

**RELACIONES ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO  
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL DEL COLEGIO  
SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS, BETHLEMITAS – BARRANCABERMEJA**

**HNA. LADY JOHANNA GONZÁLEZ AGUDELO**

**PhD. CRISTIÁN EDGARDO PEÑA TORRES**

**Director**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BUCARAMANGA**

**NOVIEMBRE**

**2019**

## ÍNDICE

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	2
1.1 Descripción del problema .....	2
1.1.1 Limitaciones y delimitaciones .....	6
1.2 Objetivos de la investigación.....	7
1.2.1 Objetivo General .....	7
1.2.2 Objetivos Específicos.....	7
1.3 Justificación.....	7
1.4 Hipótesis.....	9
CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA.....	12
2.1 Marco Contextual.....	12
2.1.1 Barrancabermeja .....	12
2.1.2 Colegio del Sagrado Corazón de Jesús .....	13
2.2 Marco Teórico .....	15
2.2.1 Revisión de la literatura .....	15
2.3 Marco Conceptual .....	34
2.3.1 Acercamiento a la Inteligencia Emocional .....	34
2.3.2 Inteligencia.....	35

2.3.3 Emoción .....	35
2.3.4 Clasificación de las emociones .....	36
2.3.5. Generalidades de la Inteligencia Emocional.....	39
2.3.6 Inteligencia Emocional: Habilidades y Competencias .....	40
2.3.7 Modelo de aproximación de habilidades .....	41
2.3.8 Modelo de Aproximaciones mixtas .....	42
2.3.9 Otros modelos .....	44
2.3.10 Inteligencia Emocional y género.....	46
2.3.11 Inteligencia Emocional en adolescentes y/o contexto educativo .....	46
2.3.12 Rendimiento académico e Inteligencia Emocional.....	47
2.4 Marco Legal.....	47
2.4.1 Constitución Política de Colombia .....	47
2.4.2 Ley General de Educación .....	48
2.4.3 El Plan Decenal de Educación 2016-2026.....	52
<b>CAPITULO III: METODOLOGÍA .....</b>	<b>54</b>
3.1 Método.....	54
3.2 Población y Muestra .....	54
3.3 Criterios de Exclusión .....	55
3.4 Matriz de Operacionalización de Variables .....	55
<b>CAPITULO IV: RESULTADOS.....</b>	<b>61</b>

4.1 Análisis Estadístico .....	63
CAPITULO V: DISCUSIÓN .....	85
CAPITULO VI: CONCLUSIONES .....	95
CAPITULO VII: RECOMENDACIONES .....	96
CAPITULO VIII: ANEXOS .....	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	104

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Modelo de Bar-On (2000, 2006).....	44
Tabla 2 Operacionalización de variables .....	55
Tabla 3 Descripción del procedimiento. ....	57
Tabla 4 Componentes y calificación de la TMMS-24 .....	62
Tabla 5 Distribución de la muestra por edad y género.....	64
Tabla 6 Distribución de la muestra por edad y grado .....	64
Tabla 7 Distribución por preferencia de áreas .....	64
Tabla 8 Análisis cuantitativo de Inteligencia Emocional.....	65
Tabla 9 Resultados del Instrumento TMMS 24 x Género .....	66
Tabla 10 Resultados del Instrumento TMMS 24 por edad .....	67
Tabla 11 Resultados del Instrumento TMMS 24 por grado.....	67
Tabla 12 Resultados del Instrumento TMMS 24 por Área – Hombres .....	68
Tabla 13 Resultados del Instrumento TMMS 24 por Área – Mujeres.....	69
Tabla 14 Índice global de LCACE x Género .....	70
Tabla 15 Índice global de LCACE x Edad.....	70
Tabla 16 Índice global de LCACE x Grado .....	71
Tabla 17 Índice global de LCACE x Área preferida.....	71
Tabla 18 Resultados globales de LCACE x Género .....	71
Tabla 19 Resultados globales de LCACE x Edad.....	72
Tabla 20 Resultados globales de LCACE x Grado .....	73

Tabla 21 Resultados globales de LCACE x Área .....	74
Tabla 22 Alfa de cronbach de los instrumentos .....	75
Tabla 23 Normalidad de los datos del instrumento TMMS-24 x grados .....	75
Tabla 24 Normalidad de los datos del instrumento LCACE x grados .....	75
Tabla 25 Normalidad de los datos del instrumento TMMS 24 - Habilidades x Grado.....	76
Tabla 26 Correlación promedio académico y resultado total del Instrumento TMMS 24 .....	77
Tabla 27 Correlación Pearson - promedio académico y componentes del TMMS 24.....	77
Tabla 28 Correlación Spearman - promedio académico y componentes del TMMS 24 .....	78
Tabla 29 Correlación Pearson - promedio x resultado total de LCACE.....	79
Tabla 30 Correlación Spearman - promedio x resultado de LCACE.....	79
Tabla 31 Correlación Pearson - promedio académico y componentes de LCACE .....	80
Tabla 32 Correlación Spearman - promedio académico y componentes de LCACE .....	80
Tabla 33 Anova del instrumento TMMS-24 y los grupos .....	81
Tabla 34 Anova del instrumento LCACE y los grupos .....	82
Tabla 35 Anova Componentes del instrumento: LCACE y los grupos .....	82
Tabla 36 Coeficiente de Spearman - Componentes de LCACE x Edad .....	83

## **INDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Clasificación de las emociones (Bisquerra, 2000)	37
Figura 2. Clasificación de las emociones según (Bericat, 2012)	38
Figura 3 Modelo de la IE de 4 ramas	42

## **INDICE DE ÁPENDICES**

Apéndice 1 Formato Solicitud de Consentimiento Informado	98
Apéndice 2 Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)	100
Apéndice 3 Lista de comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional	101

# **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

---



## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente capítulo describe cuatro elementos que fundamentan este estudio: el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y las hipótesis. A su vez, da razón de algunas investigaciones realizadas acerca de las variables: Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico y su impacto en el contexto educativo.

### 1.1 Descripción del problema

En el devenir histórico, la educación se ha centrado en el desarrollo de competencias cognitivas subvalorando el papel de las emociones y su importancia en la formación integral del estudiante, cometido principal de las instituciones educativas (Vivas, 2003). La sociedad actual y sus conflictos, demandan la formación de ciudadanos que alcancen altos niveles de desarrollo emocional, bienestar y capacidad de vivir en armonía consigo mismos y con los demás para construir un mundo mejor.

Por su parte, el rendimiento académico es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico (Jiménez 2000, citado por Edel, 2003); es el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos (Caballero, Abello, & Palacio, 2007). Por otro lado, la Inteligencia Emocional es entendida como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, y estados mentales; este constructo puede definirse, según el propio Goleman (1995), como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse y de manejar adecuadamente las relaciones.

En este sentido, Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda (2017) revelan que el déficit en habilidades de Inteligencia Emocional afecta a los estudiantes dentro y fuera del aula, especialmente en cuatro áreas: rendimiento académico, bienestar y equilibrio emocional, en cuanto a la posibilidad de establecer y mantener la calidad en las relaciones interpersonales y en el surgimiento de conductas disruptivas. Así mismo, Buenrostro-Guerrero et al., (2012), señalan una relación estadísticamente significativa entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico, en su investigación los estudiantes de secundaria que obtuvieron un promedio alto de calificaciones, puntuaron más alto en las escalas relacionadas con conciencia social, relaciones interpersonales, manejo y regulación del estrés, solución de problemas y adaptación.

En Colombia se han realizado varios estudios con el fin de describir la inteligencia emocional en población adolescente, (Campo, Cervantes, Fontalvo, García & Robles 2008); (Vásquez de la Hoz, 2008); (Cerón, Pérez, & Ibáñez, 2011); sus resultados refieren las bondades del desarrollo de la IE percibida en la adaptación psicológica, eficacia académica, resolución de conflictos, entre otros. Por su parte, Páez Cala & Castaño Castrillón (2015) señalan correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de estudiantes universitarios (segundo semestre) en programas como medicina y psicología de la Universidad de Manizales. Además, Bravo, Naissir, Contreras, & Moreno (2015) en su estudio con niños y niñas de Colombia, hallaron relación entre las variables: estado emocional - rendimiento académico, y refieren que en el 60% de la población evidencia prevalencia de problemas emocionales.

Desde esta perspectiva, Ariza (2017) en su estudio “Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior” encuentra una relación significativa entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional de los estudiantes entre 16 y 24 años, ya que quienes reflejaron dificultades

---

en sus resultados académicos, pertenecen al grupo que obtuvo cociente emocional por mejorar, lo que demuestra la relación entre las variables. Finalmente, este mismo estudio manifiesta que la Inteligencia Emocional en los estudiantes influye en su capacidad para resolver problemas, para relacionarse con el otro, para realizar trabajo colaborativo y para alcanzar la autorrealización, las metas y los propósitos que se tienen en la vida.

En Barrancabermeja, el colegio Ciudadela Educativa del Magdalena medio obtuvo en 2013, el quinto puesto en el XIX premio Santillana de experiencias educativas “¿Educamos para la vida? Inteligencia Emocional, una mirada práctica”, manifestando su interés, en promover experiencias educativas orientadas al desarrollo de habilidades para la vida. Este proyecto involucró a todos los estudiantes, docentes y directivos docentes. Lo anterior, adquiere mayor importancia al recordar que este municipio, ha sido azotado por las consecuencias de la violencia, el conflicto armado interno entre grupos al margen de la ley y fuerzas armadas (Molina, 2008).

En consecuencia, el colegio Sagrado Corazón de Jesús, Bethlemitas (2018) plantea entre sus principios institucionales, la búsqueda del desarrollo armónico de la persona y la excelencia humana integral, la calidad académica, el trabajo en equipo y el compromiso de toda la comunidad educativa. De allí, surge la necesidad y el interés por conocer el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de los últimos años (Décimo – Undécimo), jóvenes que se encuentran en una etapa evolutiva donde se preparan para el ingreso a la universidad, establecen sus proyectos de vida y se les atribuye la introyección de la filosofía educativa. Entonces, se considera una urgencia caracterizar sus habilidades y competencias emocionales para valorar el avance o estancamiento de la institución en la formación de esta dimensión; en consecuencia, es importante comprender si los resultados académicos obtenidos por los estudiantes hasta el

momento, están o no relacionados con la IE, en proyección al mejoramiento del currículo para responder a las necesidades de la formación integral en las generaciones venideras.

En este sentido, es importante resaltar algunas características académicas de las que se tiene conocimiento frente al grupo de estudio:

Al finalizar el año escolar 2018, los estudiantes de grado décimo (41), obtienen un promedio académico global de 41.6; mientras que en el grado undécimo (37) el promedio global fue de 41.7 siendo 50 el máximo valor. Los promedios académicos de los estudiantes de grado décimo oscilaron entre 37.1 y 45.1, un estudiante reprobó el año con dos asignaturas perdidas (Biología y Física) y cuatro más aprobaron el año con una asignatura pendiente (Matemáticas). Por su parte, los estudiantes de grado undécimo fueron promovidos y graduados como bachilleres sin dificultad; sus promedios académicos oscilaron entre 39.5 y 44.1

En las pruebas Saber 11, la institución obtuvo un promedio global de 67,62 que lo ubica en el rango “Muy Superior” como en años anteriores, ocupando el quinto puesto en la ciudad y el tercer puesto a nivel de colegios Bethlemitas, lo que representa un rendimiento académico óptimo.

Siguiendo a Pacheco & Fernández-berrocal (2004) en el ámbito educativo se ha encontrado la existencia de uno o más de los siguientes problemas cuando los niveles de Inteligencia Emocional son bajos en los estudiantes: déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico; disminución en el número y la calidad de las relaciones interpersonales; descenso del rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas o consumo de sustancias psicoactivas.

No obstante, a nivel actitudinal, los estudiantes de grado décimo obtienen un promedio global de 45.7 en su valoración de comportamiento, mientras los estudiantes de grado undécimo 48.4, esto representa mayor constancia en actitudes de respeto, responsabilidad, puntualidad y acogida de la norma por parte de los estudiantes de mayor edad y permanencia en el colegio. En ambos

grados, sólo se presentó una situación durante el año que requirió atención desde coordinación de convivencia, la citación de padres de familia y la aplicación de un acta comportamental como correctivo a las faltas graves cometidas, relacionadas con la intolerancia y manejo inadecuado de relaciones interpersonales.

De acuerdo a lo anterior, se considera fundamental en este estudio, dar respuesta a interrogantes como: ¿Cuáles son las habilidades y competencias emocionales de los estudiantes de los grados décimo y undécimo del Colegio Sagrado Corazón de Jesús? ¿Qué aspectos de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de Media Vocacional se vinculan con el rendimiento académico?

### **1.1.1 Limitaciones y delimitaciones**

La limitación más importante de la presente investigación, es la ausencia de estudios sobre Inteligencia Emocional en los contextos educativos de la ciudad; en el colegio Sagrado Corazón de Jesús tampoco se han realizado investigaciones formales al respecto.

En cuanto a las delimitaciones: el espacio físico se refiere a las instalaciones del colegio Sagrado Corazón de Jesús ubicado en el municipio de Barrancabermeja (Carrera 28 #71-100), la muestra está comprendida por los 87 estudiantes de los grados décimo y undécimo; el tiempo estipulado para el proceso de investigación es de 18 meses; el tema como bien se describió, vincula las variables: Inteligencia Emocional y rendimiento académico. Metodológicamente se plantea un estudio desde el paradigma cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional.

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### **1.2.1 Objetivo General**

Establecer relaciones entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús - Bethlemitas Barrancabermeja para mejorar el conocimiento sobre sus necesidades emocionales.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

Identificar las habilidades emocionales de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas Barrancabermeja.

Describir las competencias emocionales y el índice global de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas Barrancabermeja.

Determinar si existen relaciones entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús.

## **1.3 Justificación**

Los retos de la educación hoy, implican la necesidad de una formación holística que enfatice, además de los aspectos cognitivos, en aspectos interaccionales y afectivos, sobre todo teniendo en cuenta las condiciones sociales que permean los espacios formativos, entre ellas la crisis de valores, el incremento de reacciones violentas, la intolerancia, la desmotivación y la falta de disciplina (Páez Cala & Castaño Castrillón, 2015). Por lo tanto, se acentúa la necesidad de la educación de asumir la formación afectiva y de las emociones como parte del desarrollo integral de las personas, la calidad de vida, su capacidad de comunicación, el despliegue de su personalidad, entre otras.

De allí, la importancia de la Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer 1990 citado por García, 2012) como la capacidad que posee y desarrolla la persona para supervisar tanto sus sentimientos y emociones, como los de los demás, lo que le permite discriminar y utilizar esta información para orientar su pensamiento y acción. Señalar la importancia de la dimensión afectiva en el contexto educativo, permite afirmar que razón y emoción son dos aspectos que existen de manera conjunta, es notable, por ejemplo, que unida a la necesidad o interés que presenta una persona por obtener ciertos conocimientos influyan las emociones y sentimientos en su adquisición, lo que podría responder al bienestar psicológico y al rendimiento académico.

En este sentido, se ha encontrado que la vinculación Inteligencia Emocional (IE) y rendimiento académico ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos, ya que algunos estudios reconocen que tanto el desarrollo emocional como el social son importantes en el desempeño académico (Barna y Brott 2011, citado por Quinto & Roig, 2015). Las investigaciones realizadas en Colombia con niños y adolescentes refieren relaciones significativas entre rendimiento académico e inteligencia emocional (Páez Cala & Castaño Castrillón, 2015; Bravo, Naissir, Contreras, & Moreno, 2015; Ariza, 2017), no así en algunos estudios llevados a cabo en España (Ferragut & Fierro 2012; Alonso & Gaytán, 2013; Serrano & Andreu, 2016), México (Sánchez, León & Barragán, 2015), Paraguay (Ayala Servín et al., 2013), Guatemala (Escobedo, 2015) y Costa Rica (Rica, López & González, 2016).

A nivel departamental y local no se encuentran antecedentes al respecto, de allí la conveniencia de este estudio, ya que los resultados benefician a la comunidad científica santandereana al poner de manifiesto el papel de las emociones en el proceso educativo, es decir, la relación que puede o no tener la Inteligencia Emocional con el rendimiento académico, y en consecuencia, la caracterización del perfil emocional de los estudiantes que cursan la media vocacional en el

Colegio del Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas Barrancabermeja, como herramientas que pueden promover la implementación de estrategias de acompañamiento que garanticen un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y que preparen a los estudiantes para afrontar mejor los retos que se les presenten en la vida cotidiana.

En este sentido, los resultados generados podrán convertirse en elementos de entrada para el diseño curricular que enriquezcan el enfoque pedagógico de la Institución (Enseñanza para la Comprensión, EpC) y el plan de estudios, incorporando directamente el desarrollo de competencias socioemocionales y habilidades para la vida.

Finalmente, es importante señalar que la preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente; en el departamento y en el municipio no se han realizado investigaciones que contemplen estas dos variables de análisis conjuntas, por lo que este trabajo puede representar aporte y novedad para el diseño de intervenciones educativas, encaminadas al desarrollo emocional de estudiantes como un horizonte poco explorado y que hace parte de un tema novedoso, actual y controvertido.

#### **1.4 Hipótesis**

*Hipótesis de Investigación (Hi)*, los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús presentan adecuadas habilidades emocionales.

*Hipótesis Nula (Ho)*, los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, no presentan adecuadas habilidades emocionales.

*Hipótesis de Investigación (Hi)*, los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, presentan adecuadas competencias emocionales.



*Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>)*, los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, no presentan adecuadas competencias emocionales.

*Hipótesis de Investigación (H<sub>i</sub>)*, la Inteligencia Emocional está relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes de media vocacional del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús.

*Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>)*, La Inteligencia Emocional no está relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes de media vocacional del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús.

---

# MARCO DE REFERENCIA

---

## **CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA**

El siguiente apartado plantea el contexto de investigación y sus características relevantes; así mismo los antecedentes o estado del arte, las teorías y conceptos fundamentales para la argumentación de los nuevos conocimientos y aportes científicos.

### **2.1 Marco Contextual**

#### **2.1.1 Barrancabermeja**

De acuerdo con la Alcaldía Municipal (2016), la ciudad de Barrancabermeja es el mayor centro urbano de la región del Magdalena Medio, conocida como la capital petrolera de Colombia, porque desde sus inicios esta actividad contribuyó al desarrollo de lo que hoy es la ciudad. Antes de la llegada de los españoles, su territorio estaba habitado por diferentes comunidades indígenas que conformaban los yarigués descendientes de los Caribes y quienes poseían un sistema de gobierno monárquico. Así, el municipio, se caracteriza por sus costumbres con raíces ancestrales y por ofrecer una cultura rica y variada.

Barrancabermeja está ubicada al occidente del departamento de Santander, limita al Norte con el municipio de Puerto Wilches; al Sur con los municipios de Puerto Parra y Simacota; al Occidente con el Río Magdalena y al Oriente con el municipio de San Vicente de Chucurí. Se encuentra aproximadamente a 111 metros sobre el nivel del mar, con una temperatura media de 32 grados centígrados, dotada por la naturaleza y de riqueza agrícola. A partir de la explotación del petróleo en el territorio, se generó una fuerte migración de pobladores de diferentes zonas del país para la constitución de la refinería y el desarrollo de la industria petrolera.

Es importante señalar que el principal factor de mortalidad en Barrancabermeja está asociado con causas violentas (21,9%) lo que presenta un reto en las intervenciones de prevención y

promoción de estos eventos, además de los factores de riesgo como el consumo de bebidas alcohólicas y porte de armas. Desde esta realidad, la educación representa uno de los factores relevantes en la construcción de capital social y humano mediante la generación de habilidades y competencias esenciales para la satisfacción de necesidades sociales e individuales. Sin embargo, el nivel de escolaridad de los docentes es inferior al reportado en el país y la mayoría de los jóvenes del municipio tienen un nivel educativo bajo, evidenciado en los resultados de la pruebas Saber 9 donde aproximadamente el 59% obtienen calificaciones de mínimo e insuficiente (Ramos Zapata et al., 2014).

### **2.1.2 Colegio del Sagrado Corazón de Jesús**

El Colegio del Sagrado Corazón de Jesús es una institución de carácter privado, católico fundado en el año de 1967 bajo la iniciativa del Señor obispo Bernardo Arango S.J. y el sacerdote Mario Plata quienes contactaron a la Comunidad de religiosas Bethlemitas, con el fin de atender la educación de niñas que a inicios del siglo XXI se abriría a la formación mixta. A partir del año 2001 se expide la licencia de funcionamiento única, de manera que los estudiantes que culminen satisfactoriamente todos los estudios del bachillerato obtendrán el título de Bachiller académico con profundización en Ciencias Naturales y Matemáticas. En el 2008, el colegio fue certificado bajo los parámetros de la Norma ISO 9001-2000, ésta versión fue actualizada a 2015 en agosto de 2018, lo que garantiza un servicio educativo de calidad.

Desde el Proyecto Educativo Institucional (2018), se presentan a continuación algunos elementos importantes:

*Misión*

Somos una Comunidad Educativa católica, dinámica y creativa, que sirve a la sociedad desde su opción por Jesucristo y la vivencia de los valores evangélicos. Iluminados por el Carisma y la Espiritualidad Bethlemita, acompañamos el proceso de formación integral de nuestros estudiantes, mediante una educación de calidad que integra ciencia, cultura y Evangelio; promovemos la construcción de una sociedad intercultural, justa, solidaria y trascendente, orientada hacia el pleno desarrollo del ser humano, la unidad de la familia y la conciencia ambiental. Contamos con un equipo humano competente y comprometido, además con la experiencia pedagógica visionaria de nuestros fundadores, el Santo Hermano Pedro de San José Betancur y la Beata Madre María Encarnación Rosal.

*Visión*

Para el año 2021 nos proyectamos como Comunidad Educativa Evangelizada y Evangelizadora que, iluminada por el Carisma Bethlemita, forma integralmente seres humanos competentes, con capacidad de liderazgo, espíritu investigativo, habilidad en lenguas extranjeras, uso ético y creativo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones; protagonistas en el desarrollo intercultural, la convivencia pacífica, el compromiso social y la conciencia ecológica, para contribuir en la construcción de un mundo más justo y fraterno para todos.

*Política de calidad*

Estamos comprometidos con un servicio educativo de calidad y mejora continua, orientados a la formación humanista, cristiana e integral de los estudiantes. Promovemos el liderazgo, el compromiso social, la conciencia ecológica, el desarrollo intelectual e intercultural y el espíritu investigativo, a través de procesos innovadores de enseñanza y aprendizaje. Contamos con un

personal idóneo en permanente cualificación, dispuesto a satisfacer las necesidades y expectativas de la Comunidad Educativa y del contexto, en coherencia con la filosofía Bethlemita.

Es importante señalar cuatro principios de la educación Bethlemita que son significativos para efectos de ésta investigación:

- En la Educación Bethlemita, la proyección a la comunidad se fundamenta en acciones que fortalecen la sensibilidad, la ternura, el cariño, el compromiso, la justicia y la solidaridad hacia las personas más necesitadas.
- La Educación ciudadana, fundamentada en el respeto y amor a la persona y, en el conocimiento, defensa y promoción de los derechos humanos, compromete a todos los miembros de la Comunidad Educativa en la formación de ciudadanos honestos, justos, democráticos, solidarios y constructores de paz.
- La Educación Bethlemita forma para la excelencia académica; por lo tanto, su currículo favorece el uso adecuado de la razón y la inteligencia, el recto juicio, la comprensión, el conocimiento, el rigor conceptual, la investigación y la creación artística.
- La cultura Institucional Bethlemita se fortalece en la participación libre, autónoma, reflexiva, crítica y democrática, la idoneidad ética y moral, la calidad humana, espiritual y profesional, el sentido de pertenencia y la interacción entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa.

## **2.2 Marco Teórico**

### **2.2.1 Revisión de la literatura**

A continuación, se refieren algunos antecedentes nacionales e internacionales relacionados con el tema de investigación. A nivel internacional, especialmente en España se han realizado estudios, cuyos resultados son significativos para efectos de este proyecto.

El estudio denominado **“Inteligencia Emocional , bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes”** (Ferragut & Fierro, 2012) realizado en Málaga – España, tuvo como objetivo principal el análisis de la relación entre la Inteligencia Emocional, el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico. Los participantes fueron 166 estudiantes de último ciclo de primaria entre 9 y 12 años. Para evaluar la Inteligencia Emocional, se empleó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS24) de Salovey y colaboradores; para el rendimiento académico la variable principal fue la nota media. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones entre Inteligencia Emocional y bienestar, así como entre bienestar y rendimiento académico, pero no así entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico. Este estudio señala la relación entre bienestar e Inteligencia Emocional, así como la importancia de ambos constructos psicológicos para el logro académico.

Por su parte, el estudio denominado **“Impacto de la Inteligencia Emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico”** (Alonso & Gaytán, 2013) tuvo el propósito de comprobar el papel de la Inteligencia Emocional percibida y las competencias sociales en el rendimiento académico. Además, buscó analizar el papel de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra estuvo comprendida por 193 estudiantes entre hombres y mujeres con edades comprendidas entre 11 y 16 años quienes respondieron a los instrumentos (TMMS-24), y actitudes sociales (AECS). En la variable rendimiento académico, se tuvieron en cuenta las calificaciones obtenidas. Los resultados demostraron la relación existente entre conducta prosocial y rendimiento académico, es decir que los estudiantes que presentan un comportamiento más sensible, empático y de colaboración obtuvieron un rendimiento académico superior a sus compañeros. Por su parte, se encontraron correlaciones positivas entre la Inteligencia Emocional

percibida y las actitudes sociales; las actitudes prosociales permitieron predecir el nivel de Inteligencia Emocional percibida y autoinformada por los estudiantes. De esta manera, se entiende que los adolescentes que informan prestar atención a sus emociones, una mayor claridad en la comprensión y reparación de sus estados afectivos, presentan comportamientos que facilitan la interacción social adecuada con sus compañeros. No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la Inteligencia Emocional percibida y el rendimiento académico.

En la provincia de Alicante - España se realizó la investigación denominada **“Estudio de la Inteligencia Emocional en alumnos de enseñanza secundaria: influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico”** (Quinto Medrano & Roig-Vila, 2015). Su objetivo primordial fue analizar la Inteligencia Emocional entre alumnos de secundaria y la influencia del sexo, nivel educativo y rendimiento académico. La muestra fue de 151 alumnos. Se utilizó el EQ-i: YV y el promedio de calificaciones. Los resultados indicaron una relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico. Sin embargo, la relación resultante no es muy fuerte, lo cual implica que sólo existan diferencias significativas en Inteligencia Emocional entre alumnos con un rendimiento académico alto. Se puede afirmar que los resultados de este estudio confirman la relación existente entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico. Y a mayores niveles de Inteligencia Emocional para todas sus subescalas, habrá mayor rendimiento académico en los alumnos de secundaria.

En ciudad Ceuta se desarrolló la investigación denominada **“Inteligencia Emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta”** (Pulido Acosta & Herrera Clavero, 2015). Su objetivo primordial fue conocer los predictores de la Inteligencia Emocional (IE) y el rendimiento académico (RA) del alumnado de la ciudad de Ceuta, para lo que se contó con 1186 participantes de 9 centros educativos distintos, que reflejan la pluriculturalidad



de la ciudad; de los cuales, el 57.8% eran mujeres y el 42.2% varones, y el 58.9% de cultura/religión musulmana y el 41.1% cristianos. Como instrumentos de evaluación se emplearon una adaptación propia del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso, 2009) y las calificaciones de los alumnos.

Los resultados obtenidos reflejan niveles medios de RA y medio-altos en IE, actuando como predictores del primero las variables sociodemográficas de edad, género, cultura/religión y estatus socioeconómico-cultural. Los predictores de la IE son la etapa y el estatus. Por otra parte, muestran que existe relación entre IE y RA, actuando cada una como principal predictor de la otra.

En Valencia – España, se planteó el estudio **“Inteligencia Emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes”** (Serrano & Andreu, 2016). Esta investigación pretendió examinar las conexiones entre Inteligencia Emocional percibida, estrés percibido, bienestar subjetivo, engagement académico, rendimiento, edad y sexo, en 626 adolescentes con edades entre 13 y 18 años. Los resultados presentan la existencia de relaciones entre Inteligencia Emocional percibida y todas las variables analizadas a excepción de edad y rendimiento. El efecto indirecto de la IEP en el rendimiento, se produce a través del mayor compromiso con el estudio (engagement) y el menor estrés percibido; aquellos estudiantes que perciben y regulan satisfactoriamente sus estados emocionales: se involucran y concentran con mayor facilidad en las tareas académicas; muestran un mayor grado de energía y predisposición a invertir esfuerzos y persisten en mayor grado ante las dificultades que pueden surgir durante su desarrollo. Esto indica que las habilidades emocionales propiciarían actitudes positivas hacia los estudios y las tareas educativas por parte de los estudiantes.

En Barcelona – España, se realizó el estudio: **“Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en**

**educación primaria**”(Morente, Guiu, Castells, & Escoda, 2017). El objetivo de ésta investigación fue examinar la relación entre las variables de autoestima, clima de aula, nivel de bienestar (evaluado con la escala de ansiedad-estado), el rendimiento académico y las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar) en una muestra de escolares de educación primaria. Para este fin, se evalúa a los alumnos mediante un protocolo de cuatro instrumentos autoinformados (QDE, STAIC, A-EP y CES), además de recoger las notas de las materias instrumentales. El análisis de resultados facilita la exploración de la relación entre las distintas variables y la relación que existe entre ellas para intentar dilucidar los mecanismos que intervienen en dichos procesos. Los resultados muestran que un mejor manejo de las emociones, así como una autoestima más sana predice claramente un mejor estado emocional de los niños, lo cual se ve reflejado en el clima social de aula y en el rendimiento. A su vez, cabe señalar que las competencias emocionales son la variable con más valor predictivo en cuanto al nivel de bienestar de los alumnos.

En cuanto al rendimiento académico, se concluye que tanto las competencias emocionales como la autoestima guarda una relación importante con el rendimiento académico. Los estudiantes con mayor puntuación en ambos factores, muestran un mejor manejo de sus emociones y un mejor rendimiento académico.

Por su parte, en la ciudad de Granada – España se realiza la investigación denominada **“Diferencias en empatía e Inteligencia Emocional en función del rendimiento académico”** (Morales et al., 2017) que tuvo por objeto de estudio examinar las diferencias en empatía e Inteligencia Emocional en función del rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios de ciencias de la educación. Participaron 61 estudiantes, la mayoría mujeres, con

edades comprendidas entre los 18 y los 31 años. Tras informar a los alumnos, se aplicó un instrumento para evaluar empatía y otro para evaluar Inteligencia Emocional (Trait Meta-Mood scale, TMMS-24) en universitarios. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del rendimiento en la variable empatía. Los alumnos del grupo de Sobresaliente obtuvieron mayor puntuación que los de Aprobado y Notable en la subescala Comprensión emocional y en la puntuación total de la Dimensión cognitiva de la escala para evaluar empatía. Con respecto a la Inteligencia Emocional, en la muestra no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del rendimiento académico.

Por otro lado, en Huambo –Ángola se realizó el estudio denominado **“Inteligencia Emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de abril de lo ciclo, Angola”** (Cassinda Vissupe, Chingombe Jacob, Angulo Gallo, & Guerra Morales, 2017) La investigación se llevó a cabo en la escuela de 1er Ciclo, enseñanza Secundaria “4 de Abril” de la provincia de Huambo, República de Angola, con el consentimiento de esta institución. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo probabilístico, aleatorio. Finalmente quedó constituida por 60 participantes de 12 a 14 años que ofrecieron su disposición para participar en la investigación, de este grupo 30 con bajo rendimiento académico que forman parte del GE y 30 con rendimiento académico medio que integran el GT.

Para la obtención de la información se aplicaron las pruebas psicológicas, Análisis de documentos oficiales, Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai de 1995, Informe escolar, Conflicto de diálogo y composición; en combinación con la utilización de métodos teóricos y triangulación de datos y fuentes. La prueba estandarizada TMMS fue adaptada a las particularidades de la población estudiada, previamente a partir de su traducción

y revisión por (5) cinco especialistas en lengua portuguesa, además de un pilotaje donde se evaluó el ajuste cultural del instrumento. Se obtuvo un adecuado coeficiente de consistencia interna.

Entre los principales resultados se obtuvo que la IE en preadolescentes del grupo de estudio se distinguió por presentar una adecuada percepción, comprensión y facilitación, las mayores dificultades se apreciaron en la regulación emocional. En todos los indicadores los resultados fueron mayoritariamente menores que en el grupo testigo, evidenciándose diferencias en cuanto a sus particularidades, fundamentalmente en medidas de ejecución.

En este sentido, los participantes con rendimiento académico medio demostraron mayores habilidades para comprender emociones complejas, contradictorias, cambios de estados emocionales, así como las causas de estos mismos, además de permanecer abiertos a experimentar cualquier emoción negativa o positiva y regularlas en función de la situación presentada.

También en Castilla, se realizó el estudio denominado **“Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la Inteligencia Emocional”** (Santamaría Villar & Valdés Muñoz, 2017). Su objetivo principal fue analizar las relaciones entre la Inteligencia Emocional, las habilidades sociales y el rendimiento académico de 73 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro concertado de una línea de Castilla La Mancha, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años. Los instrumentos de medida utilizados fueron el test EQ-i: YV de BarOn (1977), el cuestionario de Matson de habilidades sociales para adolescentes (Matson, Rotatori, y Helsen, 1983) y el registro acumulativo de evaluación (RAE) de cada uno de los cursos y alumnos participantes. Los resultados indican que existe relación entre las puntuaciones totales de habilidades sociales y las puntuaciones en rendimiento académico, de forma que, a mejor puntuación en habilidades sociales, también se encuentran mayores puntuaciones en rendimiento académico.

En idioma extranjero (inglés) se encontraron estudios tales como: **“Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study”** (Chew, Zain & Hassan, 2013). Este estudio transversal examinó el efecto de la Inteligencia emocional sobre el rendimiento académico en estudiantes de medicina de primer y último año en Malasia. Para lograr el objetivo utilizó la prueba de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT). El rendimiento académico de los estudiantes de medicina se midió utilizando la evaluación continua y los resultados del examen final. Los estudiantes de primer y último año, 163 en total, fueron invitados a participar durante su segundo semestre. Los resultados evidenciaron que los estudiantes de medicina que eran más inteligentes emocionalmente obtuvieron mejores resultados tanto en las evaluaciones continuas como en el examen profesional final. Por lo tanto, es posible que el desarrollo de habilidades emocionales pueda mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de medicina.

Por su parte, Tiwari (2016) realizó en India (MLKPG College Balrampur Uttar Pradesh) la investigación denominada: **“Mediating Role of Intelligence in Academic Achievement of the Graduate Students”**, con el fin de explicar el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes graduados. En total 120 estudiantes de posgrado de edades comprendidas entre 18 y 25 años con igual número de hombres (M 20.12, SD = 1.92) y mujeres (M 20.38, SD = 1.34) fueron los participantes en el estudio elegidos de forma aleatoria; la inteligencia emocional fue evaluada con la ayuda del Inventario Mangal de Inteligencia Emocional. Los puntajes del examen anual se tomaron como el indicador de su rendimiento académico. Los resultados del estudio demostraron que el logro académico de los participantes fue moldeado por sus niveles de inteligencia emocional y género; evidenciaron el papel permanente de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes. Las conclusiones

tienen implicaciones significativas para los investigadores, académicos, responsables políticos, administradores y los padres. La investigación futura puede enfocar las formas y los medios de inculcar a los estudiantes la inteligencia emocional no solo para el éxito académico sino también para su desarrollo integral y crecimiento en todos los ámbitos de la vida. También deberían centrarse en otras habilidades no cognitivas como el perdón y la imagen corporal que se han relacionado estrechamente con el rendimiento en áreas importantes del funcionamiento humano, incluidos los académicos. Además, el diseño de métodos mixtos podría ser útil para desenterrar el verdadero perfil de los antecedentes y los correlatos del éxito académico y el logro.

Por su parte en la universidad de Ohio, se realizó el estudio cuantitativo – transversal denominado: **“Association Between Emotional Intelligence and Academic Performance Among Dental Hygiene Students”** (Partido & Stafford, 2017). Tuvo por objetivo determinar asociaciones entre las puntuaciones de inteligencia emocional, rendimiento académico y clínico en una cohorte de 63 estudiantes de pregrado en higiene dental. Para tal fin, se utilizó una encuesta demográfica y el instrumento Lista de comprobación de la autoevaluación del coeficiente emocional que consta de 30 preguntas divididas en 6 subconjuntos. Se encontró que los subconjuntos de IE de autocontrol, motivación y autoconfianza eran predictores del rendimiento académico general; mientras los subconjuntos de Competencia social, empatía y motivación eran predictores del rendimiento clínico. Estos resultados sugieren que una mayor atención al desarrollo de la inteligencia emocional puede conducir a un mejor rendimiento académico y clínico entre los estudiantes universitarios de higiene dental.

También en América Latina, se encuentran investigaciones relacionadas:

El estudio realizado en Guadalajara México denominado **“Inteligencia Emocional y rendimiento académico en adolescentes”** (Buenrostro-Guerrero et al., 2012) que tuvo como objetivo conocer la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en adolescentes que cursaban el primer grado de secundaria. Para éste estudio se utilizaron instrumentos como: el EQ-i: YV, el TMMS 24 y el promedio de las calificaciones obtenidas; los estudiantes con mejor rendimiento académico obtuvieron mayores puntajes en Inteligencia Emocional; se observó una correlación significativa con la variable regulación especialmente.

En México, se realizó el estudio denominado **“Correlación de Inteligencia Emocional con el bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura”** (Sánchez; León & Barragán, 2015). El objetivo de ésta investigación fue señalar el grado de correlación entre las escalas de Inteligencia Emocional y bienestar psicológico para predecir el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura. Se realiza una encuesta transversal, descriptiva y observacional aplicada a un total de 90 alumnos de licenciatura. Las correlaciones de las escalas se efectuaron con r de Pearson o rho de Spearman, según el caso, y las diferencias en los promedios de las escalas según rendimiento académico se contrastaron por análisis de varianza o con la prueba de Kruskal-Wallis. Se encuentra que la Escala de Inteligencia Emocional arrojó un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach 0.82 (IC 95%: 0.77-0.87,  $p = 0.0001$ ) y el de bienestar psicológico fue de 0.716 ( $p = 0.09$ ). A mayor puntaje de Inteligencia Emocional correspondió mayor puntaje en bienestar psicológico subjetivo y mayor bienestar psicológico material. En general, un hallazgo fue que a menor bienestar psicológico subjetivo hubo mayor promedio de calificaciones en el rendimiento académico ( $\rho = -0.220$ ,  $p = 0.03$ ).

Así pues, las escalas de Inteligencia Emocional y bienestar psicológico están fuertemente correlacionadas, especialmente las dimensiones de optimismo, logro y autoestima de la

Inteligencia Emocional con la dimensión de bienestar psicológico subjetivo de la de bienestar psicológico; sin embargo, un hallazgo interesante fue encontrar que el mayor rendimiento académico no parece estar necesariamente asociado a mayor Inteligencia Emocional.

En Paraguay se llevó a cabo la investigación denominada **“Inteligencia Emocional y coeficiente intelectual como predictor de rendimiento académico en estudiantes de medicina paraguayos”** (Ayala Servín et al., 2016). El objetivo de este trabajo fue determinar las correlaciones entre la Inteligencia Emocional, coeficiente intelectual y promedio académico en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) y la Universidad Nacional de Caaguazú (UNCA), Paraguay. Además, se correlacionó el puntaje obtenido en el test TMMS-24 (Inteligencia Emocional, IE) con su promedio académico, sexo y edad; y, se asoció el puntaje obtenido en el test de Dominó (para Coeficiente Intelectual, CI) con sexo y edad. Estudio observacional analítico, de corte trasversal, y muestreo por conveniencia. La muestra estuvo constituida por 75 estudiantes de la UNA y la UNCA, a quienes se les aplicó el test de Dominó y el test TMMS-24.

La percepción emocional, comprensión emocional y la regulación emocional de los estudiantes resultaron ser adecuadas (63%, 53,3% y 59%, respectivamente). En la interpretación del CI se observó una puntuación correspondiente al Término Medio & Superior. A Término Medio en el 53,4%. No se observaron correlaciones entre la IE o el CI con el rendimiento académico. La edad presentó correlación inversa con el rendimiento académico y mostró correlación con el CI y la IE. En esta investigación se demostró que los estudiantes de medicina son emocionalmente preparados, que comprenden bien sus sentimientos y los regulan con eficacia, que cuentan con hábitos mentales que favorecen su productividad y que el promedio académico no solo depende



de la capacidad intelectual, sino también de ciertas destrezas emocionales. Se comprobó además que el CI posee estrecha relación con la edad.

En la ciudad de Guatemala, se desarrolló el estudio denominado **“Relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado”** (Escobedo, 2015). Su objetivo principal fue establecer la relación existente entre las variables Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los alumnos de nivel básico de un colegio privado. Los participantes en total fueron 53 de ambos géneros y en edades comprendidas entre 14 y 16 años. El instrumento utilizado para la medición la prueba TMSS, basada en Trait Meta-Mood Scale, para evaluar la Inteligencia Emocional, prueba desarrollada por Peter Salovey y Jack Mayer. El rendimiento académico se obtuvo del promedio de las notas finales. Los resultados refieren que existe una relación estadísticamente significativa entre estrategias para regular emociones y rendimiento académico de los alumnos, no hay una relación positiva entre la subescala de atención a las emociones y rendimiento académico, y se halla una correlación positiva débil entre claridad en la percepción emocional y el rendimiento académico. En general, entre el total de las subescalas de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico de los alumnos, la correlación no fue estadísticamente significativa. Los autores de este estudio ponen de manifiesto que la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico no se relacionan directamente porque varía según el instrumento y el análisis estadístico utilizado.

En México, nuevamente se encuentra un estudio reciente denominado **“La Inteligencia Emocional y el rendimiento académico”** (Sandoval M., 2016). El objetivo de este trabajo fue probar que la Inteligencia Emocional tiene relación con el rendimiento académico. La muestra del estudio quedó integrada por 139 alumnos de una Escuela de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato con edades comprendidas entre 14 y 16 años, de primer semestre

seleccionados mediante un muestreo al azar. El instrumento de Inteligencia Emocional aplicado fue una escala tipo Likert, integrada con 24 ítems (TMMS-24). Se tomó el promedio de calificaciones obtenidas del Sistema de Control Escolar de los estudiantes a los que se les aplicó el test. El coeficiente de correlación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento académico, fue de un 11.38. La correlación entre las calificaciones de matemáticas y la Inteligencia Emocional 7.62%, demostrando la correlación positiva entre ambas variables.

En Costa Rica, se planteó el estudio denominado **“Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e Inteligencia Emocional en universitarios de primera generación”** (Rica, López, González, & Rica, 2016). El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la autopercepción de inteligencias múltiples e Inteligencia Emocional y el rendimiento académico alcanzado por 252 estudiantes de nivel universitario de diversas carreras de la Universidad Santo Tomás-La Serena, tras el primer año de educación universitaria. Los antecedentes teóricos y empíricos establecen que el rendimiento académico se asociaría a variables novedosas como: ser primer miembro familiar en iniciar estudios universitarios y a la autopercepción de habilidad; no obstante, la evidencia disponible respecto de esta relación es aún escasa y contradictoria, más todavía si se considera que el grupo evaluado proviene mayoritariamente de familias con padres sin formación universitaria.

Desde un enfoque cuantitativo se aplicó la escala TMMS-24 para la evaluación de la autopercepción de Inteligencia Emocional y la escala MIDAS-teens para la evaluación de la autopercepción de inteligencias múltiples. Los resultados revelan correlaciones débiles entre rendimiento académico y la autopercepción de las inteligencias: lingüística, lógico-matemática, además de una correlación inversa con la autopercepción de la rama atención de Inteligencia Emocional; de este modo, no evidencia correlación con las otras dimensiones de la Inteligencia

Emocional y de las inteligencias múltiples. A partir del análisis de regresión múltiple se establece que no es posible explicar la varianza del rendimiento académico desde la autopercepción de las inteligencias mencionadas. Queda abierta la interrogante en cuanto al real efecto de la autovaloración de las propias capacidades en el rendimiento académico, como también el efecto de las formas de evaluación utilizadas en diversas áreas disciplinares respecto de estos resultados.

En Colombia se encontraron algunos estudios de caracterización de la Inteligencia Emocional como se describe a continuación:

El primer estudio describe la *Inteligencia Emocional en estudiantes de la Escuela Naval de Suboficiales - Barranquilla* (Campo, Cervantes, Fontalvo, García, Robles, 2008) a quienes se aplicó el Trait Meta-Mood Scale TMMS-24, versión castellano para determinar los niveles de percepción, comprensión y regulación emocional; los resultados refieren que los grumetes que alcanzaron niveles adecuados en percepción y altos en comprensión y regulación, presentan un nivel óptimo de Inteligencia Emocional Percibida, lo que demuestra una mejor adaptación psicológica, mayor percepción de la eficacia académica que se manifiesta en la capacidad de resolver problemas de su vida personal y militar, implica compromiso con el dialogo, generación de ideas a partir de múltiples puntos de vista y capacidad de ayudar a otros a enfrentar situaciones estresantes durante su permanencia en la Escuela Naval de Suboficiales. En cuanto a los estudiantes que alcanzaron el nivel bajo en alguno de los tres factores, refieren los investigadores, pudieran estar manejando situaciones conflictivas que no les permiten lograr el equilibrio emocional.

En segundo lugar, se encuentra el estudio *Inteligencia Emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla* (Vásquez de la Hoz, 2008), que reúne los resultados de cuatro investigaciones de corte descriptivo en las que se analizaron las características de Inteligencia Emocional en los diferentes miembros de la comunidad educativa. La muestra estuvo conformada por 398 participantes de distintas dependencias, profesiones y programas académicos y se aplicaron como instrumentos: el Cuestionario de Inteligencia Emocional para Docentes universitarios de Vásquez & otros; el Inventario de Inteligencia Emocional en las Organizaciones de Vásquez & otros, y el TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos.

En este caso es importante resaltar que un poco más del 50% de los alumnos de la universidad presentan un manejo adecuado o medio de IE y en particular de las dimensiones atención, claridad y reparación emocional, destacándose la primera de ellas. Al analizar cada dimensión, se aprecia que más del 60% de los alumnos obtuvo una puntuación adecuada en la dimensión denominada atención emocional, lo que los caracteriza como personas observadoras y reflexivas de sus estados emocionales. Esto significa que valoran y examinan sus estados afectivos, centrándose y maximizando su experiencia emocional. El 52.4% de los alumnos, es decir, poco más de la mitad de la población, obtuvo puntuaciones adecuadas en la dimensión claridad emocional. Lo que indica que poseen habilidades para identificar, distinguir y describir las emociones que cotidianamente experimentan, yendo más allá del simple sentirse bien o mal; y el 55.1% de los alumnos obtuvo puntuaciones adecuadas en la dimensión de reparación emocional, por lo que se puede decir que cuentan con cierta capacidad o habilidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

Otro estudio acerca de la *Inteligencia Emocional en estudiantes de dos colegios de Bogotá* (Cerón, Pérez, & Ibáñez, 2011), tuvo por objetivo determinar las diferencias en el grado de desarrollo de la Inteligencia Emocional asociadas con sexo, edad y escolaridad en población adolescente; el estudio fue planteado desde un diseño observacional de corte transversal, comparativo entre dos grupos de adolescentes escolarizados en educación oficial (Un colegio femenino y otro masculino en los grados 6° a 11°) para lo cual, se empleó el Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS- 24) en la versión española de autoinforme de la IE.

Los resultados obtenidos en el estudio muestran que la TMMS-24 fue una medida de la IE con una adecuada consistencia interna al ser empleada en adolescentes entre los 12 y los 17 años de edad, arrojó un Alfa de Cronbach, tomando los tres componentes del instrumento en conjunto, de 0,816 para el género femenino, de 0,846 para el masculino y de 0,830 para la totalidad de la muestra (451 adolescentes: 224 mujeres y 227 hombres). El Alfa de Cronbach por subescala para la investigación fue: 0,802 en Percepción, 0,756 en Comprensión y 0,748 en Regulación. Así pues, el estudio confirmó el hallazgo de investigaciones previas, de puntajes mayores en Percepción para el género femenino, pues se encontró una relación estadísticamente significativa entre las variables género y Percepción, con una diferencia importante en su puntuación a favor de las mujeres. En cuanto a los componentes Comprensión y Regulación, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a sus puntuaciones asociadas al género.

Además, en el componente de Regulación, se encontró una relación estadísticamente significativa con el grado de escolaridad en el género femenino, el cual mostró mayores puntajes de dicho componente de la escala en los grados 6°, 7° y 11°, probablemente asociados al hecho de encontrarse en las etapas iniciales y finales de la adolescencia, durante las cuales, posiblemente, hay una menor tormenta emocional asociada a los cambios propios de dicha etapa vital.

Por su parte Chiappe & Cuesta (2013), realizan el estudio denominado *Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales - Bogotá*, el objetivo general estuvo enfocado a identificar los alcances de las interacciones generadas en un ambiente virtual de aprendizaje como factor de fortalecimiento de la Inteligencia Emocional en un grupo de profesores, a través del desarrollo de actividades de autoconocimiento, automotivación, autocontrol, empatía y destreza social. Como resultado, se obtiene que los educadores participantes fueron capaces de comprender y controlar sus emociones y sentimientos en situaciones de fuerte carga emocional, así como de re-dirigir y jerarquizar su pensamiento, teniendo como base los sentimientos y emociones propias y las de los demás.

Entre los estudios más recientes realizados en el país, se encuentra el denominado: *Inteligencia Emocional y rendimiento académico de estudiantes universitarios* (Páez Cala & Castaño Castrillón, 2015), cuyo objetivo fue describir la Inteligencia Emocional y determinar su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Se encontró un cociente de Inteligencia Emocional promedio de 46,51, sin diferencias según género, pero sí para cada programa: 62,9 para Economía; 55,69 en Medicina; 54,28 en Psicología y 36,58 para Derecho. Se encontró correlación entre el valor de IE y nota promedio hasta el momento ( $p = .019$ ), mayor para Medicina ( $p = .001$ ), seguido de Psicología ( $p = .066$ ); no se encontró relación en los otros programas. Se presenta un modelo de dependencia cúbica entre coeficiente de Inteligencia Emocional y rendimiento académico significativo para el total de la población de Medicina y Psicología. Así mismo se encontró dependencia significativa de este coeficiente con programa ( $p = .000$ ) y semestre ( $p = .000$ ), aunque esta última presenta tendencia clara solo para Medicina. Los resultados señalan correlación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico.

Desde la perspectiva del educador, se encuentra también la investigación cuantitativa denominada: *Inteligencia Emocional en docentes de la Universidad Militar Nueva Granada* (Pedraza Ortiz & López Pacheco, 2016), cuyo objetivo primordial fue realizar una aproximación a la evolución del concepto de Inteligencia Emocional, así como a sus diferentes instrumentos de medida y aplicaciones, para llegar finalmente a la descripción del estado actual de algunas habilidades de Inteligencia Emocional de los docentes de la Universidad Militar, teniendo en cuenta algunas variables socio demográficas como el género, la edad y la experiencia docente, también se explora la percepción que frente al concepto de Inteligencia Emocional tienen los docentes, se evalúa el interés de los docentes en participar en un entrenamiento de habilidades emocionales y por último se describen los aspectos más importantes que se deberían tener en cuenta en el momento de diseñar un programa de entrenamiento en habilidades emocionales para los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada participantes en el estudio.

La investigación se plantea a partir de un estudio de tipo observacional de corte transversal, para lo cual se utilizó la escala tipo Likert auto-informada, validada en español denominada TMMS-24, además una encuesta en la cual se realizaron dos preguntas, una relacionada con la percepción que tienen los docentes del concepto de Inteligencia Emocional y la otra en la cual se interroga con la disposición de los docentes a participar en un entrenamiento en habilidades emocionales.

Por su parte, el estudio **“El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia”** (Bravo, Naissir, Contreras, & Moreno, 2015) Tuvo como objetivo, determinar la relación entre los problemas emocionales y el bajo rendimiento académico en niños de 5 a 12 años de una institución educativa de Sincelejo – Colombia. La muestra, estuvo conformada por 201 niños que presentaban desempeño bajo en 3 o más materias. El Instrumento

utilizado fue la prueba Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (SPECI). Los resultados hallados reflejan que existe una relación entre ambas variables, encontrando así que el 60% de la población presentaban problemas emocionales, es decir más de la mitad de la población lo que indica una prevalencia significativa. La prevalencia de los problemas emocionales es alta, siendo este un posible factor incidente en el rendimiento académico de los niños.

Otro estudio importante es el denominado **“Influencia de la Inteligencia Emocional y los afectos en relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior”** (Ariza-Hernández, 2017), tuvo como finalidad describir cómo influyen la Inteligencia Emocional y el afecto pedagógico en el rendimiento académico de estudiantes de primer semestre de educación superior, cuyas edades oscilan entre 16 y 24 años. Los resultados muestran que la Inteligencia Emocional influye en la capacidad para resolver problemas, para relacionarse con el otro, para realizar trabajo colaborativo y alcanzar la autorrealización, las metas y los propósitos que se tienen en la vida. Con respecto a la influencia del afecto pedagógico en el rendimiento académico de los estudiantes, se puede concluir que las emociones manifestadas por los docentes generan cambios de comportamiento en los estudiantes que inciden en el aprendizaje. Estos resultados demuestran que hay una relación significativa entre el rendimiento académico y la Inteligencia Emocional.

Finalmente, se encuentra el estudio **“Inteligencia Emocional y Desempeño Laboral en docentes del Gimnasio Nueva América”** (Cruz Montero & Vargas Rodríguez, 2017) su objetivo principal fue describir el nivel de la Inteligencia Emocional desde el modelo de Salovey y Mayer, entendiéndola como una habilidad que posee la persona para regular, comprender y percibir sus emociones y las emociones de los demás, relacionada con la evaluación de desempeño laboral de los docentes del Gimnasio “Nueva América” implementada como un proceso administrativo. El



instrumento de evaluación fue Test Trait Meta- Mood Scale -24. La correlación deja claro que no existe relación significativa entre Inteligencia Emocional y evaluación de desempeño en la categoría de percepción emocional (IE) y capacidad para aprender (desempeño laboral) con una correlación de +0,39 de igual manera no existe relación significativa con las variables sociodemográfica; Genero, edad, estado civil, número de hijos.

## **2.3 Marco Conceptual**

### **2.3.1 Acercamiento a la Inteligencia Emocional**

El constructo Inteligencia Emocional (IE) representa un tema de gran interés investigativo para la mayoría de profesionales, especialmente aquellos afines a los ámbitos laboral y educativo como: pedagogos, psicólogos y docentes, quienes indagan acerca de la relación que puede tener el término con el proceso de enseñanza - aprendizaje. En los últimos años, se ha entendido que las habilidades técnicas y el rendimiento académico no son los únicos predictores de éxito para niños, adolescentes y adultos; es importante adquirir una visión general de inteligencia que abarque aspectos emocionales y sociales. Es necesario considerar la posibilidad de preparar individuos capaces de trabajar en equipo eficientemente, tomar decisiones oportuna y acertadamente, comunicarse de forma asertiva, solucionar conflictos creativa y exitosamente entre otras competencias socio-emocionales que les permitan enfrentarse a los desafíos de la sociedad actual (Samayoa Miranda & Medina Rivilla, 2013a).

En este capítulo se presentarán los componentes conceptuales y teóricos de inteligencia y emoción que permitirán comprender los fundamentos que dieron lugar al constructo Inteligencia Emocional, así como sus modelos y formas de medición entendidas desde habilidades y competencias.

### 2.3.2 Inteligencia

Tradicionalmente se ha vinculado la inteligencia a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas. El término se utilizaba únicamente para manifestar la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Aunque se reconocen diversos tipos de inteligencia en términos generales el concepto implica el reunir información, el aprendizaje y razonamiento sobre ésta; es decir, habilidad mental asociada con las funciones cognitivas o las denominadas funciones intelectuales cerebrales (Sternberg 1996, 1999, 2000 citado por Samayoa & Medina, 2013). Considera que la inteligencia está basada en tres categorías: habilidades analíticas, creativas y prácticas (Ardila, 2011).

Éste es uno de los constructos que ha despertado mayor interés en profesionales de psicología; desde el momento en que se reconoce la existencia de diferencias individuales se ha intentado obtener una medida científica que la explique (Samayoa Miranda & Medina Rivilla, 2013a).

En las últimas décadas, algunos autores han considerado incompleta la visión de la inteligencia que hace referencia solamente a la capacidad intelectual entendida como factor de inteligencia general (Ferragut & Fierro, 2012).

### 2.3.3 Emoción

Desde antiguo se ha intentado definir este constructo centrándose en las variables que lo componen y por ende desde diversas perspectivas. Hay autores que se han interesado en los aspectos cognitivos, y por lo tanto se centran en la capacidad de procesar información emocional a partir de la percepción, la experiencia y las características subjetivas; hay quienes se centran en los aspectos conductuales y prestan atención a las características expresivas y motoras y hay

quienes se ubican en el ámbito psicológico para describir las emociones como mecanismos de adaptación general (Mesa, 2015).

De acuerdo con Goleman (1995) las emociones son impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución (...) en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. (p.10). Se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan (p.181).

Por su parte, Fernández-Abascal, Jiménez & Martín (2003) afirman que la emoción es un estado afectivo de gran intensidad que se presenta ante un estímulo o una experiencia subjetiva y que lleva un grado de procesamiento cognitivo o de valoración e interpretación. Estas interpretaciones dan lugar a cambios fisiológicos, patrones expresivos y de comunicación como respuesta ante retos físicos, sociales u oportunidades de la vida.

En consecuencia, Bisquerra (2005) define la emoción como una reacción a las informaciones que una persona recibe de sus relaciones con el entorno y cuya intensidad depende de las evaluaciones subjetivas que se realizan sobre ellas, afectando al propio bienestar.

### **2.3.4 Clasificación de las emociones**

Existe variedad de clasificaciones como autores en el tema de las emociones. Así podemos encontrar clasificaciones fundadas en las denominadas emociones básicas siendo éstas: alegría, miedo, sorpresa, asco, tristeza, ira/cólera. Otras son referidas a los estados de ánimo o campos sentimentales.

A continuación, se muestran varias clasificaciones extraídas de Bisquerra (2000).



Figura 1. Clasificación de las emociones (Bisquera, 2000)

Por su parte, Dávila et al., (2015) refiere la clasificación de Gervás y Hervás (2005) que distingue entre emociones básicas o primarias y emociones complejas o secundarias. Menciona también la clasificación de Casacuberta (2000) quien clasifica las emociones básicas en seis grupos: sorpresa, alegría, miedo, aversión, ira, tristeza. Por otro lado, Bisquerra (2005), considera siete grupos de emociones básicas: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, alegría y felicidad. Autores como Segura & Arcas (2007, citado por Dávila et al., 2015) hablan de emociones agradables y desagradables. Desde otro punto de vista, Bericat (2012) menciona que las emociones primarias se consideran respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes y biológicamente innatas. Mientras las emociones secundarias pueden resultar de una combinación de las primarias y están muy condicionadas social y culturalmente. A continuación, se expone la clasificación hallada en su estudio.

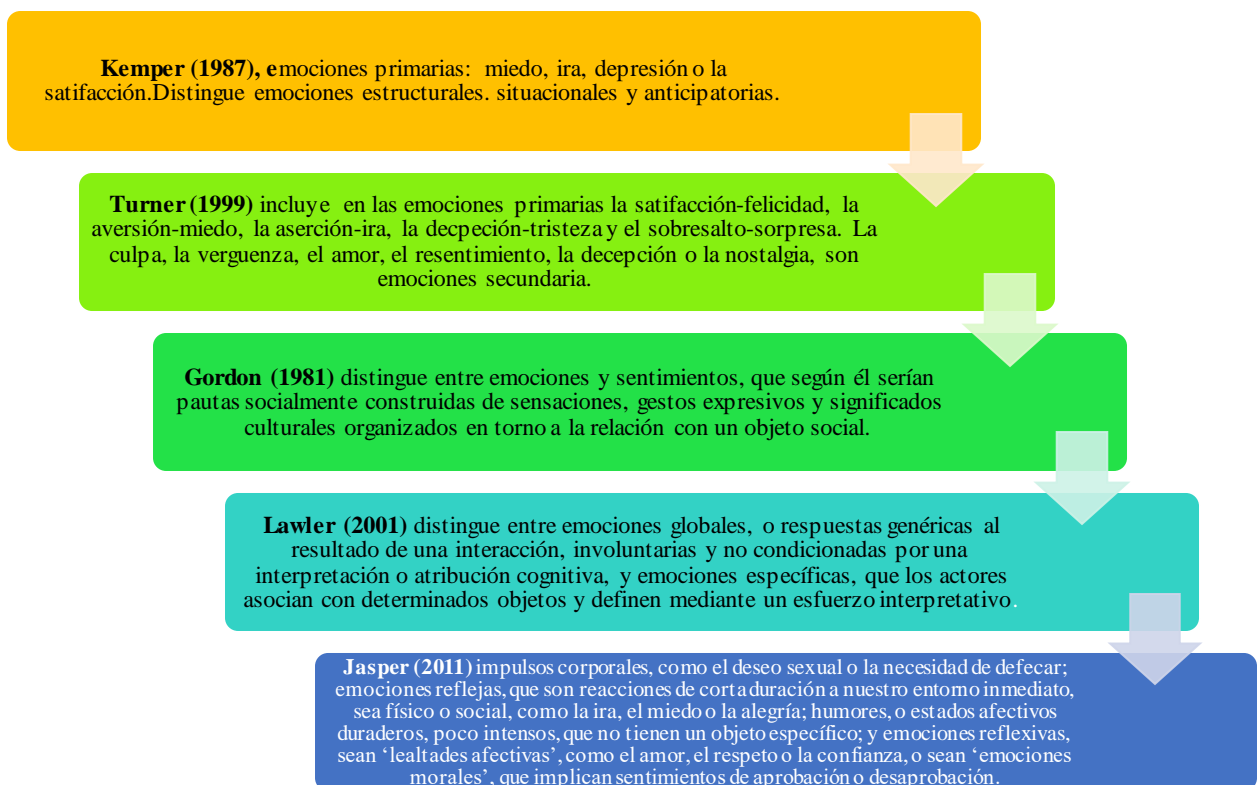


Figura 2. Clasificación de las emociones según (Bericat, 2012)

### 2.3.5. Generalidades de la Inteligencia Emocional

El concepto Inteligencia Emocional (IE) aparece por primera vez como un constructo psicológico explícito, desarrollado y fundamentado en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. Ambos autores, a través de la revisión de la literatura científica en áreas como la psicología y la psiquiatría, la inteligencia artificial y otras disciplinas, llegan a la conclusión de la existencia de una habilidad humana denominada Inteligencia Emocional (Valls Fernández, 2007, p.186)

Cinco años después, Daniel Goleman popularizó el término al publicar su libro *Inteligencia Emocional* (1995). El autor afirma que “En el mejor de los casos, el CI (Coeficiente Intelectual) parece aportar tan sólo un 20% de los factores determinantes del éxito lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores; características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás” (Goleman, 1995, p. 25).

Así pues, asevera que es necesaria una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia de la gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman (1995) afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar el bienestar laboral, personal, académico y social.

### 2.3.6 Inteligencia Emocional: Habilidades y Competencias

La Inteligencia Emocional es un concepto psicológico que pretende describir el papel y la importancia de las emociones en el funcionamiento intelectual o el uso inteligente de las emociones (Gardner 1993 citado por García & Giménez 2010; Salovey & Mayer 1997).

Varios modelos han surgido para proporcionar un marco de habilidades y competencias; el debate gira en torno a su naturaleza teórica. Autores como Salovey y Mayer (1997) caracterizan su modelo como un modelo de habilidad que concibe la Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones en nuestra cognición, de forma que la persona esté en la capacidad de resolver problemas y adaptarse adecuadamente al ambiente. En términos generales, los modelos de habilidades se centran en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Trujillo & Rivas, 2005). La conceptualización de la IE como habilidad mental relacionada con el procesamiento de la información emocional supone pasar a la competencia emocional.

Por su parte, las competencias emocionales son entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007, p.69). Este es un constructo amplio que incluye diversos procesos y consecuencias. Salovey y Sluyter (1997 citado por Bisquerra & Pérez, 2007) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de Inteligencia emocional tal como lo define Goleman (1997) y que se identifica con atributos estrechamente relacionados con la personalidad. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, el logro de objetivos y metas propuestas.

A continuación, se señalan los modelos más relevantes, como: Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), modelo de aproximaciones mixtas de Bar-On, modelo de competencias emocionales de Goleman (1995), modelo secuencial de autorregulación de Bonano (2001), modelo de proceso de Barret y Gross (2001) entre los más relevantes.

### **2.3.7 Modelo de aproximación de habilidades**

La Inteligencia Emocional es “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

Este modelo de cuatro fases (ramas) divide Inteligencia Emocional en cuatro áreas de habilidades:

El modelo de cuatro fases o cuatro ramas, está integrado por:

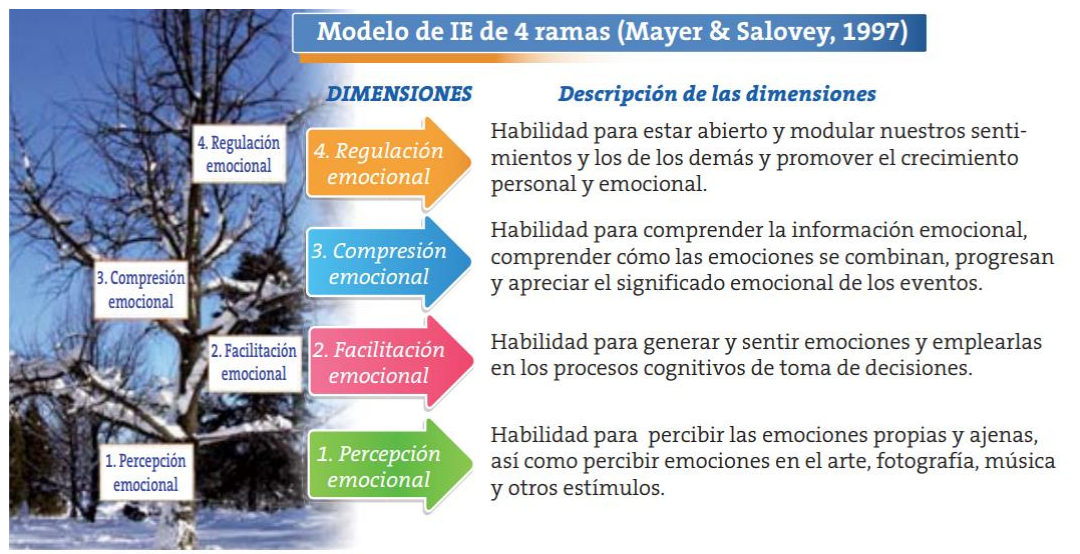
1. Capacidad de percibir emociones en caras o imágenes, utilizar emociones para favorecer el pensamiento;
2. Capacidad de usar las emociones para realzar el razonamiento, comprensión de emociones:
3. Capacidad de comprender información emocional sobre las relaciones, transiciones de una emoción a otra e información lingüística sobre las emociones y la cuarta rama, manejo de las emociones,
4. Capacidad para manejar emociones y relaciones emocionales para crecimiento personal e interpersonal.

Las ramas 1, 3 y 4 incluyen razonar acerca de las emociones, mientras que la 2 sólo incluye el uso de emociones para realzar o mejorar el razonamiento. Si se jerarquiza las cuatro ramas estarían



dispuestas de tal forma que “percibir emociones” estaría en la base mientras que “manejo de emociones” sería la cima (Mayer, 1997)

Figura 3 Modelo de la IE de 4 ramas



Fuente: (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2013)

Así, el modelo propuesto por Mayer y Salovey asume, como integrantes de la Inteligencia Emocional, los componentes de: (1) adecuada percepción de los estados emocionales; (2) comprensión de su naturaleza; (3) regulación de los mismos; y todo ello tanto en las emociones propias como en las ajenas. Estos autores representan el modelo cognitivo de la Inteligencia Emocional (Ferragut & Fierro, 2012).

### 2.3.8 Modelo de Aproximaciones mixtas

Estos incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia (García & Giménez, 2010, p.46)

De esta manera, refiere atributos personales que están más comúnmente relacionados con la efectividad personal y el funcionamiento social (Barret y Gross, 2001; Mayer, 2001) entre los que se encuentran:

*2.3.8.1 Modelo de competencias emocionales de Goleman (1995)*, este autor propone la existencia de un Cociente emocional (CE) que no se opone a Cociente Intelectual (CI) por el contrario, se complementan. Las competencias que constituyen las IE según Goleman son:

*Conciencia de sí mismo:* Conciencia de los propios estados internos, los recursos e intuiciones. La persona comprende sus emociones y sentimientos, así mismo identifica sus causas.

*Autorregulación:* Es el control de nuestros estados, impulsos y recursos internos. El individuo es capaz de controlar sus reacciones en situaciones de fuerte carga emocional y puede redirigir su pensamiento.

*Motivación:* Se explica como tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos. La persona se prepara mentalmente para actuar y cuenta con un espíritu de iniciativa.

*Empatía:* Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Es la capacidad de comportarse empáticamente frente a los estímulos presentados por otras personas.

*Habilidades Sociales:* Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás sin que representen control sobre otro individuo. Corresponde a la comprensión de las emociones de los otros ante diferentes dificultades propias del contexto.

*2.3.8.2 Modelo Multifactorial de Bar-On*, elabora una conceptualización multifactorial de la IE, que explica las relaciones del individuo con el ambiente que le rodea. Define la IE como un conjunto de competencias personales, emocionales y sociales que influyen en las estrategias de

afrontamiento y determinan la capacidad de relacionarse y resolver los problemas de la vida cotidiana (López – Zafra; Pulido & Berrios, 2014).

Tabla 1 Modelo de Bar-On (2000, 2006)

Factores Primer Orden	Competencias de la Inteligencia Emocional
<b>Intrapersonal</b>	Autoconciencia emocional: habilidad para reconocer y comprender nuestras propias emociones
	Asertividad: habilidad para expresar nuestros propios sentimientos, creencias y/o pensamientos de manera no agresiva, defendiendo al mismo tiempo nuestros derechos y respetando los de los demás
	Independencia: medida en la que nuestros pensamientos y acciones están relativamente libres de dependencia emocional
	Autoconcepto: habilidad para percibirse, comprenderse, aceptarse y respetarse a sí mismo Auto-actualización o habilidad para desarrollar nuestro potencial y lograr las metas que nos proponemos
<b>Interpersonal</b>	Empatía: capacidad para ponerse en el lugar del otro
	Responsabilidad social: habilidad para identificarse con el propio grupo social y cooperar para contribuir en la construcción del mismo.
<b>Manejo del Estrés</b>	Manejo de las relaciones interpersonales: capacidad para hacer y mantener amistades
	Tolerancia al estrés: capacidad para manejar el estrés y las emociones fuertes.
<b>Estado de ánimo</b>	Control de impulsos: capacidad para resistir el impulso de actuar y controlar nuestras propias emociones
	Búsqueda y mantenimiento de la felicidad: divertirse, expresar sentimientos positivos y estar satisfecho con la vida
<b>Adaptación / Ajuste</b>	Optimismo: capacidad para mirar el lado bueno de las cosas incluso en situaciones adversas
	Estrategias de solución de problemas: habilidad para identificar problemas, definirlos, generar alternativas y poner en práctica soluciones efectivas
	Prueba de realidad: habilidad para evaluar la correspondencia entre la experiencia subjetiva (pensamientos y sentimientos) y el ambiente objetivo
	Flexibilidad: habilidad para modificar nuestros pensamientos, sentimientos y conducta en función de la situación

Fuente: (López – Zafra; Pulido & Berrios, 2014).

### 2.3.9 Otros modelos

#### 2.3.9.1 Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional: Propuesto por Bonano (2001

citado por García & Giménez, 2010)

Presenta tres categorías generales de actividad autorregulatoria.

*Regulación de control:* Comportamientos automáticos e instrumentales para la inmediata regulación de respuestas emocionales que ya habían sido instigadas. Como disociación emocional, supresión emocional, expresión emocional y la risa.

*Regulación anticipatoria:* Satisfecha la homeostasis el siguiente paso es anticipar futuros desafíos, necesidades de control que pueden presentarse. Mecanismos: Expresión emocional, la risa, evitar o buscar personas, lugares o situaciones, adquirir habilidades nuevas, revaloración, hablar o escribir sobre sucesos angustiosos.

*Regulación exploratoria:* Si no se presentan necesidades inmediatas o pendientes, podemos involucrarnos en actividades exploratorias que nos permitan adquirir nuevas habilidades o recursos, para mantener la homeostasis emocional. Actividades como: entretenimiento, escribir acerca de las emociones.

#### 2.3.9.2 Modelo de Procesos de Barret y Gross (2001)

En éste la Inteligencia Emocional sería “un conjunto de procesos relacionados que permite al sujeto desarrollar satisfactoriamente representaciones mentales en la generación y regulación de la respuesta emocional” (Barret y Gross, 2001). Se describen cinco puntos en los que los individuos pueden intervenir para modificar el curso de la generación de las emociones; son:

*Selección de la situación:* Aproximación o evitación de cierta gente, lugares, objetos, con el fin de influenciar las propias emociones. Se produce ante cualquier selección que hacemos en la que está presente un impacto emocional.

*Modificación de la situación.* Una vez realizada la selección, la persona se puede adaptar para modificar su impacto emocional. Puede verse como una estrategia de afrontamiento centrada en el problema.

*Despliegue atencional:* La atención puede ayudar al sujeto en que aspecto de la situación centrarse (distraerse si algo nos aburre, pensar en otra cosa si algo nos preocupa).

*Cambio cognitivo:* Que significado elegimos de una situación. El significado es importante ya que determina las tendencias de respuesta.

*Modulación de la respuesta:* Se refiere a influenciar las tendencias de acción una vez que se han elicitado ejemplo inhibir la expresión emocional.

### **2.3.10 Inteligencia Emocional y género**

A lo largo de la historia se ha catalogado a las mujeres como el sexo más emocional, esta creencia aún persiste en la actualidad; se define a una mujer emocionalmente más expresiva con mayor habilidad en ciertas competencias interpersonales, reconocen sus emociones y las de los otros, suelen ser más perceptivas y empáticas. No obstante, estos estereotipos pueden deberse a los distintos mundos emocionales en los que crecen niños y niñas teniendo en cuenta las diferencias sexuales en la socialización y la instrucción emocional (Sánchez, Fernández, Montañés, Latorre, 2008).

### **2.3.11 Inteligencia Emocional en adolescentes y/o contexto educativo**

Los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y psicológica y saben gestionar mejor sus problemas emocionales. En concreto, los estudios realizados informan de un menor número de síntomas físicos, menos niveles de ansiedad, depresión, ideación e intento de suicidio, somatización, estrés social, y una mayor utilización de estrategias de afrontamiento positivo para solucionar problemas; los adolescentes con una mayor habilidad para manejar sus emociones son capaces de afrontarlas de forma adaptativa en su vida cotidiana, teniendo como

consecuencia un mejor ajuste psicológico, una menor búsqueda de sensaciones y un menor consumo de drogas. (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2013)

Finalmente, diversas investigaciones han mostrado que los adolescentes con mayores habilidades emocionales logran un mejor rendimiento académico que los que no las poseen. Los adolescentes con pocas habilidades emocionales experimentan más emociones negativas y dificultades emocionales en la escuela y, a su vez, tienen menos recursos psicológicos que les permitan afrontar estos problemas con éxito.

### **2.3.12 Rendimiento académico e Inteligencia Emocional**

El rendimiento académico de los estudiantes tradicionalmente se ha asociado a la capacidad intelectual previa que permitiera la posibilidad de obtener buenas calificaciones. Actualmente se considera que el equilibrio personal es un factor clave para lograr un mejor rendimiento. En este sentido, conocer las propias emociones y saber restaurarlas ante las dificultades serán aspectos de importancia (Ferragut & Fierro, 2012).

## **2.4 Marco Legal**

A continuación, se hace mención de algunos artículos de la Constitución Política de Colombia, la ley general de educación (115), y el plan decenal de educación 2016 - 2016 considerados relevantes para efectos de ésta investigación:

### **2.4.1 Constitución Política de Colombia**

*Artículo 61.* La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás

bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica (Corte Constitucional, 2016 p.29).

#### **2.4.2 Ley General de Educación**

*Artículo 1.* La Educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República de Colombia, 1994 p. 1)

*Artículo 5.* Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y



13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Congreso de la República de Colombia, 1994 p.2).

*Artículo 13.* Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;
- d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;
- e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- f) Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional;
- g) Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y
- h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos (Congreso de la República de Colombia, 1994 p.4)

*Artículo 27.* Duración y finalidad. La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el

undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo (Congreso de la República de Colombia, 1994 p.9).

*Artículo 28.* Carácter de la educación media. La educación media tendrá el carácter de académica o técnica. A su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras (Congreso de la República de Colombia, 1994 p.9).

*Artículo 29.* Educación media académica. La educación media académica permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior (Congreso de la República de Colombia, 1994 p.9).

*Artículo 31.* Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía (Congreso de la República de Colombia, 1994 p. 10)

*Artículo 23.* Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática

(Congreso de la República de Colombia, 1994 p. 8; )

### **2.4.3 El Plan Decenal de Educación 2016-2026**

El plan decenal de educación ratifica que los fines generales y propios de cada uno de los niveles están adecuada y pertinentemente expresados en el marco normativo actual, en especial en la Ley General de Educación de 19943 y sus desarrollos.

“Uno de los desafíos a 2026 para lograr el cumplimiento de la Visión a 2026, es impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento; que, más allá de una pedagogía basada en la transmisión de información, se oriente hacia el desarrollo humano y la integralidad de una formación que contribuya a la construcción de nación en un contexto de diversidad cultural y social y de creciente internacionalización” (MEN, Ministerio, 2016 p.18)

# **METODOLOGÍA**

---

### CAPITULO III: METODOLOGÍA

Este capítulo presenta las características metodológicas de la investigación como medios para acercarse a la verdad desde uno de los enfoques de investigación, probablemente el más utilizado hasta ahora. En la descripción que se realiza a continuación, se plantea el proceso y los elementos necesarios para dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio.

#### 3.1 Método

Este estudio se enmarca en un paradigma cuantitativo ya que representa un conjunto de procesos, es secuencial y probatorio (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.4). Se le atribuye el enfoque empírico analítico, marcado por un estilo de pensamiento sensorial, por una orientación concreta-objetiva hacia las "cosas", por un lenguaje numérico aritmético, por una vía inductiva y por unas referencias de validación situadas en la "realidad objetiva" (Martínez, 2009). Corresponde a tipo no experimental, porque se observan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural para posteriormente analizarlos; el diseño es transeccional o transversal, ya que recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. La investigación tiene un alcance descriptivo - correlacional; de tal manera que no sólo busca indagar la incidencia en que se manifiestan las variables, sino también describir las relaciones u asociaciones existentes mediante un patrón predecible entre dichas variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.81).

#### 3.2 Población y Muestra

La población comprende a los estudiantes matriculados en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Bethlemitas – Barrancabermeja, 506 en total; la muestra es no probabilística e intencional, compuesta por 87 sujetos, 25 participantes (28,7%) de grado 10-1, 24 participantes (27,6%) del

grado 10-2 y 38 participantes (43,7%) de grado Undécimo. De acuerdo al género, la muestra se divide en 41 hombres (47,1%) y 46 mujeres (52,9%). Los estudiantes tienen edades comprendidas entre 14 y 19 años.

### 3.3 Criterios de Exclusión

Los criterios de exclusión para la muestra hacen relación a: a) El estudiante no debe estar cursando un grado académico diferente a la media vocacional; b) los estudiantes menores de edad deben presentar un consentimiento informado por parte de sus padres o acudiente.

### 3.4 Matriz de Operacionalización de Variables

Tabla 2 Operacionalización de variables

Nombre	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicador	Escala de medición
Edad	Años cumplidos	Tiempo transcurrido a partir del nacimiento de un individuo.	Fecha de nacimiento	14-15 16-17 18-19	Razón
Género	Referente a sus caracteres biológicos, sexuales	Definido por el participante	Caracteres sexuales secundarios	Masculino Femenino	Nominal
Curso	Nivel de formación académica en que se encuentra el individuo.	Definido por el participante	Grado	10-1 10-2 11-1	Ordinal
CE Coeficiente de Inteligencia Emocional	Índice de Inteligencia Emocional	Suma de los valores obtenidos en cada habilidad emocional	Autoconciencia Autoconfianza Autocontrol Motivación Empatía Competencia Social	5 – 25 25 - 125	Razón
Dimensiones de la Inteligencia Emocional	Habilidades Emocionales	Características de la Inteligencia Emocional	Percepción emocional Comprensión de sentimientos Regulación emocional	8 – 40 40 - 120	Razón

Rendimiento académico	Capacidad intelectual para obtener buenas calificaciones	Valoración obtenida al finalizar el primer período	Bajo Básico Alto Superior	00 – 3.4 3.5 – 3.9 4.0 – 4.6 4.7 – 5.0	Razón
-----------------------	--	--	------------------------------------	---	-------

Fuente: *Elaboración propia.*

### 3.5 Técnica o Instrumento de Recolección de Información

#### *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*

Diseñada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), reduciendo el número original de ítems de 48 a 24 ítems. Este instrumento evalúa los aspectos intrapersonales de la IE y está compuesto por tres dimensiones: 1) percepción a los sentimientos (nivel de creencia sobre la focalización emocional); 2) comprensión emocional (percepción subjetiva sobre las propias emociones), 3) regulación de las emociones (creencia de poder interrumpir y regular los estados emocionales negativos y potenciar los positivos). Los participantes evalúan el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo).

Este instrumento es importante, ya que se constituye en una medida de autoinforme en la que el sujeto evaluado muestra la percepción que tiene sobre sus propias capacidades emocionales. Por su parte, sirve para evaluar la Inteligencia Emocional percibida, mide las destrezas con las que se puede ser conscientes de las propias emociones, así como de la capacidad para regularlas. Fue diseñada tomando como base la teoría de Salovey y Mayer, postulados teóricos que apoyan este estudio. Finalmente, es importante resaltar que el instrumento es de fácil aplicación para los estudiantes adolescentes.

*Lista de comprobación de la Autoevaluación del CE (Coeficiente Emocional de Gallego y Alonso, 2009 citado por Samayoa, 2013)*

Este instrumento de recolección de datos es un cuestionario de emociones basado en el modelo de Goleman (1995). Para evaluar las competencias emocionales de empatía, motivación, competencia social, autoconciencia, autoconfianza y autocontrol, el cuestionario fue organizado en cinco ítems por habilidad emocional para un total de 30 ítems, los cuales se responden sobre una escala tipo Likert de 5 puntos. Todos los ítems están distribuidos aleatoriamente. Los resultados del cuestionario se obtienen sumando los puntos correspondientes a cada ítem por habilidad emocional, siendo 25 el máximo de puntos por habilidad emocional.

El instrumento es importante en la medida que permite conocer las competencias y el índice global emocional de los estudiantes de media vocacional, lo que puede orientar a la formulación de estrategias que mejoren los logros académicos y las interacciones en el contexto educativo.

### 3.6 Procedimiento

*Tabla 3 Descripción del procedimiento.*

Fase	Descripción
Primera	- Elaboración de la propuesta y solicitud de autorización para el acceso a la institución.
Segunda	- Revisión de la pertinencia lingüística de los instrumentos - Análisis de las distintas validaciones de la prueba aplicadas en Colombia y Latinoamérica para asumir la más clara y pertinente de acuerdo al contexto de los estudiantes Barramejos.
Tercera	- Selección de la muestra. - Aplicación colectiva de los instrumentos en los grado décimo y undécimo. - Recolección de información y sistematización de los datos utilizando los programas estadísticos: Excel, Ibm spss 2.3.



- Cuarta
- Análisis de la información, para la identificación del índice global de Inteligencia Emocional, las habilidades y competencias emocionales, los datos se muestran en términos de frecuencia ocurrencia. Para determinar las relaciones entre la Inteligencia Emocional y rendimiento académico se empleó el coeficiente de correlación de Pearson y Spearman según la parametricidad de los datos revisada con la prueba Shapiro – Wilk. Además, se aplicó el estadístico Anova para revisar las diferencias entre grupos.

- Quinta
- Discusión e interpretación de resultados, generada a partir de los resultados y contrastada con el marco de referencia.
  - Presentación de resultados y sustentación final, se realizará el informe final de la investigación, se entregará el documento terminado y se socializará la tesis ante los jurados en la fecha estipulada, de acuerdo a los parámetros y requisitos establecidos. Finalmente, se dará a conocer al colegio, los resultados obtenidos.

*Fuente: Elaboración propia.*

### 3.7 Elementos Éticos y Bioéticos

Este proyecto se guía bajo los principios del código Deontológico y Bioético establecidos en la ley 1090 de 2006; el artículo 2 (numerales 5, 9) hace referencia a que los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo y refiere que el psicólogo debe abordar la investigación con participantes humanos, respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que la regulan. Por otro lado, el artículo 36, señala las obligaciones del psicólogo en relación con las personas, objeto de su ejercicio profesional, tales son: hacer uso apropiado del material psicotécnico en el caso que se necesite, con fines diagnósticos, guardando el rigor ético y metodológico prescrito para su debido manejo; evitar en los resultados de los procesos de evaluación las rotulaciones y diagnósticos definitivos; éste artículo se complementa con el artículo 45, señalando que el material psicotécnico es de uso exclusivo de los profesionales en Psicología, los estudiantes podrán aprender su manejo con el debido acompañamiento de docentes y la supervisión y vigilancia de la

respectiva facultad. Finalmente, el artículo 50, hace énfasis en que los profesionales de la Psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes.

En cuanto a los participantes en la investigación, se requiere que se mantengan suficientemente informados tanto del propósito como de la naturaleza de la aplicación de los instrumentos, y reconozcan la libertad de participación que tienen, quienes hacen parte de la población, en la que se identificaron los elementos que se exponen en el planteamiento del problema, considerando que es importante que los estudiantes de media académica identifiquen las emociones que generalmente les acompañan, su coeficiente de Inteligencia Emocional y las dimensiones prevalentes en el mismo que pueden trascender a la motivación y el desempeño académico en su cotidiano vivir.

# RESULTADOS

---

## CAPITULO IV: RESULTADOS

En la presente investigación se analizaron las habilidades y competencias emocionales de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, teniendo en cuenta la edad, género, área preferida y su relación con el rendimiento académico. Para dicho propósito se utilizó la Spanish Modified Trait Meta-Mood Scale 24 española que presenta propiedades psicométricas y confiabilidad adecuada para las tres subescalas; estas escalas cambian su nombre así: Percepción, Comprensión y Regulación (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004); la Percepción de sentimientos como el grado en el cual una persona se cree capaz de sentir y expresar las emociones; la Comprensión como la capacidad con que los seres humanos creen entender dichos sentimientos; y la Regulación como la percepción que tiene la persona de su capacidad de interrumpir estados emocionales negativos para priorizar los positivos. Esta escala cuenta con una fiabilidad en sus tres factores: el alfa de Cronbach para percepción es 0,90; Comprensión 0,90; y Regulación 0,86 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004).

En Colombia ha sido empleada para determinar la Inteligencia Emocional percibida en los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales de Barranquilla (Campo, Cervantes, Fontalvo, García, Robles, 2008), para medir Inteligencia Emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla (Vásquez de la Hoz, 2008), además se utilizó para valorar Inteligencia Emocional en estudiantes de dos colegios de Bogotá (Cerón, Pérez, & Ibáñez, 2011) también en el estudio: Inteligencia Emocional en docentes de la Universidad Militar Nueva Granada (Pedraza Ortiz & López Pacheco, 2016) y finalmente en “Inteligencia Emocional y Desempeño Laboral en docentes del Gimnasio Nueva América” (Cruz Montero & Vargas Rodríguez, 2017).

Para la calificación de la TMMS-24 y síntesis de los resultados se tuvo en cuenta la siguiente tabla, como indica el instrumento.

Tabla 4 Componentes y calificación de la TMMS-24

Componente	Definición	Hombres	Mujeres
Percepción	Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada	Poca $\leq 21$	Poca $\leq 24$
		Adecuada: 22-32	Adecuada: 25-35
		Demasiada $\leq 33$	Demasiada $\leq 36$
Comprensión	Comprendo bien mis estados emocionales	Debe mejorar $\leq 25$	Debe mejorar $\leq 23$
		Adecuada 26 a 35	Adecuada 24 a 34
		Excelente $>36$	Excelente $>35$
Regulación	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente	Debe mejorar $\leq 23$	Debe mejorar $\leq 23$
		Adecuada 24 a 35	Adecuada 24 a 34
		Excelente $>36$	Excelente $>35$

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la aplicación del segundo instrumento: Lista de comprobación de la Autoevaluación del CE (Coeficiente Emocional de Gallego y Alonso, 2009), Se realizó una prueba piloto con 4 estudiantes (dos hombres y dos mujeres) escolarizados en grado noveno de la misma institución con el fin de evaluar la comprensión y el lenguaje de la prueba. Los estudiantes manifestaron que el instrumento es comprensible y de fácil respuesta, por cual no se realizó modificación alguna en el lenguaje. Esta escala Likert también fue utilizada en investigaciones como “Caracterización del coeficiente emocional en jóvenes de Nivel Secundaria de Hermosillo, Sonora, México” y en “Inteligencia Emocional y el trabajo docente en Educación Básica” ambos estudios realizados por Samayoa (2013).

Para la calificación del instrumento se tuvo en cuenta que los ítems por cada escala estaban distribuidos aleatoriamente así:

- Autoconciencia: 1,7,13,19,25

- Autoconfianza: 2, 8, 14, 20, 26
- Autocontrol: 3, 9, 15, 21, 27
- Empatía: 4, 10, 16, 22, 28
- Motivación: 5, 11, 17, 23, 29
- Competencia social: 6, 12, 18, 24, 30

La puntuación del test oscila entre 5 y 25 puntos en cada escala. En el caso de las competencias que a nivel individual o colectivo obtuvieron un promedio de 20 o mayor no representan riesgo; quienes presentan un resultado de 19 o inferior, encuentran un área de oportunidad y mejora en dicha habilidad. En estos términos, se presentan los resultados.

#### **4.1 Análisis Estadístico**

Se digitó una base de datos en el programa Excel y para el análisis se utilizó el programa SPSS versión 2.3, se clasificaron las variables de acuerdo a su escala de medición y se describen con distribuciones de frecuencia relativa y frecuencia absoluta. Se evaluó la asociación de las escalas con el rendimiento académico, género, edad, grado de escolaridad y asignatura preferida con la prueba coeficiente de Pearson y coeficiente de Spearman según la parametricidad de los datos. Se revisó la diferencia en los resultados entre grupos con el estadístico anova. Las pruebas estadísticas se evaluaron a un nivel de significancia del 5% ( $p < 0,05$ ).

Partiendo del análisis descriptivo, se presentan las tablas 5, 6, 7 y 8. El estudio estuvo conformado por 87 adolescentes entre 14 y 19 años. La edad en las mujeres tuvo una media de  $15,45 \pm 0,87$  y en los hombres de  $15,6 \pm 1,1$ . En la tabla 5, se muestra la distribución detallada por edad de cada género. El 54% de los estudiantes se ubica en el rango de 14-15 años, seguido

por el 41,4 % de estudiantes en la edad entre 16 y 17 años. No hay diferencias significativas entre el número total de hombres y mujeres. Las mujeres superan la cantidad de hombres en un 4,59%.

Tabla 5 Distribución de la muestra por edad y género

Género	Edad						Total
	14 -15	%	16 - 17	%	18 - 19	%	
Hombre	22	25,3	17	19,5	2	2,3	41
Mujer	25	28,7	19	21,8	2	2,3	46
Total	47	54,0	36	41,4	4	4,59	87

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 6, refiere la distribución de la muestra de acuerdo al género y grado de escolaridad. El 48,2% de estudiantes entre 14 y 15 años están matriculados en los grados Décimo, mientras el 37,9% pertenece al rango de 16 años en adelante y están matriculados en grado undécimo.

Tabla 6 Distribución de la muestra por edad y grado

Grado	Edad						Total
	14 -15	%	16 - 17	%	18 - 19	%	
10-1	21	24,1	3	3,4	0	0	24
10-2	21	24,1	4	4,6	0	0	25
11-1	5	5,7	29	33,3	4	4,6	38
Total	47	54,0	36	41,4	4	4,6	87

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 7, se observan las áreas de preferencia de los estudiantes; el 32,2% de ellos refiere inclinación por Ciencias Naturales, seguido por el 24,2% quienes prefieren Matemáticas y el 20,7% se orienta a Humanidades (Lengua Castellana o inglés). El 2,3% de los estudiantes manifiesta no tener preferencia por ninguna área.

Tabla 7 Distribución por preferencia de áreas

Área	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias Naturales	28	32,2
Artes y deporte	3	3,4
Ciencias Sociales	11	12,6
Humanidades: Castellano/Ingles	18	20,7
Matemáticas	21	24,2
Informática	4	4,6
Ninguna	2	2,3
Total	87	100,0

*Fuente: Elaboración propia.*

La tabla 8, presenta los estadísticos descriptivos de los test aplicados TMMS-24 y Lista de comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional. A nivel general, en las dimensiones evaluadas por el primer test, los estudiantes exhiben una puntuación promedio en lo que se refiere a percepción, comprensión y regulación emocional. En cuanto a la media obtenida en las escalas del segundo instrumento, los estudiantes necesitan mejorar en todos los aspectos.

*Tabla 8 Análisis cuantitativo de Inteligencia Emocional*

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
<b>TMMS 24</b>					
Percepción emocional	87	11	39	23,90	6,534
Comprensión	87	10	40	26,85	6,042
Regulación	87	13	39	27,97	6,107
<b>LCACE</b>					
Autoconciencia	87	8	24	17,52	3,566
Autoconfianza	87	9	25	17,68	3,325
Autocontrol	87	7	25	16,80	3,719
Empatía	87	10	24	18,32	2,923
Motivación	87	8	24	17,97	3,702
Competencia social	87	4	25	16,91	4,264
<b>R. ACADÉMICO</b>					
Valoración	87	37,3	46,3	41,247	1,9104

*Fuente: Elaboración propia.*



Con el fin de “Identificar las habilidades emocionales de los estudiantes de media vocacional” se presentan las tablas 9, 10, 11, 12 y 13 que refieren los resultados del TMMS-24 en términos de frecuencia relativa teniendo en cuenta la diferenciación que hace el instrumento en la calificación para hombres y mujeres y las demás variables del estudio.

Tabla 9 Resultados del Instrumento TMMS 24 x Género

Dimensión	Clasificación	Hombres %	Mujeres %
Percepción	Presta poca atención	39,1	51,7
	Adecuada percepción	49,4	44,8
	Presta demasiada atención	11,5	3,4
Comprensión	Debe mejorar	58,6	46,0
	Adecuada comprensión	37,9	48,3
	Excelente comprensión	3,4	5,7
Regulación	Debe mejorar	46,0	46,0
	Adecuada regulación	50,6	48,3
	Excelente regulación	3,4	5,7

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 9 evidencia que el 49,4% de hombres presenta una adecuada percepción y el 11,5% presta demasiada atención, mientras el 51,7% de mujeres presta poca atención. Con relación a la Comprensión, se observa mayor competencia en las mujeres, teniendo en cuenta que el 48,3% se ubica en adecuada y el 5,7% en excelente comprensión, mientras el que mayor porcentaje de hombres 58,6% debe mejorar en este aspecto. Finalmente, en la competencia Regulación tanto hombres 50,6% como mujeres 48,3% se ubican en el rango de adecuada regulación. El porcentaje de estudiantes hallado con excelente regulación no es significativo en ninguno de los dos casos.

Tabla 10 Resultados del Instrumento TMMS 24 por edad

Dimensión	Clasificación	Hombres %			Mujeres %		
		14 - 15	16 - 17	18 - 19	14 - 15	16 - 17	18 - 19
Percepción	Presta poca atención	19,5	16,1	3,4	28,7	19,5	3,4
	Adecuada percepción	26,4	21,8	1,1	23,0	20,7	1,1
	Presta demasiada atención	6,9	3,4	1,1	2,3	1,1	0,0
Comprensión	Debe mejorar	25,3	13,8	2,3	14,9	10,3	0,0
	Adecuada comprensión	25,3	24,1	2,3	35,6	26,4	4,6
	Excelente comprensión	3,4	3,4	0,0	3,4	4,6	0,0
Regulación	Debe mejorar	17,2	6,9	1,1	20,7	6,9	1,1
	Adecuada regulación	32,2	28,7	3,4	29,9	27,6	3,4
	Excelente regulación	4,6	6,9	0,0	6,9	6,9	0,0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10, se puede observar que hombres y mujeres entre 14 y 17 años, presentan los porcentajes más significativos en “adecuada” percepción, comprensión y regulación.

Tabla 11 Resultados del Instrumento TMMS 24 por grado

Dimensión	Clasificación	Hombres %			Mujeres %		
		10-1	10-2	11-1	10-1	10-2	11-1
Percepción	Presta poca atención	9,2	12,6	17,2	16,1	14,9	20,7
	Adecuada percepción	14,9	11,5	23,0	11,5	11,5	21,8
	Presta demasiada atención	3,4	4,6	3,4	0,0	2,3	1,1
Comprensión	Debe mejorar	13,8	13,8	13,8	5,7	10,3	9,2
	Adecuada comprensión	11,5	14,9	25,3	19,5	18,4	28,7
	Excelente comprensión	2,3	0,0	4,6	2,3	0,0	5,7
Regulación	Debe mejorar	10,3	10,3	4,6	10,3	10,3	4,6
	Adecuada regulación	13,8	17,2	33,3	12,6	16,1	32,2
	Excelente regulación	3,4	1,1	5,7	4,6	2,3	6,9

Fuente: Elaboración propia

La tabla 11, revela que los estudiantes de grado 11-1 presentan los porcentajes más significativos en los rangos “adecuada” en las tres habilidades: percepción, comprensión y regulación emocional con orientación al rango “Excelente” donde obtuvieron los promedios más altos con relación a los otros grados, aunque no son significativos. En el grado 10-1 se presentan en comprensión (debe mejorar).

Tabla 12 Resultados del Instrumento TMMS 24 por Área – Hombres

		Hombres %						
Dimensión	Clasificación	CC	MT	SC	HUM	AYD	INF	NG
Percepción	Presta poca atención	9,2	3,4	2,3	2,3	0,0	2,3	1,1
	Adecuada percepción	4,6	4,6	4,6	4,6	1,1	1,1	0,0
	Presta demasiada atención	3,4	1,1	0,0	0,0	1,1	0,0	0,0
Comprensión	Debe mejorar	6,9	3,4	1,1	3,4	1,1	1,1	0,0
	Adecuada comprensión	6,9	5,7	5,7	2,3	1,1	1,1	1,1
	Excelente comprensión	3,4	0,0	0,0	1,1	0,0	1,1	0,0
Regulación	Debe mejorar	2,3	4,6	2,3	2,3	0,0	2,3	1,1
	Adecuada regulación	13,8	4,6	4,6	3,4	1,1	1,1	0,0
	Excelente regulación	1,1	0,0	0,0	1,1	1,1	0,0	0,0

Fuente: Elaboración propia

La tabla 12 evidencia que los estudiantes hombres que prefieren las asignaturas de Matemáticas 4,6%, Sociales 4,6% y Humanidades 4,6%, presentan una adecuada percepción; Los estudiantes que prefieren Ciencias Naturales 6,9%, Matemáticas 5,7%, Sociales 5,7% o no se inclinan por una asignatura 1,1% presentan adecuada comprensión; mientras los estudiantes que prefieren Ciencias Naturales 13,8%, Sociales 4,6% y Humanidades 3,4% presentan una adecuada regulación.

Tabla 13 Resultados del Instrumento TMMS 24 por Área – Mujeres

		Mujeres %						
Dimensión	Clasificación	CC	MT	SC	HUM	AYD	INF	NG
Percepción	Presta poca atención	4,6	6,9	3,4	8,0	1,1	0,0	0,0
	Adecuada percepción	9,2	8,0	2,3	5,7	0,0	1,1	1,1
	Presta demasiada atención	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Comprensión	Debe mejorar	4,6	5,7	2,3	2,3	1,1	1,1	0,0
	Adecuada comprensión	9,2	9,2	2,3	11,5	0,0	0,0	1,1
	Excelente comprensión	1,1	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Regulación	Debe mejorar	1,1	2,3	1,1	3,4	1,1	1,1	0,0
	Adecuada regulación	10,3	9,2	4,6	9,2	0,0	0,0	1,1
	Excelente regulación	3,4	3,4	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 13 evidencia que las estudiantes que prefieren las asignaturas de Ciencias 9,2%, Matemáticas 8,0% e Informática 1,1%, presentan una adecuada percepción; quienes prefieren Ciencias Naturales 9,2%, Matemáticas 9,2%, Humanidades 11,5% o no se inclinan por una asignatura 1,1% presentan adecuada comprensión; mientras las estudiantes que prefieren Ciencias 10,3%, Matemáticas 9,2%, Sociales 4,2%, Humanidades 9,2% o no manifiestan inclinación por ninguna área 1,1%, presentan una adecuada regulación.

Con relación a los resultados que permiten medir el segundo objetivo específico: “*Describir las competencias y el índice global emocional de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas Barrancabermeja*”, se presentan las tablas 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21 que refieren los datos en términos de frecuencia relativa de las escalas

Autoconciencia, Autoconfianza, Autocontrol, Empatía, Motivación y Competencia Social relacionadas según el género, edad, grado y área preferida.

Tabla 14 Índice global de LCACE x Género

LCACE	Clasificación	Hombres %	Mujeres %
<b>Índice Global</b>	Área de oportunidad	36,79	43,68
	Sin riesgo	10,34	9,19

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 14 presenta los resultados obtenidos en el índice general de la Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional en hombres y mujeres; en ambos géneros se observa que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el rango “*área de oportunidad*” aunque el porcentaje de mujeres en este campo es mayor: el 43,68% equivale a 38 mujeres y el 36,79% equivale a 32 hombres. En cuanto al rango “*sin riesgo*” en hombres y mujeres es similar, la diferencia la hace una sola persona.

Tabla 15 Índice global de LCACE x Edad

LCACE	Clasificación	14 – 15 %	16 – 17 %	18 – 19 %
<b>Índice Global</b>	Área de oportunidad	47,12	29,89	2,3
	Sin riesgo	8,04	11,5	1,15

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 15 se evidencia que, en todos los rangos de edad, el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en “*área de oportunidad*” especialmente en las edades entre 14 y 15 años (47,12%). Por

su parte, el porcentaje mayor ubicado en el rango “Sin riesgo” equivale a los jóvenes entre 16 y 17 años (11.5%).

Tabla 16 Índice global de LCACE x Grado

LCACE	Clasificación	10-1 %	10 -2 %	11 %
<b>Índice Global</b>	Área de oportunidad	24,14	24,14	32,18
	Sin riesgo	4,6	3,44	11,5

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 16 presenta los resultados obtenidos en el índice general de la Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional en los tres grados; se evidencia un rendimiento similar en los grados 10-1 y 10-2. Con relación a los estudiantes que aparecen “Sin riesgo” la mayoría de ellos pertenece al grado Undécimo (11,5%); no obstante, en los tres grados el mayor promedio estuvo ubicado en “*área de oportunidad*”.

Tabla 17 Índice global de LCACE x Área preferida

LCACE	Clasificación	CC %	MT %	SC %	HUM %	AYD %	INF %	NG %
<b>Índice Global</b>	Área de oportunidad	24,13	21,84	8,04	19,54	1,15	4,6	1,15
	Sin riesgo	4,6	2,3	2,3	4,6	2,3	1,15	2,3

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 17 refleja que el mayor porcentaje de estudiantes en el rango “*sin riesgo*” prefieren las áreas de Ciencias y humanidades.

Tabla 18 Resultados globales de LCACE x Género

Dimensión	Clasificación	Hombres %	Mujeres %
<b>Autoconciencia</b>	Área de oportunidad	33,33	29,89

<b>Autoconfianza</b>	Sin riesgo	13,79	22,99
	Área de oportunidad	31,03	41,38
<b>Auto reparación</b>	Sin riesgo	16,09	11,49
	Área de oportunidad	39,08	34,48
<b>Empatía</b>	Sin riesgo	8,05	18,39
	Área de oportunidad	33,33	32,18
<b>Motivación</b>	Sin riesgo	13,79	20,69
	Área de oportunidad	29,89	32,18
<b>Competencia Social</b>	Sin riesgo	17,24	20,69
	Área de oportunidad	31,03	42,53
	Sin riesgo	16,09	10,34

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 18 presenta los resultados de la Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional en hombres y mujeres; en todas las competencias emocionales se presentan áreas de oportunidad, es decir de mejora y crecimiento. No obstante, las mujeres presentan mayor habilidad en Autoconciencia 22.99%, Auto reparación 18.39%, Empatía 20.69% y motivación 20.69%; mientras los hombres obtienen los resultados más significativos en Autoconfianza 16.09% y Competencia Social 16.09%.

Tabla 19 Resultados globales de LCACE x Edad

Dimensión	Clasificación	14 – 15 %	16 – 17 %	18 – 19 %
<b>Autoconciencia</b>	Área de oportunidad	40,2	18,4	4,6
	Sin riesgo	13,8	23,0	0,0
<b>Autoconfianza</b>	Área de oportunidad	40,2	28,7	3,4
	Sin riesgo	13,8	12,6	1,1
<b>Auto reparación</b>	Área de oportunidad	41,4	31,0	1,1
	Sin riesgo	12,6	10,3	3,4
<b>Empatía</b>	Área de oportunidad	36,8	25,3	3,4
	Sin riesgo	17,2	16,1	1,1

<b>Motivación</b>	Área de oportunidad	34,5	24,1	3,4
	Sin riesgo	19,5	17,2	1,1
<b>Competencia Social</b>	Área de oportunidad	41,4	29,9	2,3
	Sin riesgo	12,6	11,5	2,3

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 19 se observa que los mayores porcentajes sin riesgo en las competencias emocionales, se ubican en las edades entre 14 y 15 años así: Autoconfianza 13.8%, Auto reparación 12.6%, Empatía 17.2%, Motivación 19.5% y Competencia Social 12.6%. Por su parte, los estudiantes entre 16 y 17 años reflejan fortaleza en Autoconciencia 23%. Sin embargo, en todas las edades se presentan áreas de oportunidad significativas.

Tabla 20 Resultados globales de LCACE x Grado

<b>Dimensión</b>	<b>Clasificación</b>	<b>10 – 1 %</b>	<b>10 – 2 %</b>	<b>11 – 1 %</b>
<b>Autoconciencia</b>	Área de oportunidad	18,4	24,1	20,7
	Sin riesgo	9,2	4,6	23,0
<b>Autoconfianza</b>	Área de oportunidad	13,8	27,6	31,0
	Sin riesgo	13,8	1,1	12,6
<b>Auto reparación</b>	Área de oportunidad	21,8	26,4	25,3
	Sin riesgo	5,7	2,3	18,4
<b>Empatía</b>	Área de oportunidad	19,5	20,7	25,3
	Sin riesgo	8,0	8,0	18,4
<b>Motivación</b>	Área de oportunidad	14,9	23,0	24,1
	Sin riesgo	12,6	5,7	19,5
<b>Competencia Social</b>	Área de oportunidad	19,5	23,0	31,0
	Sin riesgo	8,0	5,7	12,6

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 20 evidencia que los mejores resultados en las competencias emocionales, son obtenidos por el grado 11-1 así: Auto reparación 18,4%, Empatía 18,4%, Motivación 19,5% y Competencia Social 12,6%; el grado 10-1 obtiene los mayores porcentajes en Autoconciencia 9,2% y autoconfianza 13,8%. Sin embargo, en todos los grados se deben potenciar estas



habilidades teniendo en cuenta que un porcentaje significativo de cada habilidad está representado como área de oportunidad.

Tabla 21 Resultados globales de LCACE x Área

Dimensión	Clasificación	CC %	MT %	SC %	HUM %	AYD %	INF %	NG %
Autoconciencia	Área de oportunidad	19,5	14,9	8,0	14,9	1,1	4,6	0,0
	Sin riesgo	12,6	9,2	4,6	5,7	2,3	0,0	2,3
Autoconfianza	Área de oportunidad	21,8	18,4	8,0	14,9	2,3	4,6	2,3
	Sin riesgo	10,3	5,7	4,6	5,7	1,1	0,0	0,0
Auto reparación	Área de oportunidad	21,8	17,2	9,2	17,2	2,3	4,6	1,1
	Sin riesgo	10,3	6,9	3,4	3,4	1,1	0,0	1,1
Empatía	Área de oportunidad	21,8	16,1	10,3	10,3	2,3	4,6	0,0
	Sin riesgo	10,3	8,0	2,3	10,3	1,1	0,0	2,3
Motivación	Área de oportunidad	13,8	16,1	8,0	16,1	2,3	4,6	1,1
	Sin riesgo	18,4	8,0	4,6	4,6	1,1	0,0	1,1
Competencia Social	Área de oportunidad	25,3	17,2	9,2	13,8	2,3	4,6	1,1
	Sin riesgo	6,9	6,9	3,4	6,9	1,1	0,0	1,1

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 21 evidencia que una parte considerable de los estudiantes que prefiere el área de Ciencias Naturales, se ubican en el rasgo de *Sin riesgo* en varias competencias emocionales: Autoconciencia 12,6%, Autoconfianza 10,3%, Auto reparación 10,3%, Empatía 10,3% y significativamente Motivación 18,4%; los estudiantes que prefieren Matemáticas son fuertes en Autoconciencia 9,2% y quienes prefieren Humanidades son fuertes en Empatía 10,3% y Competencia Social 6,9%. No obstante, en todos los casos el porcentaje reflejado como área de oportunidad es mayor.

Finalmente, para dar respuesta al objetivo: *Determinar si existen relaciones entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús*, se analiza la fiabilidad de los instrumentos, la parametricidad de los datos, las correlaciones existentes y las diferencias entre grupos en la tabla 22.

Tabla 22 Alfa de cronbach de los instrumentos

Instrumento	Alfa de Cronbach	N de elementos
TMSS-24	,836	24
LCACE	,891	30

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 23 Normalidad de los datos del instrumento TMMS-24 x grados

Grado	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
TMMS 24	10°1	,144	25	,192	,964	25	,502
	10°2	,107	24	,200*	,939	24	,151
	11°1	,094	38	,200*	,974	38	,522

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 23 se tienen en cuenta los resultados de la prueba Shapiro Wilk debido a que la cantidad de datos por grupo es menor a 50. En todos los grados el valor de Sig. es superior a 0,05 se identifica evidencia a favor de normalidad de la distribución de datos de la puntuación total del instrumento TMMS 24.

Tabla 24 Normalidad de los datos del instrumento LCACE x grados

Grado	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
LCACE	10°1	,149	25	,158	,963	25	,479
	10°2	,159	24	,118	,913	24	,042
	11°1	,108	38	,200*	,967	38	,316

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 24, se tienen en cuenta los resultados de la prueba Shapiro Wilk debido a que la cantidad de datos por grupo es menor a 50 y se identifica evidencia a favor de normalidad de la distribución de datos de totales de la prueba Lista de Comprobación de la Autoevaluación del CE para los grupos 10-1 y 11-1, pero no para 10-2, en virtud de valores  $p > 0,05$  en pruebas según grupos y número de casos.

Tabla 25 Normalidad de los datos del instrumento TMMS 24 - Habilidades x Grado

Grado	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Atención	10°1	,090	25	,200*	,958	25	,378
	10°2	,142	24	,200*	,962	24	,488
	11°1	,140	38	,058	,968	38	,350
Comprensión	10°1	,160	25	,100	,967	25	,566
	10°2	,238	24	,001	,894	24	<u>,016</u>
	11°1	,086	38	,200*	,985	38	,887
Regulación	10°1	,118	25	,200*	,963	25	,485
	10°2	,086	24	,200*	,988	24	,988
	11°1	,131	38	,098	,951	38	,098

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 25, se tienen en cuenta los resultados de la prueba Shapiro Wilk debido a que la cantidad de datos por grupo es menor a 50 e identifica evidencia a favor de normalidad de distribución para la habilidad percepción emocional en todos los grupos (10-1, 10-2 y 11-1); en la habilidad comprensión emocional, hay normalidad de distribución en los grados 10-1 y 11-1. Finalmente, en la habilidad Regulación emocional hay normalidad de distribución para todos los grupos (10-1, 10-2 y 11-1) con un  $p > 0,05$  según los casos de cada grupo ( $n < 50$ ).

Tabla 26 Correlación promedio académico y resultado total del Instrumento TMMS 24

		P. Académico	TMMS 24
<b>Promedio Académico</b>	Correlación de Pearson	1	,169
	Sig. (bilateral)		,117
	N	87	87
<b>TMMS 24</b>	Correlación de Pearson	,169	1
	Sig. (bilateral)	,117	
	N	87	87

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 26 se identifica ausencia de correlación entre el promedio académico y el resultado total del instrumento TMMS 24 en virtud de valores  $p > 0,05$  e índices de correlación de niveles ínfimos según el caso, lo que permite sugerir ausencia de relación entre esas variables.

Tabla 27 Correlación Pearson - promedio académico y componentes del TMMS 24

			Atención	Comprens	Regulac
<b>Promedio</b>	Correlación de Pearson	1	,157	,164	,023
	Sig. (bilateral)		,147	,129	,833
	N	87	87	87	87
<b>Atención</b>	Correlación de Pearson	,157	1	,250*	,191
	Sig. (bilateral)	,147		,019	,077

	N	87	87	87	87
<b>Compren</b>	Correlación de Pearson	,164	,250*	1	,153
	Sig. (bilateral)	,129	,019		,157
	N	87	87	87	87
<b>Regula</b>	Correlación de Pearson	,023	,191	,153	1
	Sig. (bilateral)	,833	,077	,157	
	N	87	87	87	87

**\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).**

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28 Correlación Spearman - promedio académico y componentes del TMMS 24

		Promedio	Atención	Comprensión	Regulación
Promedio	Coefficiente de correlación	1,000	,145	,121	,038
	Sig. (bilateral)	.	,181	,265	,726
	N	87	87	87	87
Atención	Coefficiente de correlación	,145	1,000	,244*	,209
	Sig. (bilateral)	,181	.	,023	,053
	N	87	87	87	87
Comprensión	Coefficiente de correlación	,121	,244*	1,000	,207
	Sig. (bilateral)	,265	,023	.	,054
	N	87	87	87	87
Regulación	Coefficiente de correlación	,038	,209	,207	1,000
	Sig. (bilateral)	,726	,053	,054	.
	N	87	87	87	87

**\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).**

Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 27 y 28 no se identifica evidencia a favor de correlación entre el promedio y los componentes de la prueba *TMMS 24* (atención emocional, comprensión, regulación), para un  $p < 0,05$ , lo cual sugiere ninguna relación entre las variables y grupos implicados.

Tabla 29 Correlación Pearson - promedio x resultado total de LCACE

		Promedio	LCACE
<b>Promedio Académico</b>	Correlación de Pearson	1	,340**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	87	87
<b>LCACE</b>	Correlación de Pearson	,340**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	87	87

**\*\*.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 30 Correlación Spearman - promedio x resultado de LCACE

		Promedio	LCACE
<b>Promedio</b>	Coefficiente de correlación	1,000	,362**
	Sig. (bilateral)	.	,001
	N	87	87
<b>LCACE</b>	Coefficiente de correlación	,362**	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	87	87

**\*\*.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 29 y 30 se identifica evidencia de correlación escasa entre el promedio académico y el resultado total de la prueba LCACE con un  $p < 0,05$  e índices de correlación que según el caso (Pearson 10-1 y 11-1, Spearman 10-2), permiten sugerir baja relación entre esas variables y grupos.

Tabla 31 Correlación Pearson - promedio académico y componentes de LCACE

		PROM	ACC	ACF	ACT	EMP	MOT	CS
Promedio	Correlación de Pearson	1	,324**	,273*	,287**	,168	,332**	,251*
	Sig. (bilateral)		,002	,010	,007	,120	,002	,019
	N	87	87	87	87	87	87	87
Auto Conc	Correlación de Pearson	,324*	1	,606**	,478**	,595*	,628**	,646**
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,000	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
Auto Conf	Correlación de Pearson	,273*	,606**	1	,494**	,527*	,621**	,699**
	Sig. (bilateral)	,010	,000		,000	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
Auto Contro	Correlación de Pearson	,287*	,478**	,494**	1	,380*	,505**	,514**
	Sig. (bilateral)	,007	,000	,000		,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
Empat	Correlación de Pearson	,168	,595**	,527**	,380**	1	,680**	,660**
	Sig. (bilateral)	,120	,000	,000	,000		,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
Motiva	Correlación de Pearson	,332*	,628**	,621**	,505**	,680*	1	,689**
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,000	,000	,000		,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
Comp Social	Correlación de Pearson	,251*	,646**	,699**	,514**	,660*	,689**	1
	Sig. (bilateral)	,019	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	87	87	87	87	87	87	87

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 31 se identifica evidencia a favor de escasa correlación entre el promedio y autoconciencia (10-1 y 10-2), autoconfianza (10-1 y 11-1), autocontrol, motivación y competencia social (10-2 y 11-1) para un  $p < 0,05$ , lo cual sugiere baja relación entre las variables y grupos implicados.

Tabla 32 Correlación Spearman - promedio académico y componentes de LCACE

		PA	ACC	ACF	ACT	EMP	MOT	CS
P. Académico	Coefficiente de correlación	1,000	,338**	,269*	,316**	,161	,365**	,252*
	Sig. (bilateral)	.	,001	,012	,003	,136	,001	,018
	N	87	87	87	87	87	87	87
Autoconciencia	Coefficiente de correlación	,338**	1,000	,537**	,458**	,558**	,598**	,590**
	Sig. (bilateral)	,001	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87

<b>Autoconfian</b>	Coeficiente de correlación	,269*	,537**	1,000	,411**	,474**	,608**	,638**
	Sig. (bilateral)	,012	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
<b>Autocontrol</b>	Coeficiente de correlación	,316**	,458**	,411**	1,000	,334**	,420**	,453**
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	.	,002	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
<b>Empatía</b>	Coeficiente de correlación	,161	,558**	,474**	,334**	1,000	,654**	,614**
	Sig. (bilateral)	,136	,000	,000	,002	.	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
<b>Motivación</b>	Coeficiente de correlación	,365**	,598**	,608**	,420**	,654**	1,000	,651**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
<b>CompSocial</b>	Coeficiente de correlación	,252*	,590**	,638**	,453**	,614**	,651**	1,000
	Sig. (bilateral)	,018	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	87	87	87	87	87	87	87

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 32 se identifica evidencia a favor de escasa correlación entre el promedio y autoconciencia (11-1), autoconfianza (10-2), motivación (10-1), para un  $p < 0,05$ , lo cual sugiere baja relación entre las variables y grupos implicados.

Tabla 33 Anova del instrumento TMMS-24 y los grupos

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Entre grupos</b>	414,797	2	207,399	1,289	,281
<b>Dentro de grupos</b>	13510,260	84	160,836		
<b>Total</b>	13925,057	86			

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 33 refiere que en el caso de los resultados de la prueba TMMS-24, la comparación de los grupos 10-1, 10-2 y 11-1 no evidencia diferencias significativas para un  $p < 0.05$ , por tanto, se asume que los resultados del instrumento TMMS-24, no dependen de la pertenencia a esos cursos.



Tabla 34 Anova del instrumento LCACE y los grupos

	Suma cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Entre grupos</b>	2363,564	2	1181,782	4,194	,018
<b>Dentro de grupos</b>	23672,114	84	281,811		
<b>Total</b>	26035,678	86			

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 34 evidencia que para el caso de los resultados de la prueba: Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional, la comparación de los grupos 10-1,10-2 y 11-1 evidencia diferencias significativas para un  $p < 0.05$ ; por tanto, se asume que los resultados de esta prueba dependen de los cursos, en particular entre los grupos 10-2 y 11-1.

Tabla 35 Anova Componentes del instrumento: LCACE y los grupos

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Auto conciencia</b>	Entre grupos	79,157	2	39,579	3,277	,043
	Dentro de grupos	1014,567	84	12,078		
	Total	1093,724	86			
<b>Auto confianza</b>	Entre grupos	52,743	2	26,371	2,466	,091
	Dentro de grupos	898,246	84	10,693		
	Total	950,989	86			
<b>Autocontrol</b>	Entre grupos	156,951	2	78,476	6,383	,003
	Dentro de grupos	1032,727	84	12,294		
	Total	1189,678	86			
<b>Empatía</b>	Entre grupos	21,848	2	10,924	1,287	,282
	Dentro de grupos	713,140	84	8,490		
	Total	734,989	86			
<b>Motivación</b>	Entre grupos	85,636	2	42,818	3,290	,042
	Dentro de grupos	1093,260	84	13,015		
	Total	1178,897	86			
<b>Competencia Social</b>	Entre grupos	49,855	2	24,928	1,384	,256
	Dentro de grupos	1513,409	84	18,017		
	Total	1563,264	86			

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 35 refiere para el caso de los componentes de la prueba: Lista de Comprobación de la Autoevaluación del CE, la comparación de los grupos 10-1,10-2 y 11-1 evidencia diferencias significativas para un  $p < 0.05$ , en los componentes de autoconciencia (10-2 y 11-1), autocontrol (10-2 y 11-1), y motivación (10-2 y 11-1), Por tanto, se sugiere que los resultados en los componentes mencionados de esta prueba, dependen de los cursos.

Tabla 36 Coeficiente de Spearman - Componentes de LCACE x Edad

		Edad	Auto conciencia	Auto confianza	Autocontrol	Empatía	Motivación	Competencia Social
Edad	Coeficiente de correlación	1,000	,109	,137	,223*	,053	,080	,109
	Sig. (bilateral)	.	,317	,206	,038	,629	,464	,315
	N	87	87	87	87	87	87	87
Auto conciencia	Coeficiente de correlación	,109	1,000	,537**	,458**	,558**	,598**	,590**
	Sig. (bilateral)	,317	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
Auto confianza	Coeficiente de correlación	,137	,537**	1,000	,411**	,474**	,608**	,638**
	Sig. (bilateral)	,206	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
Auto control	Coeficiente de correlación	,223*	,458**	,411**	1,000	,334**	,420**	,453**
	Sig. (bilateral)	,038	,000	,000	.	,002	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
Empatía	Coeficiente de correlación	,053	,558**	,474**	,334**	1,000	,654**	,614**
	Sig. (bilateral)	,629	,000	,000	,002	.	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
Motivación	Coeficiente de correlación	,080	,598**	,608**	,420**	,654**	1,000	,651**
	Sig. (bilateral)	,464	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
Competencia Social	Coeficiente de correlación	,109	,590**	,638**	,453**	,614**	,651**	1,000
	Sig. (bilateral)	,315	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	87	87	87	87	87	87	87

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

\*\*.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 36 evidencia correlaciones entre la edad y los componentes de la prueba LCACE, sugiere relación leve entre la edad y el autocontrol en todos de los grupos, para un  $p < 0.05$  y según la normalidad de distribución identificada (parametricidad).

# DISCUSIÓN

---

## CAPITULO V: DISCUSIÓN

A continuación, se analizan los resultados a luz de la revisión teórica y desde el alcance de los objetivos específicos con el fin de identificar los aspectos más relevantes y dar respuesta a las preguntas planteadas del problema ¿Cuáles son las habilidades y competencias emocionales de los estudiantes de los grados décimo y undécimo del Colegio Sagrado Corazón de Jesús? ¿Qué aspectos de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de Media Vocacional se vinculan con el rendimiento académico?

El primer objetivo propuso “*Identificar las habilidades emocionales de los estudiantes de Media Vocacional*”, se parte de los hallazgos arrojados por la prueba TMMS-24 y de la teoría sobre Inteligencia Emocional propuesta por Salovey y Mayer (1997) autores que asumen que las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. La Inteligencia Emocional se considera como una habilidad centrada en el procesamiento de la información que unifica las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional; así, se entiende como una habilidad independiente de los rasgos estables de personalidad (Fernández & Extremera, 2005).

Al respecto, Salovey & Mayer (1997) conceptualizan cuatro habilidades básicas de las cuáles para efectos de este estudio, se valoraron tres: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Estas habilidades se analizan con relación a los resultados obtenidos.

La percepción emocional es entendida como la habilidad para identificar los propios sentimientos, los estados fisiológicos y cognitivos que conllevan, así como los sentimientos de las personas que están alrededor; esto implica prestar atención a las señales emocionales que pueden darse a través de la expresión facial, los movimientos corporales y el tono de voz. Además, la persona debería estar en capacidad de discriminar la sinceridad y transparencia de las emociones

expresadas por los otros (Fernández & Extremera 2005; Colorado, Guzmán, Medina & Ceballos 2012).

Por su parte, la comprensión emocional presenta la posibilidad de decodificar las señales emocionales y reconocer las categorías en que se agrupan los sentimientos, identifica las causas del estado de ánimo y las posibles consecuencias de las acciones. Además, esta habilidad implica la capacidad de reconocer como se combinan las emociones para dar lugar a la aparición de emociones secundarias (celos, remordimiento) y las transiciones de unos estados emocionales a otros (Fernández & Extremera 2005; Colorado, Guzmán, Medina & Ceballos 2012).

En cuanto a la regulación emocional, se define como la habilidad que permite estar abierto a los sentimientos positivos y negativos para reflexionar y aprovechar la información de que vienen acompañados. Además, implica la capacidad para controlar las emociones propias y ajenas poniendo en práctica, estrategias de regulación que influyen en los ámbitos intrapersonal e interpersonal. Esto supone alcanzar procesos emocionales de mayor complejidad como la regulación consciente de las emociones para crecer a nivel emocional e intelectual (Fernández & Extremera 2005; Colorado, Guzmán, Medina & Ceballos 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, en los resultados obtenidos se observa un mejor desempeño en las habilidades de percepción y comprensión por parte de las estudiantes mujeres. En regulación emocional, se encuentra un desempeño similar en ambos casos. Esto coincide con los hallazgos revelados por Sánchez, Fernández, Montañés, Latorre (2008) y Contreras, Barbosa & Espinosa (2010) quienes señalan en sus estudios que las diferencias encontradas entre hombres y mujeres, reflejan una mayor atención percibida hacia sus emociones por parte de estas últimas frente a los hombres, incluso algunas mujeres se perciben más hábiles en el momento de atender sus emociones y comprenderlas, mientras que los varones lo hacen en relación con el control de

impulsos y la tolerancia al estrés. Por su parte, Samayoa (2012) coincide con los resultados en regulación emocional similares para ambos sexos.

Con relación al nivel educativo, se encuentra que a mayor grado de escolaridad, mayor inteligencia o desarrollo emocional; así, los estudiantes de grado undécimo presentan mejor nivel en las habilidades emocionales: percepción, comprensión y regulación, mientras los estudiantes de edades menores evidencian dificultad en percepción emocional, lo que puede estar relacionado según (Quinto & Roig-Vila, 2015) con la baja autoestima que presentan los adolescentes en su etapa de desarrollo y su avance progresivo en la Inteligencia emocional.

Por otro lado, se encuentra que los estudiantes con preferencias por las áreas de ciencias naturales, sociales y matemáticas presentan un adecuado desarrollo de las habilidades emocionales. Por su parte, los resultados de la prueba LCACE evidencian que el mayor porcentaje de estudiantes en el rango “sin riesgo” del índice global de inteligencia emocional prefieren las áreas de ciencias y humanidades. Así, de acuerdo a las preferencias, los estudiantes se ubican en el rango de “Sin riesgo” en las competencias emocionales; en ciencias naturales: Autoconciencia, Autoconfianza, Auto reparación, Empatía y significativamente Motivación; en matemáticas son fuertes en Autoconciencia, y en Humanidades hay buen desarrollo en Empatía y Competencia Social.

En este sentido, Páez & Castaño (2015) encontraron en el estudio realizado con universitarios, un cociente de Inteligencia Emocional promedio para programas como, medicina, psicología, derecho y economía, dado que estas disciplinas implican relacionarse con personas desde una postura cercana, sensible y comprensiva, de esto depende en gran medida el éxito profesional. Al respecto, Ayala et al., (2016) demostró que los estudiantes de medicina son

emocionalmente preparados, que comprenden bien sus sentimientos y los regulan con eficacia, cuentan con hábitos mentales que favorecen su productividad.

Por su parte, Andrade (2018) señala una relación positiva entre Inteligencia emocional y rendimiento académico en la asignatura de estadística en educación superior.

En general los resultados revelan habilidades emocionales en adecuado y bajo nivel de desarrollo, lo que evidencia posibilidades de mejora y fortalecimiento de la educación emocional en los sujetos de estudio.

En cuanto al segundo objetivo, “*Describir las competencias emocionales y el indicador global de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas Barrancabermeja*” se retoma el modelo mixto de Goleman quien según Fragoso-Luzuriaga (2015) concibe la Inteligencia Emocional como un conjunto de competencias fundamentales para resolver los problemas con éxito. Así denomina su teoría “Modelo de competencias emocionales” y señala que, “una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente” (Goleman, 2000, p.33). A continuación, se describen las competencias estudiadas (Merchan, 2017).

*Conciencia de uno mismo* (Autoconciencia – Autoconfianza), es la capacidad de reconocer los sentimientos cuando estos se manifiestan, atender las señales internas, escuchar la intuición y hablar abiertamente de las emociones.

*Autorregulación* (Autocontrol) se refiere a la manera de manejar el mundo interno para beneficio propio y de los demás, controlar los sentimientos y emociones, gestionarlos adecuadamente de acuerdo a las circunstancias.

*Empatía*, entendida como la capacidad de comprender lo que necesitan o desean los demás y partir de allí en las acciones. Es la conciencia de los sentimientos y necesidades ajenas.

*Motivación*, se refiere a las tendencias emocionales que facilitan el logro de objetivos.

*Control de las relaciones* (Competencia Social) como la habilidad para mantener buenas relaciones con las emociones de los demás y conseguir de ellos respuestas deseables.

De acuerdo a lo anterior, los resultados de este estudio evidencian que en ambos géneros la mayoría de los estudiantes se encuentran en el rango “área de oportunidad” aunque el porcentaje de mujeres en este campo es mayor.

Por su parte, las mujeres presentan mayor habilidad en Autoconciencia, Autocontrol, Empatía y motivación, resultado que coincide con el estudio de Samayoa (2012) realizado con profesores. Así mismo, Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014), realizaron un estudio para conocer la empatía en alumnos de 10 a 18 años y hallaron diferencias significativas en empatía global y sus dimensiones a favor de las mujeres. En este sentido, Quinto & Roig-Vila (2015) encuentran que “el factor de relaciones interpersonales es ligeramente superior en chicas (las chicas suelen presentar más empatía que los chicos) y en el de impresión positiva ligeramente superior en chicos (suelen ser más seguros de sí mismos que las chicas)” (p.34). Lo anterior se refleja en los resultados de este estudio, teniendo en cuenta que los hombres obtuvieron los resultados más significativos en Autoconfianza y Competencia Social. Por su parte, Reyes & Carrasco (2013) refieren que los estudiantes varones podrían adecuarse más fácilmente a las necesidades del entorno y enfrentar las situaciones problemáticas.

Sin embargo, como sucede en estudios similares (Cazalla & Morelo, 2014), a nivel general, no existen relaciones significativas entre inteligencia emocional y género. En este sentido, Fernández & Montañés (2008), refieren que las diferencias de género en Inteligencia Emocional, se perciben desde la infancia debido a la instrucción diferencial que reciben los niños y niñas en cuanto al



manejo de sus emociones. Sin embargo, la cultura y la educación pueden ser factores que influyen en las nuevas generaciones para reducir estas diferencias.

Por su parte, es importante mencionar que los cambios en la función social de la mujer han favorecido su presencia en contextos ocupados por hombres tradicionalmente y han dado lugar a que las diferencias en instrumentalidad generalmente atribuida a los hombres, tiendan a desaparecer planteando que la adopción de rasgos expresivos e instrumentales depende de los roles sociales, laborales y/o profesionales que se ocupan en la sociedad, y no del sexo (Gartzia, Aritzeta, Balluerka & Barbera, 2012).

Por otro lado, en cuanto al índice global de inteligencia emocional en todos los rangos de edad, el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en “*área de oportunidad*” especialmente en las edades entre 14 y 15 años. En su estudio realizado con población infantil, primaria y secundaria, Pulido & Herrera (2015) encontraron diferencias estadísticamente significativas en Inteligencia Emocional global a medida que asciende la edad, por lo cual se entiende que la edad adulta es la etapa con mayores niveles, seguida por la adolescencia y la etapa infantil. En este estudio se encuentra una leve relación entre edad y autocontrol en todos de los grupos. De acuerdo con García (2018) la autorregulación está asociada a la perseverancia, ya que esta competencia permite a los estudiantes comprender la relación que existe entre las emociones, pensamientos y acciones para posponer las recompensas inmediatas y cumplir los objetivos a largo plazo.

Lo anterior se contrapone a los resultados expuestos por Serrato & Andreu (2016), Cazalla & Morelo (2014) quienes no encontraron asociación entre inteligencia emocional percibida y edad de los participantes en sus investigaciones. Por su parte, Navarro (2014) señala que tampoco el rendimiento aumenta por la edad de los participantes y que los jóvenes con mayor rendimiento académico no son los que se perciben con mayor inteligencia emocional.

Por su parte, la variable edad es generalmente proporcional con el nivel educativo; no obstante, se ha considerado por la existencia de estudiantes de distintas edades en cada grado. Sin embargo, los resultados indican que existe mayor habilidad en los estudiantes de grado undécimo, quienes presentan habilidades emocionales más desarrolladas tales como: Autoreparación, Empatía, Motivación y Competencia Social que los estudiantes de grado décimo. Así mismo, Pulido & Herrera (2015) encontraron la existencia de una relación directamente proporcional entre la IE y la edad (etapa educativa), aumentando las puntuaciones en IE a medida que aumenta la edad (Etapa).

Es evidente que los estudiantes necesitan mejorar en todas las escalas de la Lista de comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional teniendo en cuenta que la adolescencia constituye una etapa de la vida donde ocurren cambios trascendentales en el desarrollo del ser humano.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo: *Determinar si existen relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús*, se encuentra lo siguiente.

Aunque existen múltiples estudios que aseveran correlación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico y algunos autores han demostrado que existen correlaciones entre ambas variables (Quinto & Roig-vila, 2015; Pulido & Acosta, 2015; Sandoval & Castro, 2016; Serrano & Andreu, 2016; Martínez, 2019), los resultados evidencian ausencia de correlación entre el promedio académico y el resultado total del instrumento TMMS 24 e índices de correlación de niveles ínfimos según el caso. Esta situación coincide con los resultados hallados por Alosó & Gaytan (2013) en investigación realizada con adolescentes y el estudio desarrollado en la

Universidad de Costa Rica (Barraza & González, 2016) con estudiantes universitarios de primera generación donde se encontró una relación causal inexistente para la muestra.

Aunque a la luz de este resultado la inteligencia Emocional no es determinante en el rendimiento académico, algunos autores han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre rendimiento académico y bienestar subjetivo (Serrano & Andreu, 2016); entre Inteligencia Emocional y bienestar personal (Ferragut & Fierro 2012, Extremera, Fernández – Berrocal 2004). Estos autores afirman que los estudiantes emocionalmente inteligentes, poseen mejores niveles de ajuste bienestar psicológico emocional. De allí, sus apreciaciones acerca de la necesidad de combinar la educación en valores, el conocimiento de las emociones y el bienestar para lograr el desarrollo psicológico integral que permita a los adolescentes prevenir trastornos de comportamiento y promover actitudes saludables para la sociedad.

De esta manera, tampoco se encuentra relación entre el promedio académico y los componentes de la prueba TMMS 24 (atención emocional, comprensión, regulación) resultados contrarios al estudio realizado por Sandoval & Castro (2016) quienes hallaron que la habilidad que más contribuye al rendimiento académico es atención a sentimientos. Por su parte, Martínez (2019) señaló asociación entre los niveles de Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Primaria; Andrade (2018) determinó la existencia de una relación positiva significativa entre los componentes emocionales (atención, claridad y reparación) con el rendimiento académico en el área de Estadística de estudiantes universitarios. En los resultados de la prueba TMMS-24, la comparación de los grupos 10-1,10-2 y 11-1 no evidenció diferencias significativas por lo tanto se asume que los resultados del instrumento TMMS-24, no dependen de la pertenencia a los cursos.

---

Por otro lado, es importante mencionar que se encuentra asociación escasa pero significativa entre el promedio académico y el resultado total de la prueba LCACE; entre el promedio y autoconciencia, autoconfianza y motivación para todos los grados, estos resultados coinciden con el estudio realizado en la universidad de Ohio (Partido & Stafford, 2017) con estudiantes universitario; se encuentran relaciones escasas entre el promedio y autocontrol, el promedio y competencia social en los grados 10-2 y 11-1. No obstante, la comparación de los grupos evidencia diferencias significativas que permiten asumir que los resultados de esta última prueba dependen de los cursos, en los componentes de autoconciencia, autocontrol, y motivación para 10-2 y 11-1.

# CONCLUSIONES

---

## CAPITULO VI: CONCLUSIONES

Al finalizar el estudio se comprueba la hipótesis de investigación que plantea adecuadas habilidades emocionales (atención, comprensión y regulación emocional) en los estudiantes de media vocacional, aunque existe un promedio significativo que se ubica en el rango “Debe mejorar”. No obstante, se comprueba la hipótesis nula acerca del desarrollo adecuado de las competencias emocionales (Autoconciencia, autoconfianza, autocontrol, empatía, motivación y competencia social), teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes se ubica en el área de oportunidad. Lo anterior, evidencia necesidades específicas como gerenciar de manera inteligente las emociones y conjugarlas con la cognición para lograr una buena adaptación; diseñar currículos pedagógicos que incluyan las dimensiones: cognitiva, emocional e interaccional, ya que estas a su vez pueden contribuir al rendimiento académico; además, posibilitan una mirada más amplia del mundo, construir nuevos horizontes y el desarrollo de habilidades para vivir en comunidad.

En cuanto a la tercera hipótesis se sugieren relaciones leves (baja en magnitud, significativa en confiabilidad) entre el rendimiento académico y el índice global de Inteligencia emocional, rendimiento académico y las subescalas de autoconciencia, autoconfianza y motivación para todos los grados. Relaciones muy leves entre el promedio y autocontrol, el promedio y competencia social en los grados 10-2 y 11-1 de los estudiantes del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús.

Es necesario proponer e implementar programas y/o proyectos transversales a todas las áreas del conocimiento que promuevan el desarrollo de la Inteligencia emocional unida a la exigencia académica, con el fin de orientar a los estudiantes en el manejo de sus emociones para garantizar la formación integral. Además, es necesario mejorar las estrategias pedagógicas para desarrollar habilidades emocionales en el aula y educar a los estudiantes en el mundo afectivo – emocional.

El desarrollo de la Inteligencia Emocional es una tarea necesaria, de allí la importancia de integrarla en el diseño curricular desde el plan de estudios y fomentar sistemas de evaluación que la reflejen, ya que el contexto escolar se torna como el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social de los estudiantes.

## CAPITULO VII: RECOMENDACIONES

Este estudio representa un primer paso para ampliar el conocimiento acerca del desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Barrancabermeja, se recomienda plantear un estudio comparativo entre varias instituciones para obtener resultados más amplios y generalizables a nivel municipal.

Por su parte, también es importante en próximas investigaciones asumir una muestra más amplia que permita analizar mejor las diferencias entre grupos, teniendo en cuenta todos los grados de bachillerato para señalar las convergencias o divergencias entre los grados iniciales y la media vocacional. Además, se pueden utilizar instrumentos de tipo cualitativo que complementen los hallazgos encontrados. De esta manera, también se podrán proponer estrategias pedagógicas abarcadoras, adecuadas al nivel educativo y al contexto de cada institución.

Por otro lado, sería de gran ayuda aplicar el mismo estudio en otros colegios regentados por la comunidad religiosa para comparar los resultados y proponer programas de mejoramiento académico y emocional que apoyen los procesos de formación integral de los estudiantes Bethlemitas.

# ANEXOS

---



## CAPITULO VIII: ANEXOS

### Apéndice 1 Formato Solicitud de Consentimiento Informado

(Menores de edad)



Universidad Autónoma de Bucaramanga  
Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes  
Maestría en Educación

#### Propuesta de investigación:

**RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO  
DE LOS ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL DEL COLEGIO SAGRADO  
CORAZÓN DE JESÚS, BETHLEMITAS – BARRANCABERMEJA**

#### Investigadora:

**HNA. LADY JOHANNA GONZALEZ AGUDELO**

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento sobre consentimiento informado de investigación se justifica en la medida que el padre del estudiante menor de edad, autorice su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos y beneficios a los cuales se halla expuesto, teniendo en cuenta su capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

Para tal efecto, el padre o acudiente del participante en la investigación afirma haber conocido y recibido las explicaciones, en forma completa y clara, los siguientes aspectos:

- **Objetivo General:** Analizar la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús - Bethlemitas Barrancabermeja para caracterizar sus coeficientes emocionales e identificar sus necesidades en el contexto escolar.
- **Objetivos Específicos:** 1. Identificar las habilidades emocionales de estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas Barrancabermeja. 2. Describir el indicador global y las competencias emocionales de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas Barrancabermeja. 3. Determinar si existen relaciones entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús.
- La recolección de información se hará según la aplicación de una ficha de datos demográficos, la lista de comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente emocional (coeficiente emocional de Gallego y Alonso (2009) y el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).
- La investigación puede generar beneficios en su calidad de vida, al permitir a los estudiantes de media y a sus docentes identificar el coeficiente emocional, sus dimensiones

para establecer estrategias de enseñanza – aprendizaje, acordes con las necesidades de los individuos.

- La libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios.
- La seguridad que no se identificará al sujeto y que se mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad.
- El compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio, aunque ésta pudiera afectar la voluntad del sujeto para continuar participando.
- En caso de que existan gastos adicionales, éstos no serán cubiertos por el participante en la investigación sino por la institución responsable de la misma.

Se firma en Barrancabermeja, a los \_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ de 2019

**PhD. Cristián Edgardo Peña Torres**  
Director

**Hna. Lady Johanna González Agudelo**  
Investigadora

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Nombre del Padre de familia \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

## Apéndice 2 Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004)

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y luego indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5

### Apéndice 3 Lista de comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional

(Coeficiente Emocional de Gallego y Alonso, 2009)

Lea cuidadosamente cada una de las siguientes y realice su autoevaluación de acuerdo con la siguiente escala. Sea lo más sincero (a) posible en su autoevaluación.

LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL CE						
Si está totalmente en desacuerdo marque 1. Si está en desacuerdo marque 2. Si no está de acuerdo ni en desacuerdo marque 3. Si está de acuerdo marque 4. Si está totalmente de acuerdo marque 5.		1	2	3	4	5
1	Soy consciente de las reacciones físicas (gestos, dolores, cambios súbitos) que señalan una “reacción visceral”.					
2	Admito de buena gana mis errores y me disculpo.					
3	No me aferro a los problemas, enfados o heridas del pasado, y soy capaz de dejarlos atrás para avanzar.					
4	Normalmente, tengo una idea exacta de cómo me percibe la otra persona durante una interacción específica.					
5	Hay varias cosas importantes en mi vida que me entusiasman, y lo hago patente.					
6	Tengo facilidad para conocer e iniciar conversaciones con personas desconocidas cuando tengo que hacerlo.					
7	Me tomo un descanso o utilizo otro método activo para incrementar mi energía cuando noto que mi nivel de energía está decayendo.					
8	No me cuesta demasiado asumir riesgos prudentes.					
9	Me “abro” a las personas en la medida adecuada, no demasiado, pero lo suficiente como para no dar la impresión de ser frío y distante.					
10	Puedo participar en una interacción con otra persona y captar bastante bien cuál es su estado de ánimo en base a las señales no verbales que me envía.					
11	Normalmente, otros se sienten inspirados y animados después de hablar conmigo.					
12	No tengo ningún problema a la hora de hacer una presentación a un grupo o dirigir una reunión.					
13	Cada día, dedico algo de tiempo a la reflexión.					
14	Yo tomo la iniciativa y sigo adelante con las tareas que es necesario hacer.					
15	Me abstengo de formarme una opinión sobre los temas y de expresar esa opinión hasta que no conozco todos los hechos.					
16	Cuento con varias personas a las que puedo recurrir y pedir su ayuda cuando lo necesito.					
17	Intento encontrar el lado positivo en cualquier situación.					

18	Soy capaz de afrontar con calma, sensibilidad y de manera proactiva los despliegues emocionales de otras personas.					
19	Normalmente soy capaz de identificar el tipo de emoción que siento en un momento dado.					
20	Por lo general, me siento cómodo en las situaciones nuevas.					
21	No escondo mi enfado, pero tampoco lo pago con otros.					
22	Puedo demostrar empatía y acoplar mis sentimientos a los de la otra persona en una interacción.					
23	Soy capaz de seguir adelante en un proyecto importante, a pesar de los obstáculos.					
24	Los demás me respetan y les caigo bien, incluso cuando bien están de acuerdo conmigo.					
25	Tengo muy claro cuáles son mis propias metas y valores.					
26	Expreso mis puntos de vista con honestidad y ponderación, sin agobiar.					
27	Puedo controlar mis estados de ánimo y muy raras veces llevo las emociones negativas al colegio					
28	Centro mi atención en la otra persona cuando estoy escuchándole.					
29	Creo que lo que hago cada día tiene sentido y aporta valor a la sociedad.					
30	Puedo persuadir eficazmente a otros para que adopten mi punto de vista sin coaccionarles.					

# REFERENCIAS

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía, Barrancabermeja (2016). Barrancabermeja en cifras 2016. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de: [https://www.barrancabermeja.gov.co/sites/default/files/opendata/REVISTA%20BARRANCABERMEJA%20EN%20CIFRAS%202016\\_0.pdf](https://www.barrancabermeja.gov.co/sites/default/files/opendata/REVISTA%20BARRANCABERMEJA%20EN%20CIFRAS%202016_0.pdf)
- Alonso, R., & Gaytán, L. (2013). Impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Educación Handbook T- ....* Recueprado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4783308>
- Andrade, L. (2018) La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento aacdémico en asignaura de estadística en educación Superior. Universidad Nacional de San Marcos. recuperado el 2 de octubre de 2019 de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/77>
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Rev. Acad. Colomb. Cienc.* 35 (134): 97-103, 2011. ISSN 0370-3908. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193–210. Recuperado de <https://doi.org/10.1109/JEDS.2017.2660493>
- Ayala Servín, N., Bogarín Torres, C., Bottrel, A., Duarte Fariña, C., Torales, J., Samudio, M., ... Arce, A. (2016). Emotional intelligence and intelligence quotient as predictor of academic performance in Paraguayan medical students. Year 2015. *Memorias Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Salud*, 14(2), 84–91. [https://doi.org/10.18004/Mem.iics/1812-9528/2016.014\(02\)84-091](https://doi.org/10.18004/Mem.iics/1812-9528/2016.014(02)84-091)
- Barraza, R., & González, M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de Inteligencias Múltiples e Inteligencia Emocional en universitarios de primera generación. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*. Volumen 16, número 2, mayo - agosto pp. 1-23. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44745615013.pdf>
- Barret, L.F. & Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions, Current Issues and future directions*, New York: The Guilford Press. Recuperado el 17 de octubre de <https://www.affective-science.org/pubs/2001/FBGross2001.pdf>
- Bericat, E. (2012). Emociones. Universidad de Sevilla. España. Sociopedia. isa, DOI: 10.1177/205684601261. Recuperado el 15 de noviembre de 2019 de, <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf>
- Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C., & Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *South African Journal of Science*, 82(7), 369–372.

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 95-114. Recuperado el 15 de noviembre de 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, vol. 10, 2007, pp. 61-82 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado el 20 de octubre de 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D. L. D., Sotero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29–37. [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/20/020\\_Buenrostro.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf)
- Caballero, C. C. D., Abello, R. L. L., & Palacio, S. Y. J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98–111. <https://doi.org/10.1590/S1020-49892009000200007>
- Campo, L., Cervantes, G., Fontalvo, Z., García, M., Robles, G. (2008). Inteligencia Emocional percibida en los grumetes de la Escuela Naval de suboficiales A.R.C "Barranquilla". *Psicogente*, 11 (20): pp. 145-151. Noviembre, 2008. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN: 0124-0137.
- Cassinda Vissupe, M. D., Chingombe Jacob, A., Angulo Gallo, L., & Guerra Morales, V. M. (2017). Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de Abril, de Io ciclo, Angola. *Revista Educación*, 41(2), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.22713>
- Castro, C., (2014). Inteligencia emocional y violencia escolar. Universidad Militar Nueva Granada. Estudio de caso: estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital. 10
- Cejudo, J., & López Delgado, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 29-36.
- Cerón, P., Pérez, O., & Ibáñez, P. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá, 40(1), 49–64.
- Chew, B., Zain, A., & Hassan, F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education* 13:44. Recuperado el 15 de noviembre de 2019 de <https://bmcmededuc.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1472-6920-13-44>
- Chiappe, A. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16(3), 503–524.



- <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.3.6>
- Colorado, Y., Guzmán, K., Medina, L & Ceballos, G. (2012). Características de la Inteligencia Emocional y género en estudiantes de psicología y administración de empresas de una universidad pública de Santa Marta, Colombia: Un estudio piloto. *Revista de la facultad de Ciencias de la Salud*, Duazary, Diciembre De 2012, Vol. 9 N° 2.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994.
- Contreras, F., Barbosa, D & Espinosa, J. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicación para la formación de líderes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, Vol.6 núm.1, enero - junio, 2010, pp. 65-79 Universidad Santo Tomás, Bogotá - Colombia.
- Corte Constitucional, C. S. de la J. (2016). Constitución Política de Colombia 1991 Actualizada con los Actos Legislativos a 2016 Edición especial preparada por la Corte Constitucional Consejo Superior de la Judicatura Centro de Documentación Judicial-CENDOJ Biblioteca Enrique Low Murtra-BELM, 170. <https://doi.org/10.1021/ja807455s>
- Cruz Montero, I. A., & Vargas Rodríguez, A. D. (2017). Inteligencia emocional y desempeño laboral en docentes del Gimnasio Nueva América. *Reponame:Repositorio Institucional*. Recuperado de <http://repositorio.libertadores.edu.co/handle/11371/1240>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2, julio diciembre, 2003, p. 0 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- Escobedo, P. (2015). "Relación entre Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado." *Tesis De Grado*, 1(1), 1–57. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36, núm. 2, 2004, pp. 209-228, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Recuperado el 7 de Junio de 2019 de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>
- Extremera N., Fernández-Berrocal P. (2004) El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 2 de octubre de 2019 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fragoso-Luzuriaga, Rocío (2015), "Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-issues/Universia, vol. vi, núm. 16, pp. 110-125, <https://ries.universia.net/article/view/1085/inteligencia-emocional-competencias-emocionales-educacion-superior-un-concepto-> [consulta:3 de octubre de 2019].

- Fernández-Berrocal P., Extremera N. (2005). La Inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo del Mayer y Salovey. ISSN 0213-8464 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), (2005), 63-93 6
- Fernández-Berrocal P., Extremera N. & Ramos N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychol Rep. 751-5. Recuperado el 7 de Junio de 2019 de, <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, E. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros. Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 0(352), 34–39. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2017). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes Emotional intelligence, well-being and academic achievement in preadolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 95–104. <https://doi.org/10.14349/RLP.V44I3.1154>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o blandas: aproximaciones a su evaluación. Vol. 19, Núm. 6, noviembre-diciembre 2018. Revista Digital Universitaria. recuperado el 21 de octubre de 2019 de, [http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19\\_n6\\_a5\\_Las-habilidades-socioemocionales-no-cognitivas.pdf](http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a5_Las-habilidades-socioemocionales-no-cognitivas.pdf)
- García, Fernández; Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos : propuesta de un modelo integrador emotional intelligence and its main models : proposal for an, (1).
- García, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 97 - 109.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barbera E. (2012). Intenligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. Universidad de Murcia - España. *Anales de psicología*, 2012, vol. 28, nº 2 (mayo), 567-575 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901996000400008>
- Goleman, D. (2000). La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones, Barcelona, Kairos.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.

- Hernández, R; Fernández C; Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill. Recuperado el 25 de septiembre de 2019 de, [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)
- López-Zafra, E; Pulido, M & Berrios, P. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de [https://www.researchgate.net/publication/260426103\\_Adaptacion\\_y\\_validacion\\_al\\_espanol\\_del\\_EQ-i\\_Short\\_Form\\_en\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/260426103_Adaptacion_y_validacion_al_espanol_del_EQ-i_Short_Form_en_universitarios)
- María, A., Rodríguez, M., Manuel, F., Rodríguez, M., Manuel, J., Mármol, P., & Pintor, G. (2017). Diferencias en empatía e inteligencia emocional en función del rendimiento académico. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 5(1), 45–52. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v5i1.46>
- Martínez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación primaria. *Psychology, Society, & Education*, 2019. Vol. 11(1), pp. 15-25. ISSN 2171-2085 (print) / ISSN 1989-709X (online) Doi 10.25115/psye.v10i1.1874
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books. recuperado el 9 de septiembre de 2019. de [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219\\_Mayer\\_Salovey\\_1997.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf)
- MEN, Ministerio, nacional de E. (2016). *Plan decenal de educación 2016-2026*. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN\\_NACIONAL\\_DECENAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2DA\\_EDICION\\_271117.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN_NACIONAL_DECENAL_DE_EDUCACION_2DA_EDICION_271117.pdf)
- Merchán, I. (2017). Test de habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE). Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Recuperado el 3 de octubre de 2019, de [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6195/TDUEX\\_2017\\_Merchan\\_Romero.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6195/TDUEX_2017_Merchan_Romero.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mesa, J. (2015). Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes. Universidad de Murcia. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/310420/TJRMJ.pdf?sequence=1>
- Molina, L. (2008). Barrancabermeja: Segregación socioespacial y desequilibrios funcionales. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 1(2), 332–347. [https://doi.org/10.1016/0003-682X\(96\)00021-7](https://doi.org/10.1016/0003-682X(96)00021-7)
- Morente, R., Guiu, F., Castells, R., & Escoda, P. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/19355/16270>
- Navarro, V. (2014). Validación del Programa de Inteligencia Emocional “9 meses, 9 emociones”.

- En Sánchez, M., Mirete, A.B. y Orcajada, N. (Eds.). Investigación educativa en las aulas de primaria (pp. 313-322). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pacheco, N. E., & Fernández-berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado : evidencias empíricas. *Revista Electronica De Investigacion Educativa*, 6(2), 17. <https://doi.org/10.1989/ejep.v4i2.84>
- Páez Cala, M. L., & Castaño Castrillón, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología Desde El Caribe. Universidad Del Norte.*, 32(2), 268–285. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>
- Partido, B., & Stafford R. (2017). Association Between Emotional Intelligence and Academic Performance Among Dental Hygiene Students. *Journal of Dental Education* September 2018, 82 (9) 974-979; Recuperado el 15 de noviembre de 2019 de, <http://www.jdentaled.org/content/jde/82/9/974.full.pdf>
- Pedraza Ortíz, A. P., & López Pacheco, J. C. (2017). Inteligencia Emocional en los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada. *Carlson, N. R. (2010). Fisiología de La Conducta. Madrid-España: Pearson Addison Wesley.*, 1–85. Retrieved from <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/14793>
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2015). La Inteligencia Emocional como predictora del Rendimiento Académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, ISSN-e 2444-2925, Vol. 1, N°. 2, 2015, Págs. 98-105, 1(2), 98–105. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i2.1033>
- Quinto Medrano, P., & Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la inteligencia emocional en alumnos de enseñanza secundaria: influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. *International Studies on Law and Education* , 27–38. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48592/1/2015\\_Quinto\\_Roig\\_ISLE.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48592/1/2015_Quinto_Roig_ISLE.pdf)
- Ramos Zapata, A., Perea Robayo, G., Alvarez R., Naranjo, A., Vargas, N., & Gaitán Beltrán N. (2014). *Caracterización tejido empresarial Barrancabermeja*. Recuperado de [www.difusion.co](http://www.difusion.co)
- Reyes, C & Carrasco, I. (2013). Inteligencia Emocional en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Disponible en <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/236/232>
- Samayoa Miranda, M. de L., & Medina Rivilla, A. M. (2013a). La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=37731>
- Samayoa Miranda, M. de L., & Medina Rivilla, A. M. (2013b). La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=37731>
- Sánchez, Dolores; León, Saúl; Barragán, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos, 4(15), 126–132.
- Sánchez-Núñez MT., Fernández-Berrocal P., Montañés-Rodríguez J & Latorre, J. (2008) ¿Es la

- inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 2008;6:455-74
- Sandoval, M., Castro, R. (2016). La inteligencia emocional y el rendimiento académico. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación
- Santamaría Villar, B., & Valdés Muñoz, M. V. (2017). Rendimiento Del Alumnado De Educación Secundaria Obligatoria: Influencia De Las Habilidades Sociales Y La Inteligencia Emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 57. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.918>
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidactica / Journal of Psychodidactics*, 21(2), 357–374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Tiwari, G. (2016). Mediating Role of Emotional Intelligence in Academic Achievement of the Graduate Students. *International Journal of Indian Psychology*. ISSN 2348-5396 Volume 4, Issue 1, No.74, DIP:18.01.026/20160401 ISBN: 978-1-365-46362-4 October - December, 2016.
- Trujillo, M. & Rivas, I. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia. Enero a Junio de 2005. Recuperado el 21 de octubre de 2019 de, <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>
- Valls Fernández, F. (2007). Inteligencia Emocional y asesoramiento vocacional y profesional : usos y abusos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(11), 179–200. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2931/293121941010.pdf>
- Vásquez De la hoz, F. (2008). Inteligencia emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla. *Psicogente*, 164-181.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 33–54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>