

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA

ESCUELA DE POSGRADO

**ÁREA DE INVESTIGACIÓN DE GESTIÓN Y DESARROLLO
(RESOLUCIÓN DE CONSEJO UNIVERSITARIO N° 8029-2011-COG-UN/JBG)**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA
FACULTAD DE OBSTETRICIA DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE
BASADRE GROHMANN - 2009**

TESIS

PRESENTADA POR:

LIC. OBST. EDITH ROCÍO GODOY GONZÁLES

Para optar el Grado Académico de:

MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TACNA – PERÚ

2011

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN – TACNA

ESCUELA DE POSGRADO

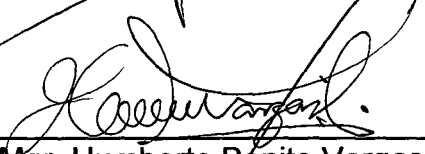
ÁREA DE INVESTIGACIÓN DE GESTIÓN Y DESARROLLO
(RESOLUCIÓN DE CONSEJO UNIVERSITARIO N° 8029-2011-COG-UN/JBG)

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE OBSTETRICIA DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE
GROHMANN - 2009**

**TESIS SUSTENTADA Y APROBADA EL 09 DE JUNIO DEL 2011
ESTANDO EL JURADO CALIFICADOR INTEGRADO POR:**

PRESIDENTE : 
Dr. Julio César Isique Calderón

SECRETARIO : 
Mgr. Humberto Benito Vargas Pichón

MIEMBRO : 
Dr. Raúl Alberto García Castro

ASESORA : 
Dra. Antonina Juana García Espinoza

AGRADECIMIENTO

A mi asesora de tesis, por su valiosa contribución académica y por sus consejos en la redacción.

A la plana jerárquica, personal administrativo y estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna, por brindarme las facilidades para realizar la investigación.

DEDICATORIA

**A mi madre y hermana, que son forjadoras
de mi realización profesional.**

A mi esposo e hijo, por su apoyo incondicional.

CONTENIDO

	Pág.
AGRADECIMIENTO	ii
DEDICATORIA	iii
CONTENIDO	iv
ÍNDICE DE CUADROS	x
ÍNDICE DE TABLAS	xv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xvi
RESUMEN	xxi
ABSTRACT	xxiii
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	5
1.1.1 Antecedentes del problema	5
1.1.2 Problemática de la investigación	6
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8

	Pág.
1.2.1 Problema principal	8
1.2.2 Problemas secundarios	8
1.3 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA	9
1.4 ALCANCES Y LIMITACIONES	10
1.4.1 Alcance	10
1.4.2 Limitaciones	11
1.5 OBJETIVOS	11
1.5.1 Objetivo general	11
1.5.2 Objetivos específicos	12
1.6 HIPÓTESIS	12
1.6.1 Hipótesis general	12
1.6.2 Hipótesis específicas	13

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS	14
2.2 BASES TEÓRICAS	21
2.2.1 La inteligencia	21
2.2.1.1 Teorías sobre la inteligencia	22

	Pág.
2.2.1.2 Tipos de inteligencia	24
2.2.1.3 Desarrollo de la inteligencia	30
2.2.1.4 Los conceptos de inteligencia cognoscitiva y (CI) cociente intelectual	32
2.2.1.5 Principio de lateralidad	35
2.2.2 La emoción	36
2.2.2.1 Experiencias emocionales básicas	37
2.2.2.2 Teorías psicológicas sobre la emoción	45
2.2.2.3 Aspectos neuroanatómicos y psicológicos de las emociones	47
2.2.2.4 Aspectos fisiológicos de las emociones	51
2.2.2.5 Aspectos sociales de las emociones	56
2.2.2.6 El control de las emociones	57
2.2.2.7 Funciones de las emociones	58
2.2.2.8 Conceptos relacionados con las emociones	63
2.2.3 La inteligencia emocional	65
2.2.3.1 Los cinco aspectos de la inteligencia emocional	67
2.2.3.2 Modelos tradicionales sobre la inteligencia emocional	70
2.2.3.3 Componentes de la inteligencia emocional	76
2.2.3.4 Evaluación de la inteligencia emocional	81

	Pág.
2.2.4 Rendimiento académico	83
2.2.4.1 Características del rendimiento académico	86
2.2.4.2 Factores del rendimiento académico	87
2.2.4.3 Medición del rendimiento académico	90
2.2.4.4 Resultados del rendimiento académico	93
2.2.4.5 El rendimiento académico y su relación con algunas variables psicológicas	96

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	100
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	100
3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA	101
3.3.1 Población	101
3.3.2 Muestra	101
3.4 VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	103
3.4.1 Variables	103
3.4.2 Operacionalización de variables	103
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	105

	Pág.
3.5.1 Técnica	105
3.5.2 Instrumento	105
3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	110

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 TRATAMIENTO ESTADÍSTICO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	111
4.1.1 Inteligencia emocional de los estudiantes de la FAOB – UNJBG	111
4.1.2 Rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB – UNJBG	128
4.1.3 Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (análisis inferencial)	130
4.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	144
4.2.1 Prueba de hipótesis general	144
4.2.2 Prueba de hipótesis específicas	147
4.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	151
CONCLUSIONES	159

	Pág.
RECOMENDACIONES	160
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
ANEXOS	177
ANEXO 1: Test inventario de cociente emocional (ICE) De Bar On	178
ANEXO 2: Puntuaciones de la inteligencia emocional y rendimiento académico en forma continúa	186
ANEXO 3: Puntuaciones de la inteligencia emocional y rendimiento académico en su forma categórica	190

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
CUADRO 1. VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	104
CUADRO 2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL TOTAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	111
CUADRO 3. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) INTRAPERSONAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	113
CUADRO 4. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) INTERPERSONAL DE LOS ESTUDIANTES	115

	DE FAOB – UNJBG, 2009	Pág.
CUADRO 5.	DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) ADAPTABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	117
CUADRO 6.	DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE MANEJO DE TENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	119
CUADRO 7.	DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE ESTADO DE ÁNIMO GENERAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	121

	Pág.
CUADRO 8. PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	124
CUADRO 9. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE LOS PUNTAJES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	128
CUADRO 10. PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS PUNTAJES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	129
CUADRO 11. TEST DE NORMALIDAD DE KOLMOGOROV – SMIRNOW	131

	Pág.
CUADRO 12. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL TOTAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	132
CUADRO 13. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INTRAPERSONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	134
CUADRO 14. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INTERPERSONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	136

	Pág.
CUADRO 15. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ADAPTABILIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	138
CUADRO 16. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MANEJO DE TENSIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	140
CUADRO 17. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	142

ÍNDICE DE TABLAS

		Pág.
TABLA I.	LOS COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL MEDIDOS POR EL ICE DE BARON.	107
TABLA II.	PAUTAS INTERPRETATIVAS DE LOS RESULTADOS DE LAS ESCALAS DE ICE DE BARON	109
TABLA III.	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON CATEGORIZADO	132

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL TOTAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	112
GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) INTRAPERSONAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	114
GRÁFICO 3. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) INTERPERSONAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	116

	Pág.
GRÁFICO 4. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE ADAPTABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	118
GRÁFICO 5. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE MANEJO DE TENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	120
GRÁFICO 6. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE ESTADO DE ÁNIMO GENERAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	122
GRÁFICO 7. PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	124

	DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	Pág.
GRÁFICO 8.	DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE LOS PUNTAJES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	128
GRÁFICO 9.	DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL TOTAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	133
GRÁFICO 10.	DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INTRAPERSONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	135

	Pág.
GRÁFICO 11. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INTERPERSONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	137
GRÁFICO 12. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ADAPTABILIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	139
GRÁFICO 13. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MANEJO DE TENSIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009	141

GRÁFICO 14. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

Pág.

143

RESUMEN

La presente tiene como objetivo establecer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (FAOB - UNJBG) durante el año 2009, la misma que sirve como referente para las autoridades, docentes y comunidad universitaria en la toma de decisiones y diseños de estrategia para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje.

Para la investigación se abordó una muestra de 120 estudiantes de la FAOB – UNJBG; siendo éstos de ambos sexos, a quienes, para la medición de la inteligencia emocional, se les aplicó el Test Inventario de Inteligencia Emocional de Bar On; y la variable del rendimiento académico se midió a través del promedio general de las calificaciones anuales mediante la escala de calificación nacional vigesimal.

Los resultados de las variables de la investigación bajo estudio fueron analizados a través del paquete estadístico para la investigación

en Ciencias Sociales SPSS 17, mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

Finalmente, entre los resultados se halló una correlación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de FAOB - UNJBG.

ABSTRACT

This aims to establish the relationship between emotional intelligence and academic performance of students in the Faculty of Obstetrics Jorge Basadre Grohmann National University (FAOB - UNJBG) in 2009, it serves as a reference for policymakers , teachers and university community in making decisions and designing strategies to improve the teaching - learning.

For research covered a sample of 120 students FAOB - UNJBG, these being of both sexes who, for the measurement of emotional intelligence test were administered the Inventory of Emotional Intelligence Bar-On, and the variable performance school was measured using the average of the annual ratings by the national rating scale vigesimal.

The results of the research variables under study were analyzed using the Statistical Package for Social Science Research SPSS 17, using the Pearson correlation coefficient.

Finally, among the results found a positive correlation between emotional intelligence and academic performance of students FAOB - UNJBG.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, constituye la tesis denominada: "Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann - 2009".

La investigación trata de profundizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico; así como las relaciones entre los distintos factores de la inteligencia emocional en sí con el rendimiento académico, en el contexto de la enseñanza superior universitaria.

La inteligencia emocional está adquiriendo cada vez mayor importancia en el ámbito educativo, se intenta cada vez más dar una educación enriquecida en valores, la cual sirve de argumento para desarrollar la parte emocional y afectiva del estudiante porque se reconoce su repercusión en el rendimiento académico como también su buen desenvolvimiento en el ámbito laboral, familiar y social; estos intentos aún no se observan en el nivel educativo universitario.

El rendimiento académico se expresa a través de las calificaciones, y se considera un indicador del proceso enseñanza-aprendizaje y del proceso educativo que se aplica. En las universidades aún es prioridad los conocimientos teóricos del estudiante, siendo así que los instrumentos de evaluación son dirigidos básicamente a evaluar este aspecto.

Consideramos que parte de la función del docente es conocer los aspectos fundamentales de la inteligencia emocional, su evaluación y relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (FAOB - UNJBG), por lo que el objetivo de esta investigación es determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB – UNJBG de Tacna.

Para lograr la finalidad planteada, la secuencia lógica de la investigación, está comprendida por las siguientes partes:

El capítulo I, denominado PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, describe la problemática, formula el problema y precisa las razones y

argumentos que justifican la investigación. Asimismo, en esta parte se plantean los objetivos y se formula las hipótesis pertinentes.

El capítulo II, nombrado MARCO TEÓRICO, presenta el sustento teórico científico, referido a las variables de estudio, considerando temas fundamentales tales como; la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

El capítulo III, designado MARCO METODOLÓGICO, precisa el tipo y nivel de investigación, variables de estudio, diseño de investigación, población y muestra de estudio, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y las medidas estadísticas para procesar los datos.

El capítulo IV, titulado RESULTADOS Y DISCUSIÓN, presenta los resultados obtenidos a lo largo del trabajo de investigación, mediante cuadros y gráficos estadísticos con sus respectivas interpretaciones; estos resultados nos permite comprobar las hipótesis del trabajo.

Finalmente, se presenta las conclusiones y recomendaciones, la referencia bibliográfica utilizada para elaborar el presente trabajo de investigación y los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1.1 Antecedentes del problema

Gardner (1993), enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes y, según esto, el problema sería que el sistema escolar vigente no las trata por igual sino que prioriza la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística. Sin embargo, en la mayoría de los sistemas escolares actuales se promueve que los docentes realicen el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de actividades que promuevan una diversidad de inteligencias, asumiendo que los alumnos poseen diferente nivel de desarrollo de ellas, pero no todos los ponen en práctica, esto lo hacen en colegios no estatales, y la gran mayoría de niños no tiene alcance a estos cambios que se vienen dando, en

relación al desarrollo de la inteligencia emocional y mucho menos se pone en práctica en las universidades, donde se prioriza, como único aspecto de evaluación: lo cognitivo.

Para Gardner (1993), es evidente que, sabiendo lo que se sabe sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza, es absurdo que se siga insistiendo en que todos los alumnos aprendan de la misma manera. La misma materia se podría presentar de formas muy diversas que permitan al alumno asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. Además, tendría que plantearse si una educación centrada en sólo dos tipos de inteligencia es la más adecuada para preparar a los alumnos para vivir en un mundo cada vez más complejo.

1.1.2 Problemática de la investigación

La inteligencia emocional es una cualidad de la conducta que ha sido poco estudiada y que podría estar afectando al rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB – UNJBG. El rendimiento académico como indicador

del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, es una preocupación constante de todo centro superior de estudios, que a la fecha es el único indicador tomado en cuenta para evaluar la eficiencia de una institución, y no se considera dentro de los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia emocional.

Al observar la realidad del rendimiento académico de los estudiantes FAOB-UNJBG comprobamos, que efectivamente, hay varios factores externos e internos que influyen en el aprendizaje del alumno, y hace que el rendimiento de este sea, muchas veces insuficiente, en relación a lo esperado, teniendo en cuenta las competencias que desarrollará en el futuro como en el ejercicio de su profesión.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Problema principal

¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2009?

1.2.2 Problemas secundarios

- ¿Cuál es la inteligencia emocional de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2009?
- ¿Cuál es el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2009?

1.3 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

El presente trabajo de investigación se justifica por el siguiente argumento:

La Facultad de Obstetricia es una entidad formadora de recursos humanos, de futuras licenciadas en obstetricia que tendrán la gran responsabilidad de la atención de grupos de población, considerados por los lineamientos de política de salud como prioritarios, siendo considerados de riesgo; al ser afectados con las más altas tasas de morbimortalidad a nivel nacional, durante la atención de la mujer en las etapas de su ciclo vital: el reproductivo en el embarazo, parto y post parto así como el nacimiento de un nuevo ser, el cual deberá ser atendido con calidad, y por profesionales del más alto nivel competitivo, por lo tanto las futuras licenciadas en obstetricia se enfrentan a la necesidad de elevar el nivel académico.

Las diferentes inteligencias humanas o competencias intelectuales, coexisten, conviven y se combinan según múltiples factores: culturales, sociales, biológicos, ambientales. Esta

perspectiva propone conocer los perfiles intelectuales y emocionales de los estudiantes, para luego estimular las fortalezas y acompañar a los estudiantes en el trabajo y superar sus debilidades, a través de propuestas para el plan de estudios, que permitan desarrollar las habilidades de inteligencia emocional.

Asimismo, la presente investigación toma importancia por su finalidad permitiendo que los resultados sirvan como referencia útil para la FAOB – UNJBG.

1.4 ALCANCES Y LIMITACIONES

1.4.1 Alcance

Los resultados de la investigación permite conocer las características de la inteligencia emocional y académica del estudiante universitario; para que las autoridades, los docentes y la comunidad universitaria tengan un referente y tomen decisiones que contribuyan al mejoramiento del diseño de estrategias para el proceso enseñanza-aprendizaje, y de esta manera elevar el nivel académico de

la universidad en general y de la FAOB - UNJBG en particular.

1.4.2 Limitaciones

Una de las primeras limitantes de este estudio fue la medición de las variables ya que no existen estadísticas en la FAOB - UNJBG que argumenten o consideren este tipo de variables.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo general

Establecer la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009.

1.5.2 Objetivos específicos

- Precisar la inteligencia emocional de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009.
- Establecer el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009.

1.6 HIPÓTESIS

1.6.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009.

1.6.2 Hipótesis específicas

- La inteligencia emocional que presentan los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009, es promedio.
- El rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009, es medio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Según Wechsler (1940), el siguiente fragmento ilustra el concepto y el reconocimiento de la importancia de una inteligencia emocional:

"(...)la pregunta principal es saber si lo no intelectual, es decir las capacidades afectivas y conativas, son admisibles como factores de la inteligencia general. El argumento de este estudio ha sido que dichos factores no solo son admisibles sino también necesarios. He intentado demostrar que además de lo intelectual existen también los factores no intelectuales que determinan la conducta inteligente. Si las observaciones que se presentan a continuación son correctas se deduce que no podemos medir la inteligencia total hasta que nuestras pruebas también incluyan algunas mediciones de los factores no intelectuales(...)"

Según Leeper (1984 citado en Dann, 2004), propuso que el "pensamiento emocional" es parte de y contribuye con el "pensamiento lógico" y la inteligencia en general.

Estas propuestas iniciales tuvieron éxito casi medio siglo después debido a las ideas de Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, quien amplió la forma en que las personas tradicionalmente consideraban la inteligencia cognoscitiva desde los inicios del siglo veinte.

Gardner (1993), piensa que la inteligencia comprende múltiples dimensiones, combinando una variedad de aspectos cognoscitivos con elementos de la inteligencia emocional (o "inteligencia personal") como él la denominó. La dimensión emocional (o personal) de su concepto de "inteligencia múltiple" incluye dos componentes generales que refirió como "capacidades intrapsíquicas" y "habilidades interpersonales".

A partir de los años noventa se desarrollaron diversas investigaciones para incorporar la inteligencia emocional dentro de las teorías de las habilidades cognitivas humanas (Goleman, 1996; Salovey & Mayer, 1999). El término "inteligencia emocional" fue acuñado por Salovey & Mayer (1999), quienes definen a la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad para dirigir y controlar nuestras propias

emociones y las de los demás, así como para discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y acciones, de tal forma que resulten beneficiosas para nosotros mismos y para la cultura a la que pertenecemos. Para Salovey & Mayer (1999), la inteligencia emocional incluye la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas. Esta definición amplía la comprensión del constructo de inteligencia emocional y sugiere que esta encierra un conjunto de destrezas o habilidades. Además, Salovey & Mayer proponen que la inteligencia emocional está integrada por un número de componentes que se presume conforman su estructura conceptual y que involucra los siguientes aspectos:

- **La evaluación y expresión de la emoción del yo:** Referido a la identificación y comprensión de las emociones en uno mismo, es decir, la persona se percata tanto de su estado de ánimo como de sus pensamientos, lo que le da un mayor control sobre su vida.

- **La evaluación y reconocimiento de las emociones en los demás:** Implica la habilidad para identificar exactamente las emociones de los demás, lo que parece estar relacionado con la empatía. Aunque la empatía es vista como una habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional, la mayor parte de los estudios señala que esta ha sido tratada como una característica de la personalidad. Lo que sugiere que la evaluación de nuestros propios sentimientos y la apreciación de los sentimientos de los demás puede ser inseparable. La empatía, entonces, puede encerrar tanto nuestra habilidad para identificar los sentimientos de los demás, como el acceso general a nuestros propios sentimientos.
- **La regulación de las emociones de sí mismo y la de los demás:** Referida a la dirección de las emociones en uno mismo, a la metaexperiencia del estado de ánimo, evaluando y actuando para cambiar nuestros estados de ánimo desagradables mientras mantenemos los agradables. La regulación de la emoción también incluye la habilidad para alterar las reacciones afectivas de los demás, como, por

ejemplo, la habilidad para calmar las emociones distresantes de las otras personas.

- **El uso de la emoción para facilitar el rendimiento:** Que consiste en dirigir las emociones al servicio de un objetivo, siendo esencial para la atención selectiva, la automotivación y otros.

La línea de investigación específica de Bar On, en cierta medida, es una continuación y expansión del trabajo de Wechsler (1940), Gardner (1993), Salovey & Mayer (1999). Pero su propuesta se ha desarrollado independientemente de las propuestas teóricas de dichos investigadores. Sin embargo su contribución en este campo es haber definido los constructos y los componentes conceptuales.

Bar On (1997), utiliza el término "inteligencia emocional y social" para denominar un tipo específico de inteligencia que difiere de la inteligencia cognitiva. El autor opina que los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva se asemejan a los factores

de la personalidad, pero, a diferencia de ellos, la inteligencia emocional y social puede modificarse a través de la vida.

Desde sus inicios, el enfoque de Bar On (1997), fue multifactorial con la finalidad de ampliar las habilidades involucradas en la inteligencia no cognitiva. El autor estudió su propuesta de 11 a 15 factores, componentes de la inteligencia no-cognitiva, durante dos décadas. El modelo de inteligencia social y emocional que propone se relaciona con el potencial para el rendimiento, antes que con el rendimiento en sí mismo; se fundamenta en la orientación con base en el proceso, antes que en la orientación con base en logros.

A nivel nacional se han realizado algunos estudios sobre la inteligencia emocional: Ugarriza (2001), realizó la evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar On (ICE) en una muestra de Lima Metropolitana. El inventario del cociente emocional de Bar On (ICE) se aplicó a una muestra representativa de 1996 sujetos de Lima Metropolitana, varones y mujeres, de 15 años y más, El análisis factorial confirmatorio de segundo orden sobre los componentes del ICE ha verificado la estructura factorial

5 - 1 propuesto por el modelo ecléctico de la inteligencia emocional de Bar On. Se halló que la inteligencia emocional tiende a incrementarse con la edad, y el sexo tiene efectos diferenciales para la mayoría de los componentes factoriales. El coeficiente alfa de 93 para el CE total revela la consistencia interna del inventario.

Así mismo, Mendoza (2006), estudió la inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional Federico Villarreal (FCNM - UNFV). Se aplicó el ICE Inventario de Cociente Emocional de Bar On a una muestra de 100 estudiantes, los resultados revelan que existe una relación directa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la (FCNM - UNFV).

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1 La inteligencia:

Gardner (1993), dice que la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.

Myers (2006), señala que la inteligencia es la capacidad de aprender a partir de la experiencia, de resolver problemas y de utilizar el conocimiento para adaptarse a las situaciones nuevas.

Bar On (1997), indica que la inteligencia es un conjunto de aptitudes en el logro de metas racionalmente elegidas como son: capacidades (rapidez mental y energía mental) y disposiciones (ejemplo: ser autocrítico).

2.2.1.1 Teorías sobre la inteligencia

A finales del siglo XX surgen varias teorías psicológicas que cobran gran celebridad: la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría triárquica de la inteligencia y la que trata de la inteligencia emocional.

A. Teoría de las inteligencias múltiples: Gardner (1993), escribió en "Las estructuras de la mente", un trabajo en el que considera el concepto de inteligencia como un potencial que cada ser humano posee en mayor o menor grado, planteando que esta no podía ser medida por instrumentos normalizados en test de CI y ofreció criterios, no para medirla, sino para observarla y desarrollarla.

Según Gardner, creador de la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que puedan ser valorados en una determinada cultura. Propuso varios tipos de inteligencia: Inteligencia lingüística, inteligencia

lógico-matemática, inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia corporal cinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, posteriormente añadió inteligencia naturalista e inteligencia existencial.

B. Teoría triárquica de la inteligencia: Sternberg (2000), psicólogo estadounidense profesor de la Universidad de Yale, en su Teoría triárquica de la inteligencia, estableció tres categorías para describir la inteligencia:

- **Inteligencia componencial-analítica:** La habilidad para adquirir y almacenar información.
- **Inteligencia experiencial-creativa:** Habilidad fundada en la experiencia para seleccionar, codificar, combinar y comparar información.
- **Inteligencia contextual-práctica:** relacionada con la conducta adaptativa al mundo real.

C. Teoría de la inteligencia emocional: Goleman (2001), señala que la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la

habilidad para manejarlos. Considera que la inteligencia emocional puede organizarse en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación y manejar las relaciones.

2.2.1.2 Tipos de inteligencia

A. Inteligencia lingüística: Es la que define nuestra condición humana, es la capacidad de manejo de la estructura de signos creados por la cultura para la comunicación y entendimiento entre sus miembros. Gardner (1993), afirma que la inteligencia lingüística se expresa predominantemente en la facilidad para manejar los niveles fonológico y sintáctico. Esto quiere decir la sensibilidad para el manejo “espontáneo” de las construcciones lingüísticas con o sin reglas gramaticales.

La inteligencia lingüística ha sido una de las más estudiadas. Las operaciones de procesamiento de la

información que usa esta inteligencia incluye las competencias semánticas, fonológicas, sintácticas y pragmáticas. Todos los niños normales la desarrollan después de corto tiempo, aunque el nivel de sofisticación varía ampliamente. Esta inteligencia se ve en el trabajo de poetas, abogados y escritores. Implica la utilización de ambos hemisferios cerebrales.

B. Inteligencia musical: Es la expresión de la confluencia de un conjunto de habilidades para poder procesar las melodías, el ritmo y el timbre musical. Juegan un papel muy importante la discriminación auditiva, que orienta la formación de esquemas y reproducción del sonido de la naturaleza. Influye la sensibilidad y el comportamiento placentero que se encuentra en función del ámbito o la cultura promotora. La inteligencia musical opera fundamentalmente con tono, ritmo y timbre y permite al individuo derivar significado de la organización del sonido. Es el talento de los músicos, cantantes y bailarines. Es conocida comúnmente como "buen oído".

C. Inteligencia lógico matemática: Es la capacidad para resolver problemas de carácter deductivo. Es un nivel de abstracción que sustenta y enriquece el pensamiento y el razonamiento, su competencia se aprecia después de los diez años de edad. La inteligencia lógico-matemática comienza a desarrollarse en la exploración y el ordenamiento de los objetos del mundo que rodean. Es fundamental en científicos y filósofos. Al utilizar este tipo de inteligencia se hace uso del hemisferio lógico. Era la predominante en la antigua concepción unitaria de "inteligencia".

D. Inteligencia espacial: Es un tipo de habilidad consistente en transferir los sucesos en representaciones mentales, a la manera de mapas o esquemas conceptuales. La inteligencia espacial incluye percepciones precisas de formas u objetos, habilidad para recrearlos sin referencia al estímulo físico, habilidad para manipular o modificar tales imágenes en el espacio. Esta inteligencia se relaciona fundamentalmente con habilidades artísticas, aunque

hay que reconocer el rol que juega en pilotos de avión, arquitectos, navegantes, ingenieros y cirujanos.

E. Inteligencia cenestésico corporal: Es la capacidad para poder orientar manejar y dirigir el cuerpo con distintos objetivos. Intervienen las sensibilidades, tanto gruesa como fina, de acuerdo a la orientación del ámbito. Por ejemplo, la gimnasia y los deportes de velocidad requieren el dominio y por lo tanto el manejo del cuerpo, mientras que otras requieren de sensibilidad fina para los movimientos corporales requeridos. Por ejemplo, los artesanos de miniaturas, los relojeros, etc. Necesitan de la coordinación manual con mucha precisión.

La inteligencia corporal-kinestésica es la habilidad para resolver problemas o elaborar productos usando partes del cuerpo o todo el cuerpo; las operaciones básicas incluyen el control del propio cuerpo, de los objetos del mundo y del movimiento. Estas habilidades son propias de la gimnasia, el ballet, la construcción de máquinas, y otros.

F. Inteligencia interpersonal: Es la capacidad para poder relacionarnos con los otros. El manejo adecuado de las relaciones humanas, y la facilidad para poder influir en los demás. Concreta también las habilidades histriónicas de imitación de comportamientos y la dramatización de los distintos estados emocionales.

La inteligencia interpersonal implica una capacidad para distinguir los sentimientos, comportamientos, motivaciones y atributos de las demás personas. Los buenos profesores y padres deben tener bien desarrollados esta habilidad, así como los líderes políticos y religiosos.

G. Inteligencia intrapersonal: Es el tipo de inteligencia orientada hacia sí mismo, hacia la reflexión, la profundización de los sentimientos, el desarrollo del autoconocimiento y la autoestima personal. Consiste en una capacidad básica del individuo de poder acceder a sus propios sentimientos y a distinguir entre los distintos sentimientos que siente. Esto le permite a las

personas comprender sus deseos, metas, fortalezas y debilidades, y hasta conocer su perfil de inteligencias, con lo cual puede usar su conocimiento más efectivamente. Se puede ver en escritores que usan su introspección.

H. Inteligencia naturalista: Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas, tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.

La inteligencia naturalista es la que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. La poseen en alto nivel la gente de campo, biólogos, herbolarios, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Se da en los niños que aman los animales y las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo.

2.2.1.3 Desarrollo de la inteligencia

La pedagogía es la ciencia que estudia la educación humana y elabora técnicas que faciliten el aprendizaje; los pedagogos muestran gran interés en los diferentes aspectos relacionados con la inteligencia y sus factores condicionantes, tanto psicológicos y biológicos como socio-culturales. Algunos de estos condicionantes son:

- **Factores hereditarios:** El carácter hereditario no significa una relación lineal ni que se encuentre predeterminado. La combinación de genes ofrece multitud de posibilidades. Estudios realizados con gemelos idénticos (monocigóticos) y mellizos (dicigóticos) ayudan a establecer estas diferencias. Es un factor más, no determinante.
- **Otros factores biológicos:** La migración de mayor densidad de neuronas especializadas en almacenar conocimiento, desde el tronco encefálico hacia la corteza

cerebral, crea conexiones sinápticas más entrelazadas en los primeros meses de vida.

- **Factores ambientales:** El entorno del individuo es crucial para el desarrollo de la inteligencia; situaciones muy opresivas pueden limitarla al generar inestabilidad emocional. El medio sociocultural es muy importante en el desarrollo intelectual de un individuo. Un sujeto que crezca en un ambiente con adecuados estímulos cognitivos puede desarrollar mayores aptitudes intelectuales frente a un sujeto que se críe en un ambiente con pobreza de estímulos:
 - **Educación:** Una educación esmerada puede proporcionar valiosas herramientas para desenvolverse.
 - **Motivación:** Un individuo puede desarrollar mejor su inteligencia si es motivado por su familia o personas de su entorno a mejorar su percepción cognitiva.
 - **Hábitos saludables:** Una dieta sana genera mejores condiciones para desarrollarse. Dormir

adecuadamente facilita el desarrollo de los procesos cerebrales. El alcohol y otras drogas pueden llegar a incapacitar al individuo.

2.2.1.4 Los conceptos de inteligencia cognoscitiva y cociente intelectual (CI)

Kaplan & Sadock (1995), señalan que la inteligencia cognoscitiva ha sido definida como la capacidad para entender, leer, recordar, pensar racionalmente, resolver problemas y aplicar lo aprendido. Tradicionalmente, esta capacidad ha sido medida por el "CI" (o cociente intelectual), el cual era determinado originalmente dividiendo el resultado de la edad mental de un individuo, obtenido mediante una prueba de inteligencia, entre la edad cronológica y multiplicándolo por 100. Los CIs se basan en los "resultados estándar", los cuales son creados estadísticamente de los resultados iniciales. El puntaje medio o promedio es 100 y "la desviación estándar" lo incrementan y disminuyen en 15 puntos, lo cual significa que el "rango normal" de los resultados del CI se extiende

de 85 a 115. Los puntajes más altos pertenecen a individuos cognoscitivamente inteligentes y los puntajes más bajos indican lo opuesto.

Dos de las pruebas para medir la inteligencia son la escala de inteligencia de Stanford – Binet y la escala de inteligencia adulta de Wechsler. La primera fue desarrollada por primera vez en 1905 y publicada en 1916 (Terman, 1916), y la segunda en 1940 (Wechsler, 1940).

La escala de inteligencia adulta de Wechsler proporciona un resultado CI total basado en el CI verbal y el CI de desempeño. El CI verbal se basa en los resultados obtenidos en seis subpruebas: información, comprensión, aritmética, semejanzas, secuencia numérica y vocabulario. El resultado de CI de desempeño se basa en cinco subpruebas: símbolo numérico, terminación de imágenes, diseño de bloques, disposición de figuras y montaje de objetos.

La definición de la "inteligencia general" de Wechsler (1940), es probablemente una de las más útiles y la que más se presta para considerar otras formas de inteligencia además de la inteligencia cognoscitiva. I consideró este concepto como "la capacidad agregada o global del individuo para actuar intencionalmente, pensar racionalmente y adecuarse eficazmente a su entorno". En esencia este incluye la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas y enfrentar de manera exitosa las situaciones de la vida. Dentro de esta vasta definición y amplio marco conceptual, es definitivamente posible yuxtaponer la noción de inteligencia emocional. Wechsler (1940), trató estos "factores no intelectuales" en la "inteligencia general" a inicios de 1940 aunque se concentró más en los aspectos "intelectuales" (o cognoscitivos) de la inteligencia, no negó la existencia o la importancia del componente no cognoscitivo de la inteligencia general. La "inteligencia múltiple" de Gardner puede ser considerada como una extensión del marco conceptual de Wechsler.

2.2.1.5 Principio de lateralidad

Campbell, Mitchell & Reece (2001), señalan que el neurofisiólogo Roger Sperry, en sus trabajos, demostró que nuestros dos hemisferios cerebrales se nutren de las mismas informaciones básicas, pero que las procesan de forma distinta. Cada uno de nosotros tiene un hemisferio dominante (predisposición genética). El hemisferio cerebral izquierdo domina aspectos como el lenguaje, la solución de problemas lógicos y el pensamiento analítico; mientras que en el hemisferio derecho destacan la comprensión espacial, musical o el dibujo.

- **La creatividad:** En el proceso creativo, los hemisferios cerebrales se encuentran en actividad al mismo tiempo, funcionando de forma coherente e integrada en el acto creador, aunque cada hemisferio es dominante en ciertas actividades, los dos están básicamente capacitados en todas las áreas y las habilidades mentales se hallan distribuidas por toda la corteza cerebral.

- **La enseñanza:** Waisburd & Sefchovich (1990), estiman que los programas de las escuelas y en general la educación, se han apoyado principalmente en las habilidades del hemisferio cerebral izquierdo, mientras que el otro hemisferio se ha desarrollado por sí solo, lo que ha ocasionado que se han quedado fuera habilidades y funcionamientos que son indispensables para el desarrollo creativo.

2.2.2 La emoción:

La palabra emoción deriva del latín *motere*, “mover”, además del prefijo “e”, que implica “alejarse”, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar.

En su sentido más literal, el oxford english dictionary define la palabra emoción como “cualquier agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión; cualquier estado mental vehemente o excitado”.

Goleman (1998), utilizó el término emoción para referirse a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencia a actuar.

2.2.2.1 Experiencias emocionales básicas

Las emociones pueden agruparse, en términos generales, de acuerdo con la forma en que afectan nuestra conducta: si nos motivan a aproximarse o evitar algo.

Plutchik (1980), quien identificó y clasificó las emociones, propuso que los animales y los seres humanos experimentan 8 categorías básicas de emociones que motivan varias clases de conducta adoptiva.

El temor, sorpresa, tristeza, disgusto, ira, esperanza, la alegría y la aceptación; cada una de estas nos ayudan a adaptarnos a las demandas de nuestro ambiente aunque de diferentes maneras.

Según Plutchik (1980), señala que las diferentes emociones se pueden combinar para producir un rango de experiencias aún más amplias. La esperanza y la alegría, combinadas se convierten en optimismo; la alegría y la aceptación nos hacen sentir cariño; el desengaño es una mezcla de sorpresa y tristeza.

Estas emociones varían en intensidad, la ira, por ejemplo, es menos intensa que la furia, y el enfado es aún menos intenso que la ira. La intensidad emocional varía de un individuo a otro. En un extremo se encuentran las personas que experimentan una intensa alegría y en el otro extremo están los que parecen carecer de sentimientos, incluso en las circunstancias más difíciles.

Entre más intensa sea la emoción, más motivará la conducta. Las emociones varían según la intensidad dentro de cada categoría y este hecho amplía mucho el rango de emociones que experimentamos.

Los investigadores continúan discutiendo acerca de qué emociones, exactamente, pueden considerarse primarias; el azul, el rojo y el amarillo de los sentimientos, a partir de las cuales surgen todas las combinaciones, o incluso si existen realmente esas emociones primarias. Algunos teóricos proponen familias básicas, aunque no todos coinciden en cuáles son:

Los principales y algunos miembros de sus familias son:

- **Ira:** Furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad y, tal vez en el extremo, violencia y odio patológicos.
- **Tristeza:** Congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y, depresión grave.
- **Temor:** Ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror, fobia y pánico.

- **Placer:** Felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, manía.
- **Amor:** Aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, ágape (amor espiritual).
- **Sorpresa:** Conmoción, asombro, desconcierto.
- **Disgusto:** Desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.
- **Vergüenza:** Culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contrición.

Según Conn (2005), argumenta que existe un puñado de emociones centrales que se basan en cierta medida, en el descubrimiento de Paul Ekman, de la Universidad de California de San Francisco, según el cual las expresiones faciales para cuatro de ellas (temor, ira, tristeza, placer) son reconocidas por personas de culturas de todo el mundo. Considera a las emociones en términos

de familias y dimensiones, tomando las principales familias: ira, tristeza, temor, placer, amor, vergüenza, etc., como casos pertinentes a los infinitos matices de nuestra vida emocional. Cada una de estas familias tiene un núcleo emocional básico, con sus parientes formando ondas a partir de este núcleo en incontables mutaciones. En las ondas externas se encuentran los *estados de ánimo* que, técnicamente hablando son más apagados, y duran mucho más tiempo que una emoción. Más allá de los estados de ánimo se encuentra el temperamento, la prontitud para evocar una emoción o estado de ánimo determinado que hace que la gente sea melancólica, tímida o alegre. Más allá de estas disposiciones emocionales, se encuentran los evidentes trastornos de la emoción, tales como la depresión clínica o la ansiedad incesante, en la que alguien se siente constantemente atrapado en un estado negativo.

Cada emoción juega un papel singular, como quedó revelado por sus características biológicas. Con nuevos métodos para explorar el cuerpo y el cerebro, los investigadores están descubriendo más detalles fisiológicos

acerca de cómo cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta.

- Con la ira, la sangre fluye a las manos, y así resulta más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo; el ritmo cardiaco se eleva y un aumento de hormonas como la adrenalina genera un ritmo de energía lo suficientemente fuerte para originar una acción vigorosa.
- Con el miedo, la sangre va a los músculos esqueléticos grandes. Al mismo tiempo, el cuerpo se congela, aunque sea por un instante, tal vez permitiendo que el tiempo determine si esconderse sería una reacción más adecuada. Los circuitos de los centros emocionales del cerebro desencadenan un torrente de hormonas que pone al organismo en alerta general, haciendo que se prepare para la acción, y la atención se fija en la amenaza cercana, lo mejor para evaluar que respuesta ofrecer.
- Entre los principales cambios biológicos de la felicidad hay un aumento de la actividad en un centro nervioso que

inhibe los sentimientos negativos y favorece un aumento de la energía disponible, y una disminución de aquellos que generan pensamientos inquietantes. Pero no hay cambio determinado de la fisiología salvo una tranquilidad, que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente del despertar biológico de las emociones desconcertantes. Esta configuración ofrece al organismo un descanso general, además de buena disposición y entusiasmo para cualquier tarea que se presente y para esforzarse por conseguir una gran variedad de objetivos.

- El amor, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual dan lugar a un despertar parasimpático: el opuesto fisiológico de la movilización “lucha o huye” que comparten el miedo y la ira. La pauta parasimpática, también llamada “respuesta de la relajación”, es un conjunto de reacciones de todo el organismo, que genera un estado general de calma y satisfacción, facilitando la cooperación.
- El levantar las cejas en expresión de *sorpresa* permite un mayor alcance visual y también que llegue más luz a la

retina. Esto ofrece más información sobre el acontecimiento inesperado, haciendo que resulte más fácil distinguir con precisión lo que está ocurriendo e idear el mejor plan de acción.

- La expresión de disgusto es igual en el mundo entero y envía un mensaje idéntico; algo tiene un sabor o un olor repugnante, o lo es en sentido metafórico. La expresión facial de disgusto, el labio superior torcido a un costado mientras la nariz se frunce ligeramente.
- Una función importante de la tristeza es ayudar a adaptarse a una pérdida significativa, como la muerte de una persona cercana, o una decepción grande. La tristeza produce una caída de la energía y el entusiasmo por las actividades de la vida, sobre todo por las diversiones y los placeres y, a medida que se profundiza y se acerca a la depresión, hace más lento el metabolismo del organismo. Este aislamiento introspectivo crea la oportunidad de llorar por una pérdida o una esperanza frustrada, de comprender las consecuencias que tendrá en la vida de

cada uno y, mientras se recupera la energía, planificar un nuevo comienzo.

Cada vez que dudamos ante una decisión, o nos proponemos comprender una situación, traemos a colación todo nuestro bagaje personal y el pesado fardo de nuestra herencia cultural. De ahí que vivir nuestras emociones es una habilidad relacional que nos capacita como seres que se desarrollan en un contexto social. Sólo cuando nos conectamos con nuestros sentimientos, los atendemos y jerarquizamos y somos capaces de empatizar con los sentimientos y circunstancias de los demás.

2.2.2.2 Teorías psicológicas sobre la emoción

A. La teoría de James – Lange: La teoría fue propuesta por William James y Carl Lange simultáneamente, pero de forma independiente, en 1884. La teoría de James-Lange propone que la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emoción, produciendo cambios en los órganos

viscerales a través del sistema nervioso autónomo y en los músculos del esqueleto a través del sistema nervioso somático (Myers, 2006).

Tanto James como Lange proponían un modelo en el que los estímulos provocan cambios fisiológicos en nuestro cuerpo y las emociones son resultados de ellos. La teoría establece que, como respuesta a las experiencias y estímulos, el sistema nervioso autónomo crea respuestas fisiológicas (tensión muscular, lagrimeo, aceleración cardiorespiratoria, etc) a partir de las cuales se crean las emociones. Lange incluso llegó a afirmar que los cambios vasomotores eran las emociones (Myers, 2006).

B. La teoría de Cannon – Board: La teoría de Cannon-Board, propone que las emociones y las respuestas corporales ocurren simultáneamente, no una después de la otra. Esto señala un aspecto muy importante: lo que ve (escucha o en todo caso percibe) desempeña un

papel importante en la determinación de la experiencia emocional que tiene (Myers).

2.2.2.3 Aspectos neuroanatómicos y psicológicos de las emociones

Para entender el dominio de las emociones sobre la mente pensante es necesario revisar cómo ha evolucionado el cerebro. El cerebro humano es tres veces más grande que el de nuestros antecesores, los primates, en los millones de años de evolución el cerebro ha crecido de abajo hacia arriba y sus centros más especializados ha crecido como evoluciones de las partes inferiores y más antiguas. El tronco cerebral, es la parte más primitiva del cerebro y regula las funciones vitales (respiración y el metabolismo de otros órganos del cuerpo) y además controla las reacciones y movimientos estereotipados. Por lo que es un centro regulador, programado para mantener el organismo funcionando como debe ser y reaccionando para mantener la supervivencia. Posteriormente, surgieron los centros emocionales y millones de años más tarde

surge el cerebro pensante o neocorteza, un gran bulbo de tejidos enrollados que formaron las capas superiores. Es muy importante notar que el cerebro pensante surge del emocional, porque existe una relación entre pensamiento y sentimiento.

La raíz más primitiva de nuestra vida emocional es el sentido del olfato, el lóbulo olfativo; en los tiempos primitivos el olor se convirtió en el sentido más importante para la supervivencia. A partir del lóbulo olfativo evolucionaron los centros emocionales hasta que creció lo suficiente para rodear la parte superior del tronco cerebral.

Aparecen los mamíferos y con ellos nuevas capas del cerebro emocional que circundan y bordean el tronco cerebral, llamado Sistema Límbico añadiendo emociones adecuadas al repertorio del cerebro y es el que nos gobierna cuando estamos dominados por la ira, el amor, el anhelo y el temor. A medida que va evolucionando, refina dos herramientas poderosas: el aprendizaje y la memoria permitiendo que los animales fueran más inteligentes en

sus elecciones para supervivir y adaptarse a las circunstancias; aprende por ejemplo, cómo saber qué comer, por que se podía hacer distinciones entre los olores y reconocerlos, esto se hacía a través del rinencéfalo. Cuando el cerebro tenía una corteza de dos finas capas: la parte superior se encargaba de comprender lo que perciben, planifican y coordinan el movimiento, nacen nuevas capas de células cerebrales que forman la neocorteza y esta le añade todo lo que es definitivamente humano. La neocorteza es el asiento del pensamiento, contienen los centros que comparan y comprenden lo que perciben los sentidos. Añade a un sentimiento lo que pensamos sobre él y nos permiten tener sentimientos con respecto a las ideas, el arte, los símbolos y las imaginaciones.

La neocorteza aportó a la evolución una afinación juiciosa que llevó a aumentar la supervivencia al permitir superar las adversidades, ya que permite trazar estrategias, planificar a largo plazo y desarrollar artimañas mentales. A ello le debemos el triunfo del arte, de la

civilización y la cultura. La neocorteza le añade un matiz a la vida emocional como el amor que da paso al vínculo madre-hijo base de la unidad familiar y el compromiso a largo plazo de la crianza que hace posible el desarrollo humano.

A medida que evolucionan los reptiles a primates y luego a humanos, la masa de la neocorteza va aumentando y con ella crecen las interconexiones del circuito cerebral; con ello aumentan la gama de respuestas posibles; la neocorteza permite la sutileza y la complejidad de la vida emocional como la capacidad de tener sentimientos respecto de nuestros pensamientos. Las zonas emocionales están entrelazadas a través de innumerables circuitos que comunican todas las partes de la neocorteza dando a los centros emocionales un gran poder para influir en el funcionamiento del resto del cerebro incluidos los centros del pensamiento.

2.2.2.4 Aspectos fisiológicos de las emociones

El ser humano responde a circunstancias y a entradas específicas con combinaciones de reacciones mentales y fisiológicas. Las reacciones mentales son parte del conocimiento.

Las respuestas fisiológicas varían, pero involucran al sistema respiratorio, cardiovascular y otros sistemas corporales. Estas son frecuentemente inducidas por sustancias químicas y contribuye el sistema límbico, esto es, el hipotálamo y la amígdala. El hipotálamo y el tálamo son esenciales para el desarrollo de las emociones, el hipotálamo contiene los centros que gobiernan los dos sistemas autónomos (simpático y parasimpático), siendo muy importantes en la vida afectiva, pulsional y emocional, y en el control de las manifestaciones emocionales por intermedio del sistema nervioso autónomo (SNA).

Las emociones van siempre acompañadas de reacciones somáticas. Son muchas las reacciones

somáticas que presenta el organismo, pero las más importantes son:

- Las alteraciones en la circulación
- Los cambios respiratorios
- Las secreciones glandulares

El Sistema Nervioso (SN) es encargado de regular los aspectos fisiológicos de las emociones. El sistema nervioso autónomo (SNA) acelera y desacelera los órganos a través del simpático y parasimpático; la corteza cerebral puede ejercer una gran influencia inhibitoria de las reacciones fisiológicas; de este modo algunas personas con entrenamiento logran dominar estas reacciones y llegan a mostrar un auto control casi perfecto.

A. Sistema nervioso periférico (SNP): Consiste en el sistema nervioso cráneo espinal que controla los movimientos musculares voluntarios, así como el sistema nervioso autonómico que controla los movimientos musculares involuntarios. El SNP está

separado pero también integrado al sistema nervioso central que se encarga del procesamiento cognitivo previo a los movimientos voluntarios.

B. El sistema nervioso autónomo: Es parte del sistema nervioso periférico que incluye todos los nervios motores involuntarios. El sistema simpático y parasimpático constituye el sistema de control y regulación de expresión emocional. El sistema nervioso simpático es una parte del sistema nervioso autonómico. Su función es entre otras la de poner al organismo en la actitud de escape o de agresión frente a una alarma. El sistema nervioso parasimpático es una parte del sistema nervioso autonómico. Su función principal en el cuerpo es de establecer una conducta de descanso y recuperación del cansancio. Sirve de enlace entre cada uno de los sistemas y órganos corporales con el cerebro. La retroalimentación a partir del cuerpo se interpreta en dicho cerebro y allí activa respuestas involuntarias.

- **Sistema límbico:** Es un sistema cerebral que gestiona respuestas fisiológicas a las emociones y está asociado con la conducta. Incluye al tálamo, al hipotálamo y a la amígdala, así como parte de la formación reticular, el tronco cerebral y la corteza cerebral.

- **El diencefalo:** Es una de las áreas del cerebro que, entre otros atributos, se asocia con la integración sensorial. El hipotálamo es una parte del diencefalo considerado el ganglio maestro del sistema nervioso autónomo. En caso de emociones exageradas, el hipotálamo se encarga de estabilizar las funciones afectadas. Tálamo es el centro de integración del cerebro, es parte del diencefalo. Su ubicación permite el acceso a la información de todas las áreas sensoriales y sus salidas hacia el cerebro y hacia los centros de control motor.

- **La amígdala:** En los seres humanos, la amígdala es un racimo en forma de almendra de estructuras interconectadas que se asientan sobre el tronco

cerebral, cerca de la base del anillo límbico. Existen dos amígdalas, una a cada costado del cerebro, apoyada hacia el costado de la cabeza. El hipocampo y la amígdala eran dos partes clave del primitivo “cerebro nasal” que, en la evolución, dio origen a la corteza y luego a la neocorteza. En nuestros días, estas estructuras límbicas se ocupan de la mayor parte del aprendizaje y el recuerdo del cerebro; la amígdala es la especialista en asuntos emocionales. Si la amígdala queda separada del resto del cerebro, el resultado es una notable incapacidad para apreciar el significado emocional de los acontecimientos; a veces se llama a esta condición “ceguera afectiva”.

La amígdala actúa como depósito de la memoria emocional, y así tiene importancia por sí misma; la vida sin amígdala es una vida despojada de significados personales. La amígdala está asociada con la expresión y la regulación emocional. Una ligadura entre la amígdala y los sistemas físicos del cuerpo que son activados por la amígdala en asociación con las

emociones pueden constituir una parte importante de la cognición.

Investigaciones de la neurociencia sobre las emociones han permitido que los científicos se percaten de este hecho elemental, dedicándose a estudiar los mecanismos cerebrales que controlan y regulan los sentimientos humanos. La amígdala es una de las regiones del cerebro que desempeña un papel fundamental de los fenómenos emocionales.

2.2.2.5 Aspectos sociales de las emociones

Las emociones van acompañadas de diversas expresiones del cuerpo, existen una serie de reacciones emocionales que pueden ser llamadas sociales, porque en la producción de las mismas intervienen personas o situaciones sociales. Estas emociones sociales son:

- **Cólera:** Se produce por la frustración de no obtener lo que necesitamos o deseamos.

- **Temor:** Se produce como reacción ante la llegada rápida, intensa e inesperada de una situación que perturba nuestra costumbre.
- **Emociones agradables:** Existen una serie de emociones sociales que tienen el carácter de ser agradables y liberadoras de tensión y excitación en las personas. Estas son gozo, júbilo, amor y risa.

Los estados emocionales, es decir, los sentimientos dependen tanto de la actividad fisiológica, como del estado cognitivo del sujeto ante tal activación.

2.2.2.6 El control de las emociones

Las emociones en sus aspectos internos son bien difíciles de controlar; en cambio, en sus aspectos externos son más fáciles de lograr.

El mundo de las emociones ha sido considerado siempre conflictivo, porque crea dos tipos de problemas: el

conflicto del predominio entre ellos y la discordancia de ellos y la razón.

Algunos consejos para aprender a controlar las emociones:

- Mantener una apariencia tranquila ante los estímulos que nos provocan temor.
- Controlar el lenguaje, ya que el control de las palabras ayuda a disciplinar las emociones.
- Procurar ajustar los estímulos excitatorios de las emociones a las condiciones de tolerancia de nuestro organismo.
- Aclarar cada día nuestros pensamientos.
- Aprender a proyectar nuestra mente a situaciones nuevas, comparando las mismas con otras experiencias.
- Hacer comparaciones con las diferentes situaciones.

2.2.2.7 Funciones de las emociones

Con la publicación del libro *“La expresión de las emociones en los animales y en el hombre”*, Darwin fue el

primero que puso de manifiesto la importancia funcional de las emociones. Las emociones según Darwin (1872/1984), cumplían dos funciones: la primera es que facilitaban la adaptación del organismo al medio y, por tanto, su supervivencia al reaccionar éste de manera adecuada ante las situaciones de emergencia (por ejemplo, lucha, huida) y la segunda función es que servían como medio de comunicación de las futuras intenciones a otros animales mediante la expresión de la conducta emocional.

A. Función adaptativa de las emociones: Estas preparan al organismo (lo activan) para hacer frente a las demandas o exigencias del entorno y lo dirigen hacia un objetivo (aproximación – evitación). En este sentido, se afirma que cada conducta emocional tiene un objetivo, el miedo está relacionado con la protección, la rabia con la destrucción, la energía con la reproducción, la tristeza con la reintegración, la aceptación con la afiliación, el asco con el rechazo, la anticipación con la exploración y la sorpresa con la orientación. Todas estas emociones y

sus funciones representan patrones de conducta adaptativa relacionados con la supervivencia.

B. Función social: La función social de las emociones, hace referencia al papel que las emociones ejercen en la adaptación del individuo a su entorno social, y los principales medios de comunicación del estado emocional a los demás son la expresión facial y los movimientos de la postura juntamente con la expresión verbal. De esta forma indican los estados e intenciones del sujeto a los otros (tanto si son miembros de una misma especie como de otra diferente), con lo cual afectan de esta manera el comportamiento o las acciones de los otros. En otras palabras, las reacciones emocionales expresan nuestro estado afectivo, pero también regulan la manera en que los demás reaccionan ante nosotros.

Las expresiones emocionales facilitan la interacción social. Un claro ejemplo de esta función es el sonreír que se manifiesta de manera espontánea cuando estamos alegres o felices, pero que en muchas

ocasiones esta expresión emocional está motivado socialmente y no emocionalmente. Es decir, sonreímos cuando nos presentan a alguien, y la sonrisa es una expresión social de aceptación, reconocimiento, o simplemente buena educación. Otro ejemplo ilustrativo de la facilitación de la relación social lo podemos observar en la pérdida de un ser querido; su muerte produce sufrimiento, aflicción, tristeza y pena, entre otros estados emocionales. La ritualización del proceso de duelo tiene por objeto favorecer la readaptación y cohesión social de los familiares.

Los estados emocionales positivos (felicidad, alegría) también facilitan la interacción social porque promueven conductas prosociales. Las personas que están bajo la influencia de un estado afectivo positivo tienen más probabilidad de ser prosociales, más sociales, cooperadores y más proclives a ayudar a los demás. Por el contrario, los estados emocionales negativos (tristeza, rabia, aburrimiento) suelen dificultar la comunicación y la puesta en práctica de actitudes prosociales. Se dice que

a una persona feliz le resulta más fácil ser buena persona que a una que está triste o desesperada. Naturalmente que esta última afirmación puede ser matizada conforme a las circunstancias específicas de cada caso. Un aspecto estrechamente relacionado con la funcionalidad de las emociones, es su regulación o control. Las emociones, para que cumplan las funciones mencionadas anteriormente, se tienen que manifestar en un contexto apropiado y con una intensidad adecuada. En la regulación emocional intervienen tanto mecanismos biológicos como culturales. La regulación emocional óptima se produce cuando la persona es capaz de controlar sus emociones en relación consigo mismo y con los demás de acuerdo a las normas sociales establecidas, y presenta un funcionamiento psicológico competente. La regulación emocional está íntimamente vinculada a la inteligencia emocional (Goleman, 1997).

2.2.2.8 Conceptos relacionados con las emociones

Cuando se estudian las emociones se suelen proponer otros conceptos cuyos significados, por su proximidad semántica, pueden llevar a confusiones. Es el caso de las ideas de afecto, estado de ánimo, temperamento y sentimiento, las cuales intentaremos definir a continuación:

- **Afecto** es el término que se utiliza para describir el tono hedónico o valencia de un estado emocional, es decir, su cualidad positiva (agradable) o negativa (desagradable) y su intensidad, que puede ser alta o baja. En este sentido, el afecto está relacionado con la preferencia, con el valor que tienen para el sujeto las diferentes situaciones a la cuales se enfrenta.
- Los **estados de ánimo**, a diferencia de las emociones, no tienen especificidad, tienen carácter global y no tienen un objeto específico. En cambio las emociones son intencionales, se dirigen hacia algún objeto o hecho,

que puede ser externo o interno; es decir, son reacciones específicas a acontecimientos particulares. Los estados de ánimo suelen durar más tiempo que las emociones y ser menos intensos; están siempre en nuestra vida y proporcionan el fondo afectivo, el “color emocional” a todo lo que hacemos.

- El **temperamento**, que estaría formado por el conjunto de rasgos o diferencias individuales, características, estables durante largos períodos de tiempo, en relación a las maneras en las que las personas experimentan y expresan sus emociones. En otras palabras, sería la tendencia a responder emocionalmente de una manera particular.
- El concepto de **sentimiento**, se utiliza para explicar las propensiones o inclinaciones que tienen las personas para responder de manera emocional bien delante de objetos particulares o delante de cierto tipo de circunstancias. Así, por ejemplo, expresiones como “odio a los gatos” o “me gusta el fútbol” serían representativas

de este fenómeno emocional, de la misma manera lo serían las actitudes xenófobas hacia los inmigrantes. En este sentido, el amor o el odio serían entendidos más como sentimientos que como emociones. Las dos palabras se refieren más a maneras de ver y tratar a un objeto, que a una respuesta momentánea. De todas formas, los sentimientos y las emociones estarían estrechamente relacionados. Los sentimientos son las bases para las emociones cuando sucede una cosa que implica un objeto.

2.2.3 La inteligencia emocional

Salovey & Mayer (1990), definen la inteligencia emocional como: "Un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar sentimientos y emociones propias, así como los sentimientos y emociones de los demás; de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y nuestras emociones".

Goleman (2001), señala que la inteligencia emocional es: “La capacidad de reconocer y manejar nuestras propias emociones y sentimientos, y los de los demás, orientándonos para guiar nuestro pensamiento, conocimiento y acciones hacia el logro de objetivos”.

Bar On (1997), define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio.

Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional.

Extremera y Fernández (2003), han abordado la inteligencia emocional como la habilidad (esencial) de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y

comprenderlos adecuadamente y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás.

2.2.3.1 Los cinco aspectos de la inteligencia emocional

La explicación más clara de inteligencia emocional viene del psicólogo Gardner (1997), quien señala que ella hace referencia a cinco aspectos principales:

1. Conocer las propias emociones: La conciencia de uno mismo (reconocer un sentimiento mientras ocurre) es la clave de la inteligencia emocional. Por lo que la incapacidad de advertir nuestros auténticos sentimientos nos deja a merced de los mismos. Las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida, pueden tomar mejores decisiones personales.

2. Manejar las emociones: Es poseer la capacidad de serenarse, salir de la irritabilidad, de la ansiedad y de la melancolía excesiva. Quienes manejan sus emociones

pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida. Se basa en la conciencia de uno mismo. Los resultados de las investigaciones refieren que las personas con inteligencia emocional tienen dominio sobre sus emociones y saben interpretar las emociones de los demás y manejarlas.

3.La propia motivación: Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación, el dominio y para la creatividad. El autodomínio emocional (postergar la gratificación y contener la impulsividad) sirve de base a toda clase de logros.

4.Reconocer emociones en los demás: Es la empatía; ejercitarlas nos hace más adaptados a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren.

5.El arte de las relaciones: Es en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. Quienes la desarrollan se rodean de popularidad y son

hábiles en el liderazgo y la eficacia interpersonal; se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás; son estrellas sociales.

A esta descripción Goleman (2001) añade las siguientes conclusiones:

Las habilidades de las personas en cada una de estas esferas son diferentes, algunos de nosotros podemos ser muy expertos en manejar nuestra propia ansiedad, pero relativamente ineptos para aliviar los trastornos de otros. La base subyacente de nuestro nivel de capacidad es, sin duda, nerviosa; pero el cerebro es notablemente flexible y aprende constantemente. Los errores en las habilidades emocionales pueden ser remediados en gran medida, cada una de estas esferas representa un cuerpo de hábito y respuesta que, con el esfuerzo adecuado, puede mejorarse.

2.2.3.2 Modelos tradicionales sobre la inteligencia emocional

Los principales modelos que han afrontado la inteligencia emocional son: El modelo de cuatro ramas de Mayer (2001), el modelo de competencias de Goleman (1998) y el modelo multifactorial de Bar On (1997).

Mayer (2001), agrupa estos modelos distinguiendo entre aproximaciones mixtas y aproximaciones de habilidades:

A. Aproximaciones de habilidades: El modelo de 4 ramas de Mayer (2001), divide la inteligencia emocional en cuatro áreas de habilidades:

1. Percibir emociones: Capacidad de percibir emociones en caras o imágenes.

2. Usar emociones para facilitar el pensamiento: Capacidad de usar las emociones para realzar el razonamiento.

3. Comprensión de emociones: Capacidad de comprender información emocional acerca de las relaciones, transiciones de una emoción a otra e información lingüística acerca de las emociones.

4. Manejo de las emociones: Capacidad para manejar emociones y relaciones emocionales para el crecimiento personal e interpersonal.

Mayer (2001), señala que las ramas 1, 3 y 4 incluyen razonar acerca de las emociones, mientras que la rama 2 incluye únicamente el uso de las emociones para realizar el razonamiento. Jerárquicamente estas 4 ramas estarían dispuestas de modo que "percibir emociones" estaría en la base, mientras que "manejo de emociones" estaría en la cima.

B. Aproximaciones mixtas: Estas aproximaciones populares incluyen atributos personales que están más relacionados con la efectividad personal y el funcionamiento social (Barret y Gross, 2001; Mayer, 2001); tal como señalamos:

• **Modelo de competencias emocionales de Goleman:**

Incluye cinco competencias:

1. El conocimiento de las propias emociones
2. La capacidad de controlar las emociones
3. La capacidad de motivarse a uno mismo
4. El reconocimiento de las emociones ajenas
5. El manejo de las relaciones

• **Modelo Multifactorial de Bar On:** Bar On (1997), realiza una conceptualización multifactorial de la inteligencia emocional, conformada por los siguientes componentes factoriales:

- **Componente intrapersonal**

- **Comprensión emocional de sí mismo:** Consiste en la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el por qué de estos.
- **Asertividad:** Consiste en la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos

sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.

- **Autoconcepto:** Es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades.
- **Autorrealización.-** Comprende la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
- **Independencia:** Comprende la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

- **Componente interpersonal**

- **Empatía:** Comprende la habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- **Relaciones interpersonales:** Es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas

satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.

- **Responsabilidad social:** Es la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.

- **Componente de adaptabilidad**

- **Solución de problemas:** Comprende la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- **Prueba de la realidad:** Consiste en la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- **Flexibilidad:** Es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

- **Componente del manejo del estrés**

- **Tolerancia al estrés:** Es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.
- **Control de los impulsos:** Consiste en la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

- **Componente del estado de ánimo en general**

- **Felicidad:** Consiste en la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- **Optimismo:** Es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

En todos estos modelos podemos ver que la autorregulación emocional (entendida como la capacidad

de regular los estados emocionales a un punto de referencia) es un elemento principal de los modelos. Así, el modelo de las 4 ramas de Mayer (2001) sitúa al “Manejo de las Emociones” arriba de su escala jerárquica; Goleman (1998), considera dentro de su modelo la “capacidad de controlar las propias emociones” y Bar On (1997) incluye, en su modelo, elementos de autorregulación emocional en varias de sus habilidades, como el “Control de Impulsos” y la “Flexibilidad”.

2.2.3.3 Componentes de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un conjunto de talentos o capacidades organizadas en cuatro dominios:

- Capacidad para percibir las emociones de forma precisa.
- Capacidad de aplicar las emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento.
- Capacidad para comprender las emociones.
- Capacidad para dominar las propias emociones y las de los demás.

Las investigaciones demuestran que la razón y el pensamiento son inseparables: sin sentimientos, las decisiones que tomamos pueden no ser las que más nos convienen, aunque hayan sido tomadas por lógica. Cualquier noción que establezcamos separando el pensamiento y los sentimientos no es necesariamente más adaptativa y puede, en algunos casos, conducir a consecuencias desastrosas.

Goleman (1998), indica dos tipos de inteligencia emocional:

A. La inteligencia personal: Comprende una serie de competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos.

- **Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo):** Es el conocimiento de nuestras propias emociones y cómo estas nos afectan. Comprende la capacidad de reconocer y entender en uno mismo las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo,

emociones e impulsos, así como el efecto que estos tienen sobre los demás y sobre el trabajo. Si se desarrolla adecuadamente, desarrollamos habilidades como juzgarse a sí mismas de forma realista, ser conscientes de sus propias limitaciones y admiten con sinceridad sus errores, que son sensibles al aprendizaje y que poseen un alto grado de autoconfianza.

• **Autocontrol emocional (o autorregulación):** Nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento. Aprender a reconocer qué es pasajero en una crisis y qué perdura. Es posible que nos enfademos con nuestra pareja, pero si nos dejásemos llevar por el calor del momento estaríamos continuamente actuando irresponsablemente y luego pidiendo perdón por ello. Si se desarrolla adecuadamente se obtiene la habilidad de controlar nuestras propias emociones e impulsos acordes a un objetivo, nos hacemos más responsables de los propios actos, aprendemos a pensar antes de actuar y de evitar los juicios prematuros. Las personas sinceras e íntegras, controlan el estrés y la ansiedad

ante situaciones comprometidas y son flexibles ante los cambios o las nuevas ideas.

- **Automotivación:** Es la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones. Esta competencia se manifiesta en las personas que muestran un gran entusiasmo por su trabajo y por el logro de las metas por encima de la simple recompensa económica, con un alto grado de iniciativa y compromiso, y con gran capacidad optimista en la consecución de sus objetivos.

B. La inteligencia interpersonal: Compuesta por otras competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás:

- **Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía):**
La interacción social se basa principalmente en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales. El

reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede manifestar por la expresión de la cara, por un gesto, por una mala contestación, nos puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas de nuestro entorno. Esto constituye el primer paso para entenderlas e identificarnos con ellas. La empatía es la habilidad de entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, lo que popularmente llamamos meternos en los zapatos del otro. Las personas que desarrollan esta habilidad serán capaces de escuchar a los demás y entender sus problemas y motivaciones lo que los hace líderes que normalmente tienen mucha popularidad y reconocimiento social, que se anticipan a las necesidades de los demás y que aprovechan las oportunidades que les ofrecen otras personas.

• **Relaciones interpersonales (o habilidades sociales):**

Es innegable que lo más importante en todas las aspectos de la vida es el poder desarrollar y mantener una buena relación con los demás; no solo tratar a los

que nos parecen simpáticos, a nuestros amigos, a nuestra familia, sino saber tratar también, exitosamente, con aquellos que están en una posición superior.

- **Habilidades sociales:** Es un talento que se desarrolla para el manejo de las relaciones con los demás. Es saber persuadir e influenciar a los demás convirtiendo a las personas en excelentes negociadores, tienen una gran capacidad para liderar grupos y para dirigir cambios.

2.2.3.4 Evaluación de la inteligencia emocional

A continuación presentamos varios cuestionarios sobre IE, aunque similares en su estructura, cada uno evalúa diferentes componentes de ella.

- **Trait-Meta Mood Scale (TMMS):** Este cuestionario ha sido uno de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado. La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia

emocional. La TMMS contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones.

- **Escala de IE de Schutte:** Esta medida proporciona una única puntuación de inteligencia emocional. Investigaciones señalan que esta escala se puede dividir en cuatro subfactores: 1) Percepción emocional; 2) Manejo de emociones propias; 3) Manejo de las emociones de los demás y, por último, 4) Utilización de las emociones.

- **Inventario EQ-i de Bar On:** Este cuestionario contiene 133 ítems y está compuesta por cinco factores generales, que se descomponen en un total de 15 subescalas: 1) inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, autoactualización e independencia; 2) inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; 3) adaptación,

que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; 4) gestión del estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos, y 5) humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo.

2.2.4 Rendimiento académico

El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la Pedagogía / Psicología de la siguiente manera: "Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo".

Requena (1998), afirma que el rendimiento académico es el fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante. De las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración.

Según Pérez (1978 citado en Loayza, 2007), indica en términos generales que el rendimiento académico es alcanzar la máxima eficiencia en el nivel educativo.

El rendimiento académico es un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, que aplica el estudiante para aprender. El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por él mismo; por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador.

El rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985), como una medida de las capacidades de respuesta o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Además, el mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define al rendimiento como una capacidad de respuesta, de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

Por otro lado Nováez (1996), sostiene que el rendimiento académico es el *quantum* obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado. Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

2.2.4.1 Características del rendimiento académico

Después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento académico, se puede concluir que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que encierran al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento académico es caracterizado del siguiente modo:

- El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el estudiante y expresa una conducta de aprovechamiento.
- El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.
- El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace

necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

2.2.4.2 Factores del rendimiento académico

En el rendimiento académico intervienen muchas variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, y variables psicológicas o internas como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del estudiante, la motivación, las aptitudes y los hábitos de estudio.

El estudio de los factores que predicen el rendimiento en las universidades señala que los estudiantes universitarios deben estar en posesión de determinadas competencias tanto intelectuales como personales para tener un buen rendimiento en sus estudios universitarios. El problema es que no existe un consenso entre los autores en cuáles son esas competencias por un

lado, y por el otro qué hacer en caso de que los estudiantes no las tengan y cómo desarrollarlas de manera efectiva.

Sternberg (2000), señala que desde mediados de siglo se acepta que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. Algunos autores afirman que los primeros dos son los más importantes para predecir el éxito escolar y explican la mayor parte del fenómeno. La literatura de investigación ha demostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor de rendimiento futuro, aquellos estudiantes que en los primeros años de escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus pares, son los mismos estudiantes que exhiben un pobre rendimiento en años sucesivos. Sin embargo, en los últimos años las investigaciones señalan que los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de los entornos educativos. En el mejor de los casos los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor

de un 25% en la varianza del rendimiento académico, existiendo un alto porcentaje de varianza no explicada y por lo tanto atribuible a otros factores.

Pozo (1996) afirma que todos los aprendizajes explícitos suponen una cierta cantidad de esfuerzo que requiere una buena dosis de motivación, factor sin el cual los aprendizajes más complejos no pueden lograrse. Según Tapia & Ames (1992 citado en Loayza, 2007), afirman que la motivación que se pone en juego para el logro académico efectivo está en relación con las metas que tienen los estudiantes a la hora de aprender. Las metas del aprendizaje evocan diferentes escenarios mentales en los alumnos que hacen que tengan actitudes positivas o negativas hacia el estudio. Esto determina el esfuerzo que se pone para aprender y el rendimiento académico consecuente.

Algunas corrientes afirman que el aprendizaje efectivo de los estudiantes está en relación con las variables contextuales. Las variables del contexto pueden

entenderse a la manera clásica, como un escenario de conducta, atendiendo a las variables físicas del medio particular donde se desarrolla el aprendizaje o desde una perspectiva ecosistémica. En este aspecto, se toman en cuenta la interrelación entre los diversos sistemas que interactúan para el logro efectivo de los aprendizajes. Aquí tenemos que considerar el contexto de crianza, su interrelación con el contexto específicamente educativo y el macrocontexto, y la cultura más amplia en la que están inmersos esos aprendizajes. La interacción de los diversos contextos, su consistencia y discrepancia (valores en el contexto familiar y en el escolar, valores del entorno cultural más amplio) podrían favorecer o inhibir los procesos de aprendizaje.

2.2.4.3 Medición del rendimiento académico

Hastings (1997), señala que la medición del rendimiento académico es determinar cuantitativamente el aprendizaje, evaluar es emitir un juicio sobre la respuesta múltiple de un alumno a situaciones de aprendizaje.

Tanto las mediciones cuantitativas como las descripciones cualitativas sometidas a una interpretación y que concluyen en un juicio de valor, son formas de evaluación.

Sobre la evaluación académica hay una variedad de postulados que pueden agruparse en dos categorías: aquellos dirigidos a la consecución de un valor numérico y aquellos encaminados a propiciar la comprensión en términos de utilizar también la evaluación como parte del aprendizaje. En el presente trabajo interesa la primera categoría, que se expresa en los calificativos. Las calificaciones son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel del rendimiento académico en los alumnos. Las calificaciones son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que se ven sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos es una tarea compleja que exige del docente obrar con la máxima objetividad y precisión. En el sistema educativo peruano, en especial en las universidades, la mayor parte de las calificaciones se

basan en el sistema vigesimal, es decir de 0 a 20. Sistema, en el cual el puntaje obtenido se traduce a la categorización del logro de aprendizaje, el cual puede variar desde un aprendizaje bien logrado hasta un aprendizaje deficiente, según la Dirección General de Educación Básica y Regular (2001).

Así, tenemos los tipos de categorización del rendimiento académico:

<u>Valoración</u>	<u>Notas</u>
Aprendizaje deficiente	0 – 10
Aprendizaje regularmente logrado	11 - 14
Aprendizaje bien logrado	15 - 20

Aquí se observa un mayor nivel de exigencia para la valoración del aprendizaje logrado, al catalogar un aprendizaje bien logrado en un intervalo más breve dentro de las calificaciones obtenidas, lo cual permite una mayor seguridad de que el objetivo central de la educación, el aprendizaje del alumno, se haya alcanzado.

En el presente trabajo clasificamos el rendimiento académico dentro de los siguientes rangos:

<u>Nivel</u>	<u>Puntaje</u>
Bajo	0,0 - 12
Medio	12,1- 15
Alto	15,1- 20

2.2.4.4 Resultados del rendimiento académico

El rendimiento académico refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y al mismo tiempo, una de las metas hacia las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educacionales, maestros, padres de familia y alumnos.

No se trata de cuánta materia han memorizado los educandos sino de cuánto de ello han incorporado realmente a su conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver los problemas y hacer o utilizar cosas aprendidas. La comprobación y la evaluación de sus conocimientos y

capacidades. Las notas dadas y la evaluación tienen que ser una medida objetiva sobre el estado de los rendimientos de los alumnos. El rendimiento educativo lo consideramos como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza - aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación.

El rendimiento educativo sintetiza la acción del proceso educativo, no solo en el aspecto cognoscitivo logrado por el educando, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales, intereses, etc. Con esta síntesis están los esfuerzos de la sociedad, del profesor y del rendimiento enseñanza - aprendizaje, el profesor es el responsable en gran parte del rendimiento escolar. Consideramos que en el rendimiento educativo intervienen una serie de factores entre ellos la metodología del profesor, el aspecto individual del alumno, el apoyo familiar entre otros.

Hay que aclarar que la acción de los componentes del proceso educativo, solo tienen efecto positivo cuando el profesor logra canalizarlos para el cumplimiento de los objetivos previstos, aquí la voluntad del educando traducida en esfuerzo es vital, caso contrario no se debe hablar de rendimiento. En todos los tiempos, dentro de la educación sistematizada, los educadores se han preocupado por lo que en pedagogía conocemos con el nombre de aprovechamiento o rendimiento escolar, fenómeno que se halla estrechamente relacionado con el proceso enseñanza - aprendizaje. La idea en que se sostiene el rendimiento escolar, desde siempre y aún en la actualidad, corresponde únicamente a la suma de calificativos producto del "exámen" de conocimientos, a que es sometido el alumno.

Desde este punto de vista el rendimiento escolar ha sido considerado muy unilateralmente, es decir, sólo en relación al aspecto intelectual. Esta situación se convirtió en norma, principio y fin, exigiendo al educando que "rindiese" repitiendo de memoria lo que se le enseña "más a la letra", es decir, cuando más fiel es la repetición se considera que el

rendimiento era mejor. Al rendimiento escolar lo debemos considerar, dejando de lado lo anotado en el párrafo anterior, pues lo más importante son los alumnos.

Estos cambios conductuales se objetivizan a través de las transformaciones, formas de pensar y obrar así como en la toma de conciencia de las situaciones problemáticas. En resumen, el rendimiento debe referirse a la serie de cambios conductuales expresados como resultado de la acción educativa. Por lo dicho, el rendimiento no queda limitado en los dominios territoriales de la memoria, sino que trasciende y se ubica en el campo de la comprensión y sobre todo en los que se hallan implícitos los hábitos, destrezas, habilidades, etc.

2.2.4.5 El rendimiento académico y su relación con algunas variables psicológicas

Según Catell & Kline (1982, citado por Martínez 1997), indican que el rendimiento académico en general, se ve unido a muchas variables psicológicas, una de ellas es

la inteligencia, que se la relaciona de modo moderado a alto, en diversas poblaciones estudiantiles. Un panorama algo diferente presentan las correlaciones con las variables que Rodríguez (1987, citado por Loayza 2007) denomina "comportamientos afectivos relacionados con el aprendizaje". Las correlaciones de la actitud general hacia la escuela y del autoconcepto no académico si bien son significativas son menores que las correlaciones de la actitud hacia una asignatura determinada y el autoconcepto académico.

Por otro lado, la variable personalidad con sus diferentes rasgos y dimensiones, tiene correlaciones diversas y variadas según los rasgos y niveles de educación (Eysenck y Eysenck, 1987; citado por Aliaga, 1998). En cuanto al rendimiento en algunas asignaturas como por ejemplo, la matemática, Bloom, Hastings & Madaus (1997), señalan resultados de estudios univariados en los cuales se hallan correlaciones sustanciales entre la inteligencia y el aprovechamiento en aritmética en estudiantes secundarios estadounidenses. También

comunica correlaciones más elevadas del autoconcepto matemático en comparación con el autoconcepto general con asignaturas de matemática en el mismo tipo de estudiante. McKeachie & Cols. (1955, citado por Aliaga, 1998) afirmaron que muchos estudiantes llegan a ponerse ansiosos, airados y frustrados al verse sometidos a exámenes de cursos, particularmente cuando se encuentran con preguntas que consideran ambiguas o injustas. De acuerdo a esto, cabe esperar que estas emociones interfieran con el aprovechamiento; además, creen ellos que si a los alumnos se les da la oportunidad de escribir comentarios acerca de las preguntas que consideraban confusas, se disiparía la ansiedad y la frustración. Con un enfoque univariado en el Perú se han realizado algunos estudios al respecto, en su mayoría tesis de Licenciatura, en las que se han relacionado variables psicológicas tales como la inteligencia y rasgos de personalidad, consideradas en forma individual, con el rendimiento académico general (Aliaga, 1998). Los resultados señalan consistentemente correlaciones positivas moderadas del rendimiento con la inteligencia y

correlaciones negativas pequeñas pero significativas con la ansiedad. La correlación con otros rasgos de personalidad como la introversión-extroversión es cercana a cero o no significativa.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo básica y pretende relacionar la inteligencia emocional con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FAOB – UNJBG.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se utilizó el diseño no experimental, descriptivo y correlacional, porque permite determinar el grado de relación existente entre la medida de inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.1 Población

La población de estudio está constituida por 192 estudiantes de la FAOB-UNJBG, matriculados en el año académico 2009, de acuerdo a la información de la Oficina de Servicios Académicos de la FAOB.

El periodo de análisis corresponde al año 2009, considerando a los estudiantes del primer al sexto año de estudios.

3.3.2 Muestra

Para determinar el tamaño de la muestra se aplicó el método de muestreo probabilístico estratificado, usando la fórmula [1]:

$$n = \frac{z^2 NPQ}{\epsilon^2 (N - 1) + z^2 PQ} \quad [1]$$

Donde:

N = población (192)

Z = 1,96 (95% confianza estadística)

p = q = 0,5 (probabilidad de éxito y/o fracaso)

E = 5,5% = 0,055 (margen de error)

Reemplazando se obtuvo la muestra ajustada de n:

$$n = \frac{(1,96)^2 192 (0,5)(0,5)}{(0,055)^2 (192 - 1) + (1,96)^2 (0,5)(0,5)}$$

n = 119,88 (estudiantes)

n = 120 (estudiantes)

Obtenemos la muestra que es de 120 estudiantes la misma que se calculó con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

Para el muestreo, se establecieron criterios de inclusión y exclusión.

- **Criterios de inclusión:**

- Estar matriculado

- **Criterios de exclusión**

- Estudiantes no matriculados
- Estudiantes que no desean participar en el estudio

3.4 VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.4.1 Variables

- **Variable independiente:**

La inteligencia emocional de los estudiantes de la FAOB – UNJBG matriculados en el año académico 2009.

- **Variable dependiente:**

Rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB – UNJBG matriculados en el año académico 2009.

3.4.2 Operacionalización de Variables

La operacionalización de variables de la presente investigación se realizó tal como se muestra en el cuadro 1:

CUADRO 1. VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES		INDICADORES	VALORACIÓN
INDEPENDIENTE	INTELIGENCIA EMOCIONAL	Área Intrapersonal	Capacidad emocional: - Marcadamente alta - Muy alta - Alta - Promedio - Baja - Muy baja - Marcadamente baja
		Área Interpersonal	
		Área de Adaptabilidad	
		Área de Manejo de tensión	
		Área de Manejo de estado de ánimo general	
DEPENDIENTE	RENDIMIENTO ACADÉMICO	Promedio de notas de cada estudiante	- Bajo - Medio - Alto

Elaborado: Autor.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

3.5.1 Técnica

Para el propósito de la presente investigación las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron:

- **Inteligencia emocional:** La encuesta
- **Rendimiento Académico:** Documental

3.5.2 Instrumento

En la investigación los instrumentos utilizados fueron:

- **Para medir la variable inteligencia emocional:** Se aplicó, como instrumento, el test inventario cociente emocional (ICE) de Bar On, a los estudiantes de la FAOB – UNJBG (Ver anexo 1).

El test aplicado tiene las siguientes características:

Ficha técnica:

- **Nombre Original:** EQ-I (Bar – On Emotional Quotient Inventory).
- **Autor:** Reuven Bar On, Ph. D.
- **Procedencia:** Multi-Health Systems inc.
- **Traducción y adaptación:** Para uso experimental y de investigación en el Perú: Dra. Zoila Abantò, el Dr. Leonardo Higuera y el Lic. Jorge Cueto.
- **Administración:** Individual y colectiva
- **Duración:** Entre 20 y 50 minutos aproximadamente.
- **Aplicación:** 16 años en adelante.

- **Significación:** Evaluación de las aptitudes emocionales de la personalidad como determinantes para alcanzar el éxito general y mantener una salud emocional positiva.

- **Descripción del ICE de Bar On:** El ICE de Bar On incluye 133 ítems cortos y emplea un grupo de respuestas de cinco puntos. La evaluación genera los resultados de tres escalas de validez, un resultado CE

total, resultados en cinco escalas de validez y los resultados de quince subescalas del CE, tal como se muestra en la siguiente tabla.

TABLA I. LOS COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL MEDIDOS POR EL ICE DE BAR ON

Componentes de la inteligencia emocional	
A	Componentes Intrapersonales
	1) Conocimiento Emocional de sí mismo(CM)
	2) Seguridad (SE)
	3) Autoestima(AE)
	4) Autorrealización (AR)
	5) Independencia (IN)
B	Componentes Interpersonales
	6) Relaciones interpersonales (RI)
	7) Responsabilidad Social (RS)
	8) Empatía(EM)
C	Componentes de adaptabilidad
	9) Solución de problemas (SP)
	10) Prueba de la Realidad (PR)
	11) Flexibilidad (FL)
D	Componentes del Manejo de la Tensión
	12) Tolerancia a la Tensión
	13) Control de los Impulsos
E	Componentes del Estado de Ánimo General
	14) Felicidad (FE)
	15) Optimismo

Fuente: Bar On, Reuven. "Test inventario de inteligencia emocional".

- **Sistema de puntuación del los ítems:** Todos los ítems tienen dos posibles formas de puntuación de acuerdo con el "tipo" de ítem que sean. Si un ítem es "positivo", será puntuado de una forma: si es "negativo" de otra.

- **Interpretación de los resultados:** La mayoría de participantes (aproximadamente 68%) obtendrá resultados que se encuentran dentro de los 15 puntos del promedio (por ejemplo, entre 85 y 115). Una mayoría aún más grande (aproximadamente 95%) estará dentro de los 30 puntos de promedio (por ejemplo, entre 70 y 130), ver la siguiente tabla II:

TABLA II. PAUTAS INTERPRETATIVAS DE LOS RESULTADOS DE LAS ESCALAS DE ICE DE BAR ON

RESULTADO ESTÁNDAR	NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	PAUTA INTERPRETATIVA
130 ó Más	Marcadamente alta	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada.
120 – 129	Muy alta	Capacidad emocional extremadamente bien desarrollada.
110 – 119	Alta	Capacidad emocional bien desarrollada.
90 – 109	Promedio	Capacidad emocional adecuada.
80 – 89	Baja	Capacidad emocional subdesarrollada, necesita mejorar.
70 – 79	Muy baja	Capacidad emocional extremadamente subdesarrollada, necesita mejorar.
Por debajo de 70	Marcadamente baja	Capacidad emocional inusualmente deteriorada, necesita mejorar.

Fuente: Bar On, Reuven. "Test de cociente emocional (ICE) de Bar On".

- **Para medir la variable rendimiento académico:** Se empleó una ficha resumen para extraer la información de las actas de evaluación académica; las mismas que fueron pasadas a la base de datos del SPSS (Ver anexo 2 y anexo 3).

3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez obtenidos los datos se procedió a ingresarlos al paquete estadístico SPSS versión 17, configurando variables, numéricas y categóricas lo cual, nos permitió mediante la estadística descriptiva obtener tablas de frecuencias simples y agrupadas con sus respectivos gráficos.

La relación de las variables se determinó a través del coeficiente de correlación r de Pearson y para la comprobación de las hipótesis se utilizó la prueba de Chi - cuadrado.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 TRATAMIENTO ESTADÍSTICO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

A continuación se presenta el análisis de los resultados de de los datos procesados:

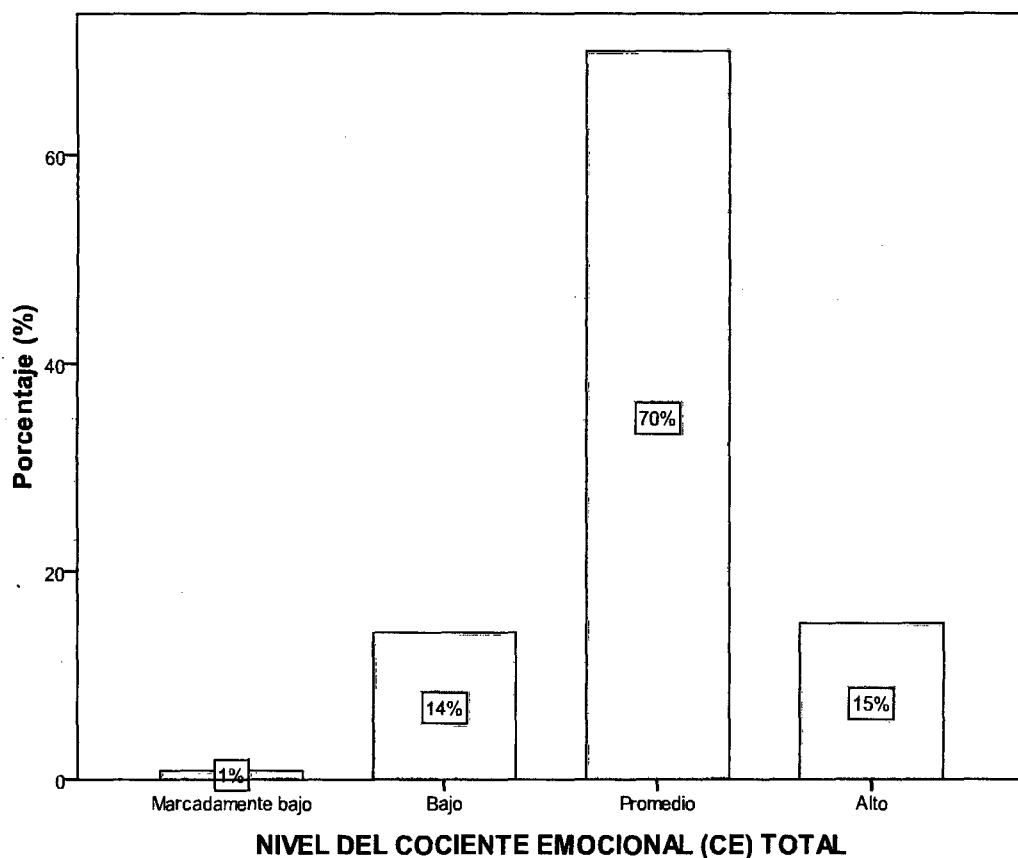
4.1.1 Inteligencia emocional de los estudiantes de la FAOB – UNJBG

CUADRO 2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL TOTAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

COCIENTE EMOCIONAL (CE)	Nivel	ESTUDIANTES	
		Frecuencia	Porcentaje
130 ó Más	Marcadamente alto	0	0
120 – 129	Muy alto	0	0
110 – 119	Alto	18	15
90 – 109	Promedio	84	70
80 – 89	Bajo	17	14
70 – 79	Muy bajo	0	0
Debajo de 70	Marcadamente bajo	1	1
	Total	120	100

Fuente: Test de cociente emocional (ICE) de Bar On.

GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL TOTAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 2, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 2 y en gráfico 1, se aprecian los resultados de la evaluación del cociente emocional (CE) total de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (FAOB - UNJBG).

Observamos un predominio del nivel promedio, es decir, el 70% (84) obtuvieron resultados promedios, con puntajes entre (90-109); el 15% (18) obtuvieron un nivel alto cuyas puntuaciones oscila entre (110-119); asimismo, el 14% (17) se ubican en el nivel bajo. Existe solo un estudiante con cociente emocional marcadamente bajo (1%).

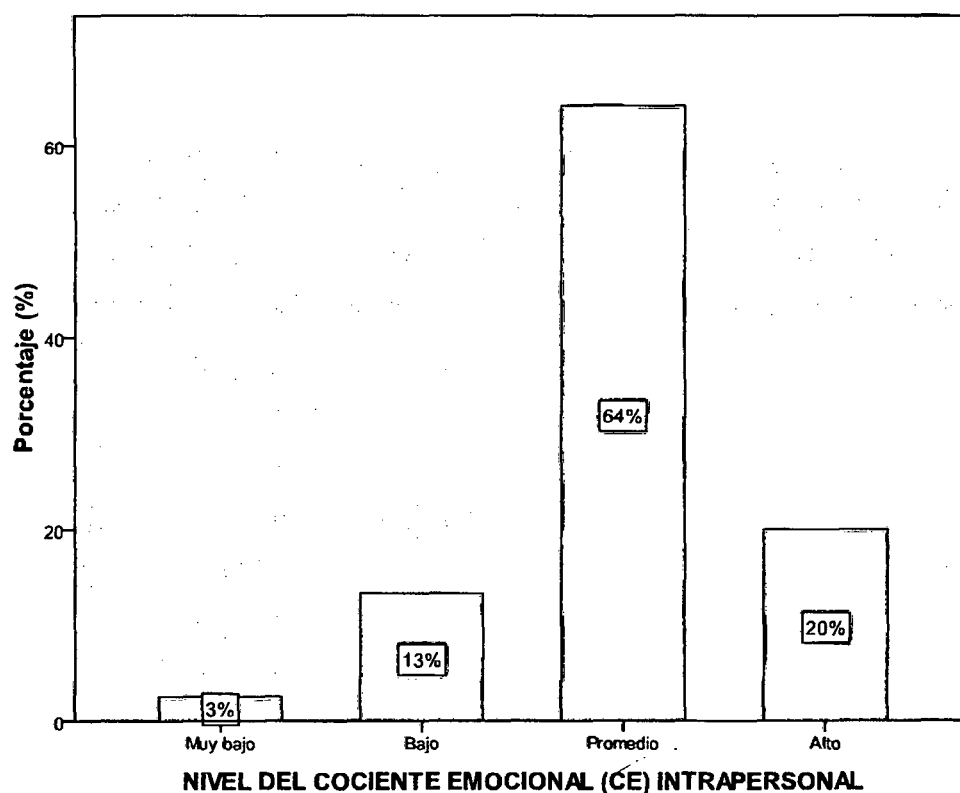
No hay resultados muy bajo, muy alto y marcadamente alto (0%).

CUADRO 3. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) INTRAPERSONAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

COCIENTE EMOCIONAL (CE)	Nivel	ESTUDIANTES	
		Frecuencia	Porcentaje
130 ó Más	Marcadamente alto	0	0
120 – 129	Muy alto	0	0
110 – 119	Alto	24	20
90 – 109	Promedio	77	64
80 – 89	Bajo	16	13
70 – 79	Muy bajo	3	3
Debajo de 70	Marcadamente bajo	0	0
Total		120	100

Fuente: Test de cociente emocional (ICE) de Bar On.

GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) INTRAPERSONAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 3, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 3 y en el gráfico 2, se muestra los resultados de la evaluación del cociente emocional (CE) intrapersonal de los estudiantes de la FAOB - UNJBG.

Observamos que existe un predominio de los resultados promedios, es decir el 64% (77) de la muestra obtuvo puntajes

entre (90-109) puntos; seguidamente el 20% de los estudiantes se encuentran en el nivel alto con puntajes entre (110-119), el 13% (16) están en el nivel bajo.

Solo el 3% de los estudiantes tienen un cociente emocional muy bajo.

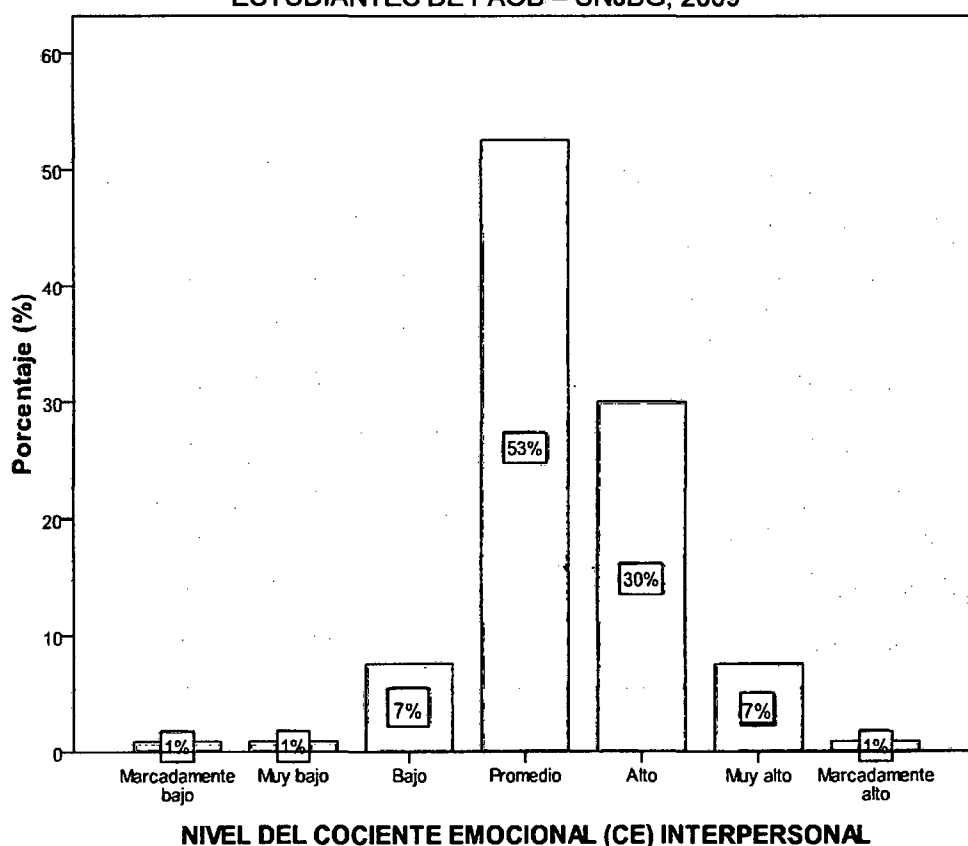
No se presentaron resultados en los niveles muy alto, marcadamente alto ni marcadamente bajo (0%).

CUADRO 4. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) INTERPERSONAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB- UNJBG, 2009

COCIENTE EMOCIONAL (CE)	Nivel	ESTUDIANTES	
		Frecuencia	Porcentaje
130 ó Más	Marcadamente alto	1	1
120 – 129	Muy alto	9	7
110 – 119	Alto	36	30
90 – 109	Promedio	63	53
80 – 89	Bajo	9	7
70 – 79	Muy bajo	1	1
Debajo de 70	Marcadamente bajo	1	1
Total		120	100

Fuente: Test de cociente emocional (ICE) de Bar On.

GRÁFICO 3. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) INTERPERSONAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 4, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 4 y en el gráfico 3, se muestra los resultados de la evaluación del cociente emocional (CE) interpersonal de los estudiantes de la FAOB - UNJBG.

Se aprecia un predominio de los resultados promedios, es decir el 53% de los estudiantes obtuvieron resultados promedios

(nivel de inteligencia emocional interpersonal promedio) con puntajes entre (90 - 109) puntos.

Los que menos predominan son los resultados marcadamente alto, muy bajo y marcadamente bajo (1% cada uno respectivamente)

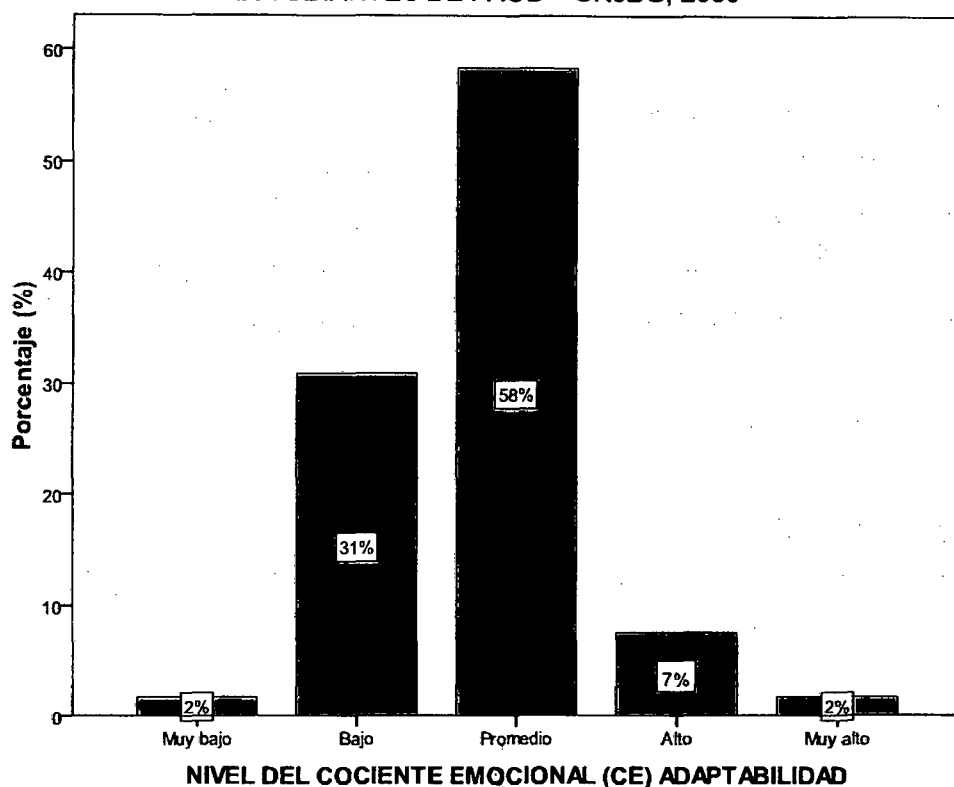
El 7% de la muestra tienen resultados muy altos, y de la misma forma el 7% tienen resultados bajos.

CUADRO 5. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) ADAPTABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

COCIENTE EMOCIONAL (CE)	Nivel	ESTUDIANTES	
		Frecuencia	Porcentaje
130 ó Más	Marcadamente alto	0	0
120 – 129	Muy alto	2	2
110 – 119	Alto	9	7
90 – 109	Promedio	70	58
80 – 89	Bajo	37	31
70 – 79	Muy bajo	2	2
Debajo de 70	Marcadamente bajo	0	0
Total		120	100

Fuente: Test de cociente emocional (ICE) de Bar On.

GRÁFICO 4. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE ADAPTABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 5, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 5 y en el gráfico 4, se muestra los resultados de la evaluación del cociente emocional (CE) adaptabilidad de los estudiantes de la FAOB - UNJBG.

Observamos un predominio de los resultados promedios, es decir, el 58% de los estudiantes tienen resultados promedios

(nivel de inteligencia emocional de adaptabilidad promedio), con puntajes entre 90 a 109 puntos.

El 31% de los estudiantes tienen resultados bajos; un 7% de los estudiantes obtienen resultados altos.

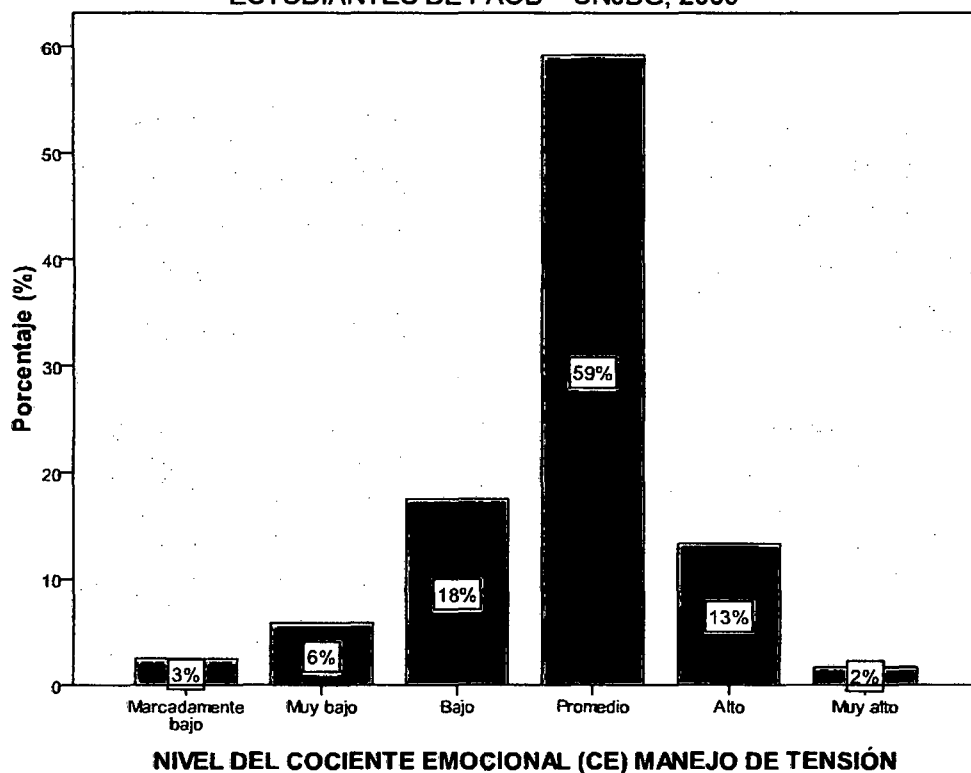
Los que menos predominan son los resultados muy alto y muy bajo con 2% cada uno respectivamente.

CUADRO 6. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE MANEJO DE TENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

COCIENTE EMOCIONAL (CE)	Nivel	ESTUDIANTES	
		Frecuencia	Porcentaje
130 ó Más	Marcadamente alto	0	0
120 – 129	Muy alto	2	2
110 – 119	Alto	16	13
90 – 109	Promedio	71	59
80 – 89	Bajo	21	18
70 – 79	Muy bajo	7	6
Debajo de 70	Marcadamente bajo	3	2
Total		120	100

Fuente: Test de cociente emocional (ICE) de Bar On.

GRÁFICO 5. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE MANEJO DE TENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 6, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 6 y en gráfico 5, se muestra los resultados de la evaluación del cociente emocional (CE) de manejo de tensión de los estudiantes de la FAOB - UNJBG.

Se aprecia un predominio de los resultados promedios, es decir, el 59% de los estudiantes obtuvieron resultados promedios

(nivel de inteligencia emocional de manejo de tensión promedio) con puntajes entre (90 -109) puntos.

No se presentaron casos marcadamente altos (0%), mientras que el 18% de los estudiantes obtienen resultados bajos; el 13% resultados altos y el 6% resultados muy bajos.

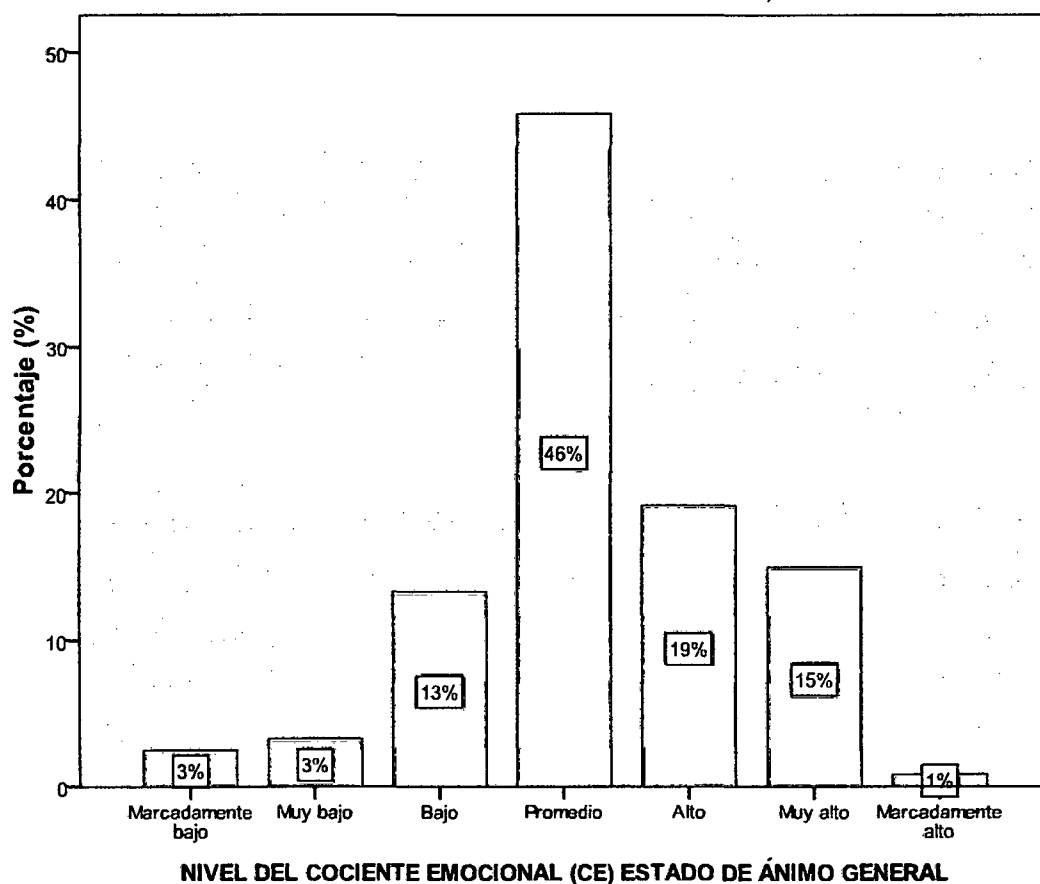
Solo el 2% tienen resultados muy altos y al mismo tiempo marcadamente bajos.

CUADRO 7. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE ESTADO DE ÁNIMO GENERAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

COCIENTE EMOCIONAL (CE)	Nivel	ESTUDIANTES	
		Frecuencia	Porcentaje
130 ó Más	Marcadamente alto	1	1
120 – 129	Muy alto	18	15
110 – 119	Alto	23	19
90 – 109	Promedio	55	46
80 – 89	Bajo	16	13
70 – 79	Muy bajo	4	3
Debajo de 70	Marcadamente bajo	3	3
Total		120	100

Fuente: Test de cociente emocional (ICE) de Bar On.

GRÁFICO 6. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE ESTADO DE ÁNIMO GENERAL DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 7, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 7 y en el gráfico 6, se muestra los resultados de la evaluación del cociente emocional (CE) del estado de ánimo en general de los estudiantes de la FAOB - UNJBG.

Se aprecia un predominio de los resultados promedios, es decir, el 46% de los estudiantes obtuvieron resultados promedios (nivel de inteligencia emocional de estado de ánimo general promedio) con puntajes entre (90 - 109) puntos.

Lo que menos predomina fueron los resultados marcadamente altos (1%).

Un 19% de los estudiantes obtienen resultados altos y el 15% muy alto; los que constituyen, aproximadamente, la tercera parte de la muestra.

El 13% de los estudiantes obtienen resultados bajos. Solo el 3% de los estudiantes obtienen resultados entre muy bajo y marcadamente bajo.

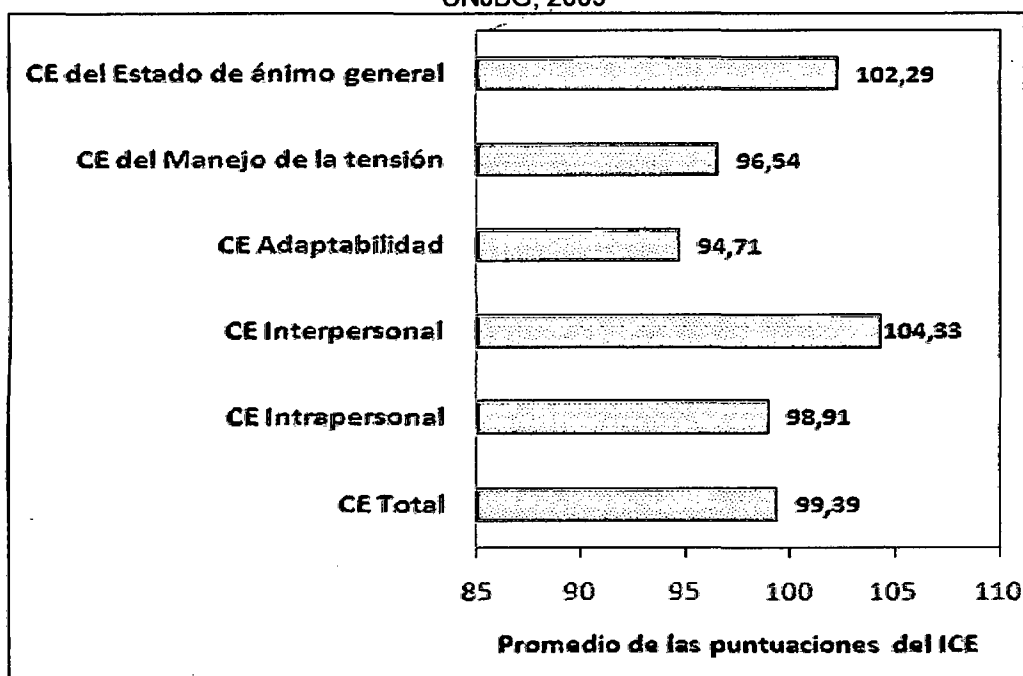
CUADRO 8. PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

ICE	Media	Desviación estándar
CE Total	99,39	9,45
CE Intrapersonal	98,91	9,89
CE Interpersonal	104,33	12,03
CE Adaptabilidad	94,71	9,95
CE del Manejo de la tensión	96,54	11,99
CE del Estado de ánimo general	102,29	14,95

Fuente: Cuadro 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

Elaborado: SPSS 17.

GRÁFICO 7. PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 8, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: El Cuadro 8 y la gráfico 7 muestran una descripción estadística de los resultados del cociente emocional total, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de la tensión y estado de ánimo general de los estudiantes de la FAOB – UNJBG.

La media de cociente emocional total de los estudiantes de la FAOB - UNJBG es de 99,39 puntos con una desviación estándar de 9,45. Este resultado está dentro del cociente emocional total promedio, lo cual nos indica una adecuada capacidad de reconocer sentimientos propios y ajenos, y habilidad para manejarlos.

Respecto de los componentes de la inteligencia emocional, podemos afirmar que:

La media promedio del CE intrapersonal de los estudiantes es aproximadamente 98,91 con una desviación estándar de 9,89 puntos. Este resultado se encuentra dentro del nivel de inteligencia emocional “promedio”, lo cual indica que estos estudiantes tienen conocimiento emocional de sí mismo,

pues valoran su yo interior, tienen seguridad, autoestima adecuada, manifiestan sentimientos de autorrealización e independencia.

La media del CE interpersonal de los estudiantes es aproximadamente 104,33 con una desviación estándar de 12,03 puntos. Este resultado se encuentra dentro del nivel de inteligencia emocional "promedio", lo cual indica que estos estudiantes tienen una capacidad emocional adecuada, lo que hace suponer que los alumnos son responsables y confiables, además son muy buenos para relacionarse y cuentan con habilidades sociales y empatía.

La media de CE adaptabilidad de los estudiantes es aproximadamente 94,71 con una desviación estándar de 9,95 puntos. Este resultado se encuentra dentro del nivel de inteligencia emocional "promedio", lo cual indica que estos estudiantes tienen una capacidad emocional regular para adecuarse al entorno y hacer frente a las situaciones difíciles.

La media del CE del manejo de la tensión de los estudiantes es aproximadamente 96,54 con una desviación estándar de 11,99 puntos. Este resultado se encuentra dentro del nivel de inteligencia emocional “promedio”, lo cual indica que estos estudiantes tienen una adecuada capacidad emocional de tolerancia a la tensión y control de los impulsos.

El resultado promedio del CE en estado de ánimo general de los estudiantes es aproximadamente 102,29 con una desviación estándar de 14,95. Este resultado se encuentra dentro del nivel de inteligencia emocional “promedio”, lo cual indica que estos estudiantes tienen una adecuada capacidad emocional; así ellos disfrutan la vida y se sienten siempre positivos alegres y optimistas en general.

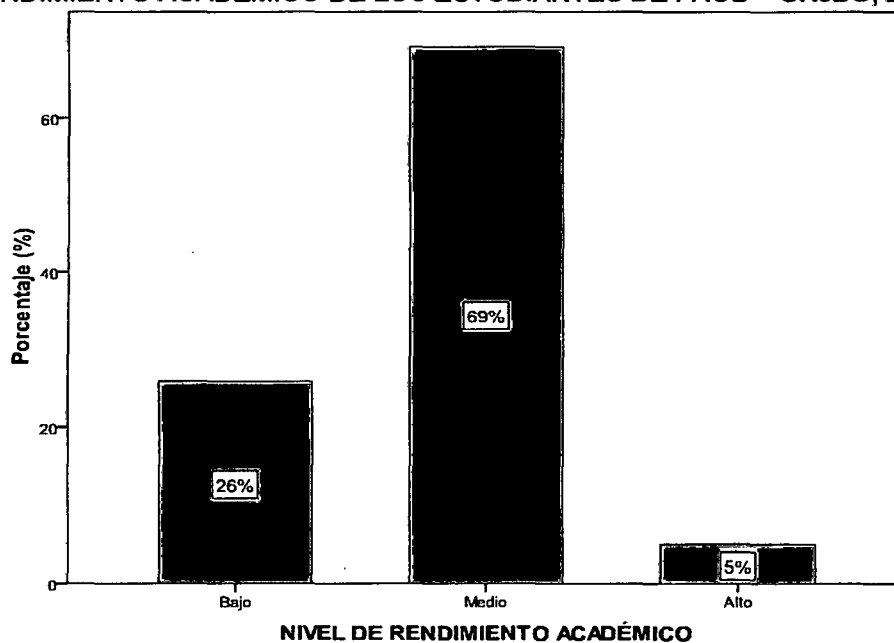
4.1.2 Rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB – UNJBG

CUADRO 9. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE LOS PUNTAJES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

PUNTAJE	Nivel	ESTUDIANTES	
		Frecuencia	Porcentaje
15,1 - 20	Alto	6	5
12,1 – 15	Medio	83	69
00 – 12	Bajo	31	26
Total		120	100%

Fuente: Oficina de registros académicos de la FAOB-UNJBG, 2009.

GRÁFICO 8. DISTRIBUCIÓN DE LA FRECUENCIA DE LOS PUNTAJES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 9, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: El Cuadro 9 y la gráfico 8 muestran el rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB – UNJBG.

De 120 estudiantes de la FAOB - UNJBG, se aprecia que el 69%, es decir 83 de ellos, presentan un nivel de rendimiento académico medio; mientras que el 26% (31) tienen un nivel bajo y solo el 5% (6) un nivel alto.

CUADRO 10. PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS PUNTAJES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

	Media	Desviación estándar
Rendimiento académico	12,88	1,35

Fuente: Cuadro 9, 2009.
Elaborado: SPSS 17.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 9 se muestra la media del rendimiento académico a través de los puntajes de los estudiantes de la FAOB - UNJBG al finalizar sus estudios del año académico correspondiente.

El puntaje promedio del rendimiento académico es de 12,88 puntos, con una desviación estándar de 1,45 puntos.

Estos resultados nos indican que el nivel del rendimiento académico es medio, pues el puntaje obtenido se encuentra en el rango de medición (12,1 – 15) puntos.

4.1.3 Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (análisis inferencial)

Para conocer si existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB - UNJBG, se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson, en virtud a que los datos son cuantitativos y con distribución normal tal como se verificó con el siguiente cuadro:

CUADRO 11. TEST DE NORMALIDAD DE KOLMOGOROV - SMIRNOW

VARIABLE	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	p-valor
CE Total	0,616	0,843
CE Intrapersonal	0,692	0,725
CE Interpersonal	0,830	0,496
CE Adaptabilidad	0,987	0,285
CE del Manejo de la tensión	0,605	0,857
CE del Estado de ánimo general	0,710	0,694
Rendimiento académico	0,560	0,912
La distribución es normal si $p > 0,05$		

Elaborado: SPSS 17.

El coeficiente r de Pearson, por ser una prueba paramétrica requiere variables numéricas con distribución normal, varía entre -1 y 1, pudiendo ser positivo o negativo.

El signo indica la dirección de la correlación:

- **Un valor positivo:** Indica correlación directa
“a mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y”

- **Un valor negativo:** Indica correlación inversa
"a mayor X, menor Y" o "a menor X, mayor Y"

La significancia estadística de este coeficiente es cuando "p-valor" es menor de 0,05.

TABLA III. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON CATEGORIZADO

VALORES	INTERPRETACIÓN
r = 0,00	Correlación nula
0,01 - 0,19	Correlación mínima
0,20 - 0,39	Correlación baja
0,40 - 0,69	Correlación moderada
0,70 - 0,89	Correlación buena
0,90 - 0,99	Correlación muy buena
r = 1,00	Correlación perfecta

Fuente: PINO GOTUZZO, Raúl (2006). *"Metodología de la Investigación"*. Segunda Edición. Editorial San Marcos. Perú.

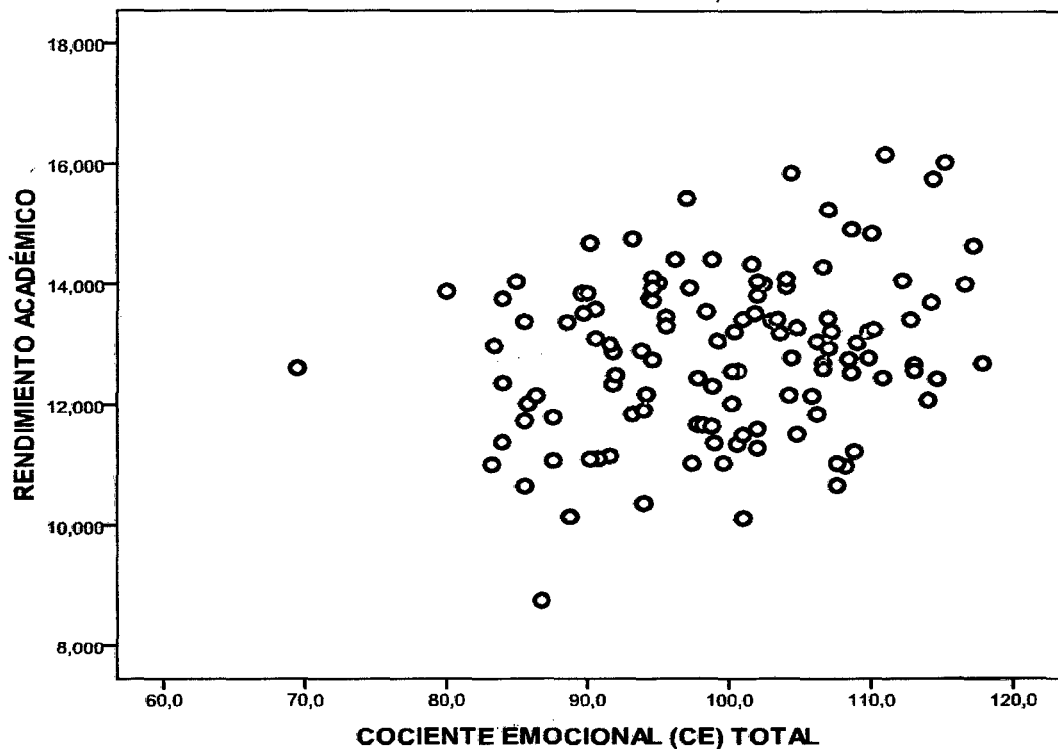
CUADRO 12. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL TOTAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

RELACIÓN	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	SIGNIFICANCIA (p - valor)
Inteligencia emocional y Rendimiento Académico	r = 0,247	P = 0,006

∴ La relación es significativa si $p < 0,05$.

Fuente: SPSS 17.

GRÁFICO 9. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL TOTAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 12, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 12 podemos observar el resultado r igual a 0,247 y p igual a 0,006 menor que 0,05; por tanto, se deduce que:

Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes totales de la inteligencia emocional con los puntajes del rendimiento académico.

Asimismo, el coeficiente r de Pearson 0,247 indica que el grado de esta correlación es significativo pero bajo.

El gráfico 9 muestra la capacidad de los datos a un ajuste lineal (base para el cálculo r de Pearson).

Finalmente, se concluye que la inteligencia emocional está en relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB - UNJBG, para un nivel de significancia de alfa igual a 0,05 (5%).

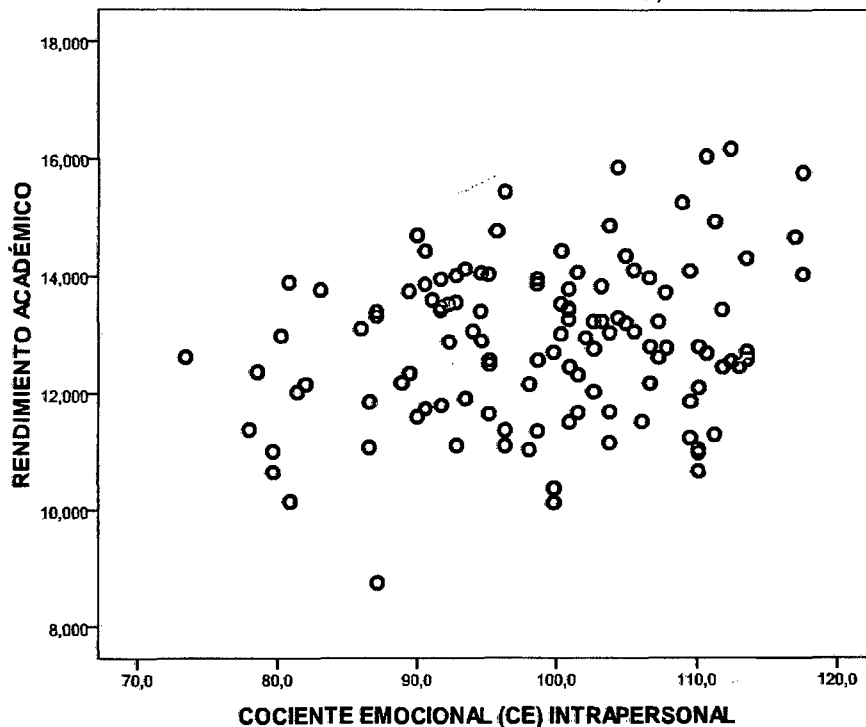
CUADRO 13. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INTRAPERSONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB - UNJBG, 2009

Relación	Coefficiente de correlación	Significancia (p-valor)
Intrapersonal y Rendimiento académico	r = 0,226	p = 0,013

La relación es significativa si $p < 0,05$.

Fuente: SPSS 17.

GRÁFICO 10. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INTRAPERSONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 13, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 13 podemos observar el resultado r igual a 0,226 y p igual a 0,013 menor que 0,05; por tanto, se deduce que:

Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de la inteligencia emocional intrapersonal con los puntajes del rendimiento académico.

Asimismo, el coeficiente r de Pearson 0,226 indica que el grado de esta correlación es significativo pero bajo.

El gráfico 10 muestra la capacidad de ajuste de los datos a un modelo lineal (base para el cálculo r de Pearson).

Finalmente, concluimos que la inteligencia emocional intrapersonal está en relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB - UNJBG, para un nivel de significancia de alfa igual a 0,05.

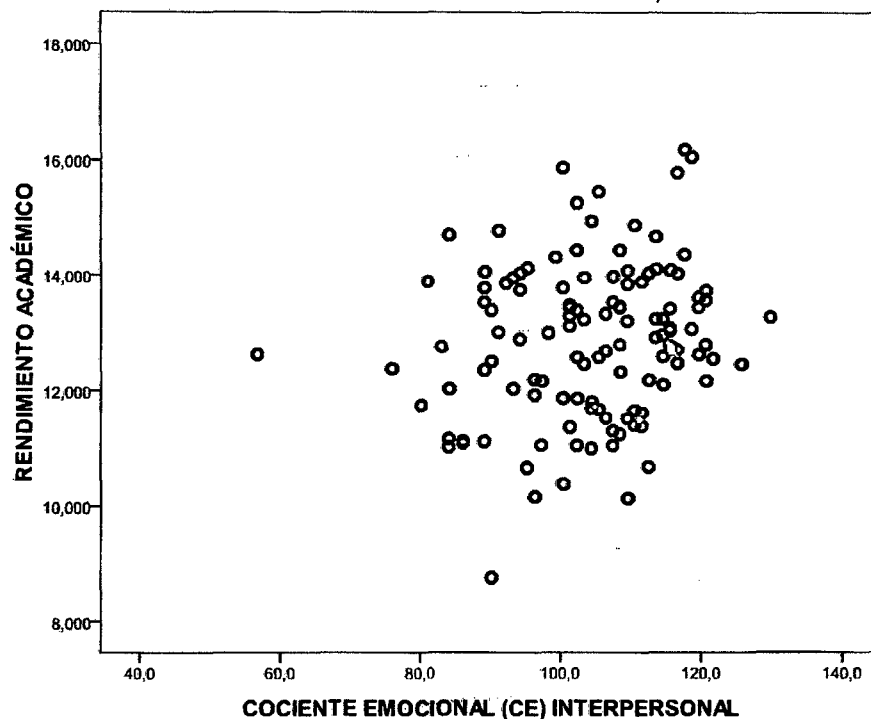
CUADRO 14. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INTERPERSONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

Relación	Coefficiente de correlación	Significancia (p-valor)
Interpersonal y Rendimiento académico	$r = 0,187$	$p = 0,041$

La relación es significativa si $p < 0,05$.

Fuente: SPSS 17.

GRÁFICO 11. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INTERPERSONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 14, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 14 podemos observar el resultado r igual a 0,187 y p es igual a 0,041 menor que 0,05; por tanto, se deduce que:

Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de la inteligencia emocional interpersonal con los puntajes del rendimiento académico.

Asimismo, el coeficiente r de Pearson 0,187 indica que el grado de esta correlación es significativo pero mínimo.

El gráfico 11 muestra el ajuste de los datos a un modelo lineal (base para el cálculo r de Pearson).

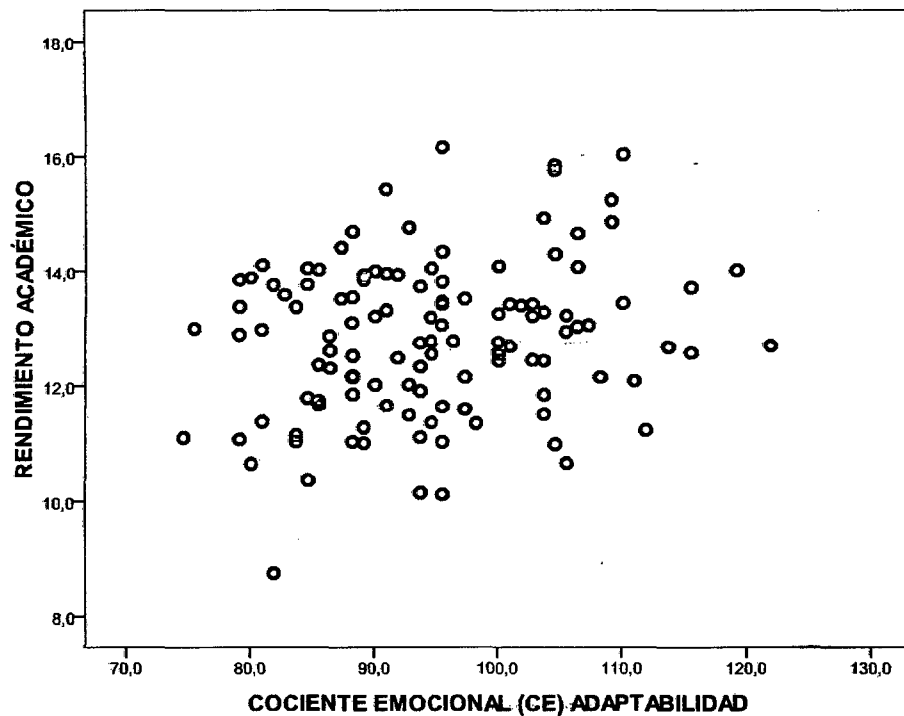
Finalmente, se concluye que la inteligencia emocional interpersonal está en relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB - UNJBG, para un nivel de significancia de alfa igual a 0,05.

CUADRO 15. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ADAPTABILIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

Relación	Coefficiente de correlación	Significancia (p)
Adaptabilidad y Rendimiento académico	$r=0,199$	$p = 0,029$

La relación es significativa si $p < 0,05$.
Fuente: SPSS 17.

GRÁFICO 12. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ADAPTABILIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 15, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 15 podemos observar el resultado r igual a 0,199 y p es igual a 0,029 menor que 0,05; por tanto, se deduce que:

Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de la inteligencia emocional en adaptabilidad con los puntajes del rendimiento académico.

Asimismo, el coeficiente r de Pearson 0,199 indica que el grado de esta correlación es significativo y mínimo.

El gráfico 12 muestra el ajuste de los datos a un modelo lineal (base para el cálculo r de Pearson).

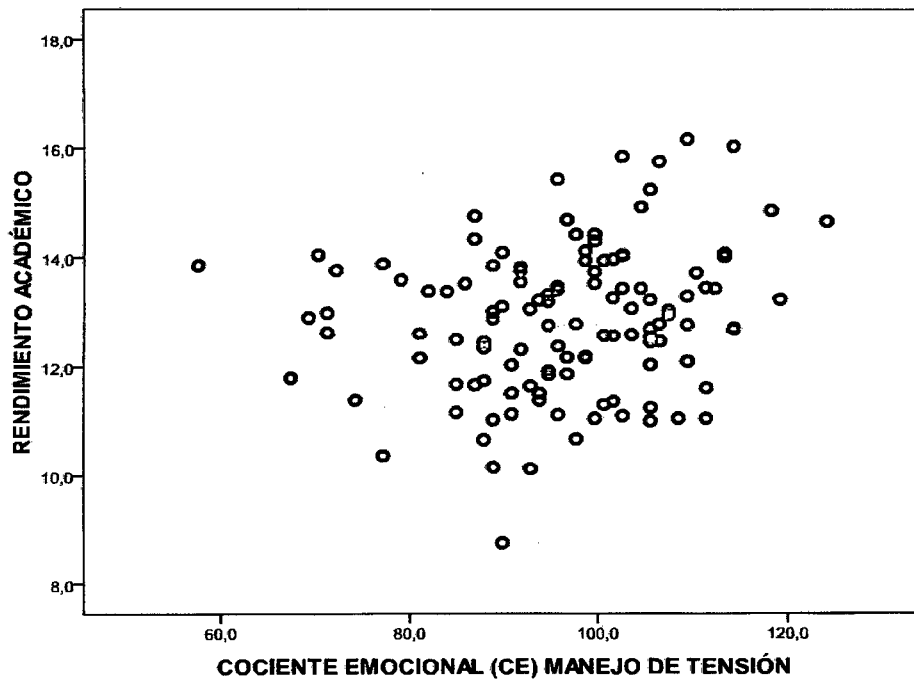
Finalmente, se concluye que la inteligencia emocional en adaptabilidad está en relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB - UNJBG, para un nivel de significancia de alfa igual a 0,05.

CUADRO 16. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MANEJO DE TENSIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB - UNJBG, 2009

Relación	Coefficiente de correlación	Significancia (p)
Manejo de tensión y Rendimiento académico	$r = 0,197$	$p = 0,031$

La relación es significativa si $p < 0,05$.
Fuente: SPSS 17.

GRÁFICO 13. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MANEJO DE TENSIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 16, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 16 podemos observar el resultado r igual a 0,197 y p es igual a 0,031 menor que 0,05; por tanto, se deduce que:

Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de la inteligencia emocional en manejo de la tensión con los puntajes del rendimiento académico.

Asimismo, el coeficiente r de Pearson 0,197 indica que el grado de esta correlación es significativo pero mínimo.

El gráfico 13 muestra el ajuste de los datos a un modelo lineal (base para el cálculo r de Pearson).

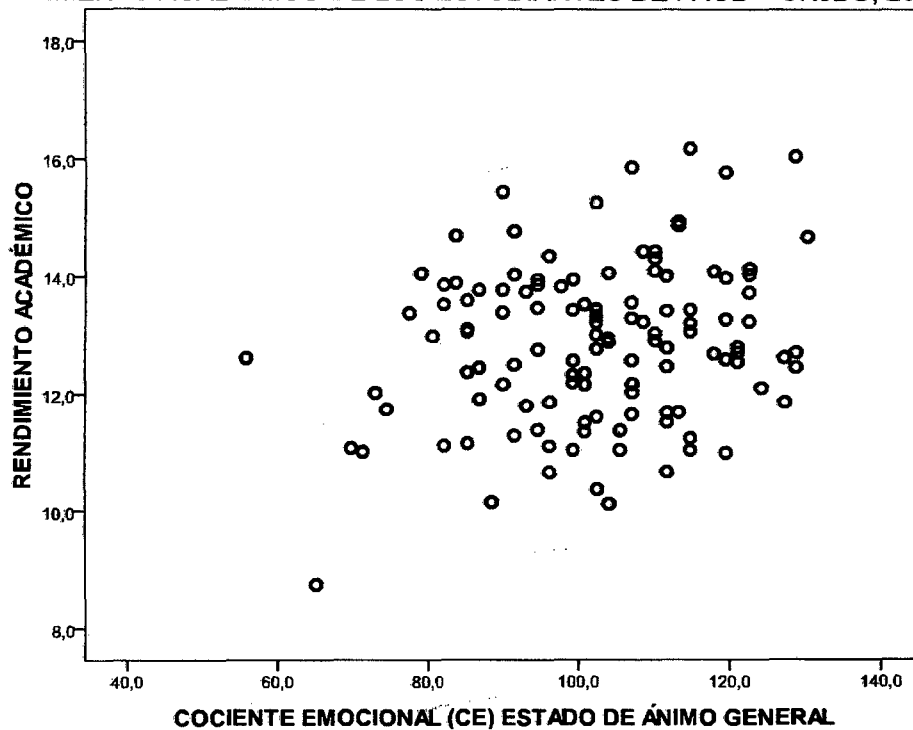
Finalmente, se concluye que la inteligencia emocional de manejo de la tensión está relacionada directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB - UNJBG, para un nivel de significancia de alfa igual a 0,05.

CUADRO 17. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN (r) DE PEARSON Y SU SIGNIFICANCIA (p) ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009

Relación	Coefficiente de correlación	Significancia (p)
Estado de ánimo general y Rendimiento académico	$r = 0,211$	$p = 0,020$

La relación es significativa si $p < 0,05$.
Fuente: SPSS 17.

GRÁFICO 14. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE FAOB – UNJBG, 2009



Fuente: Cuadro 17, 2009.

Análisis e interpretación de resultados: En el cuadro 17 podemos observar el resultado r igual a 0,211 y p es igual a 0,020 menor que 0,05; por tanto, se deduce que:

Existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de la inteligencia emocional en estado de ánimo general con los puntajes del rendimiento académico.

Asimismo, el coeficiente r de Pearson 0,211 indica que el grado de esta correlación es significativo pero bajo o mínimo.

El gráfico 14 muestra el ajuste de los datos a un modelo lineal (base para el cálculo r de Pearson).

Finalmente, se concluye que la inteligencia emocional de estado de ánimo general, está relacionado directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB - UNJBG, para un nivel de significancia de alfa igual a 0,05.

4.2 CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

4.2.1 Prueba de hipótesis general

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009.

- Paso 1: Formulación de las hipótesis

H₀: No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009.

H₁: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009.

- Paso 2: Estadístico de prueba - T de Student de correlación

$$t = \frac{r}{\sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}}$$

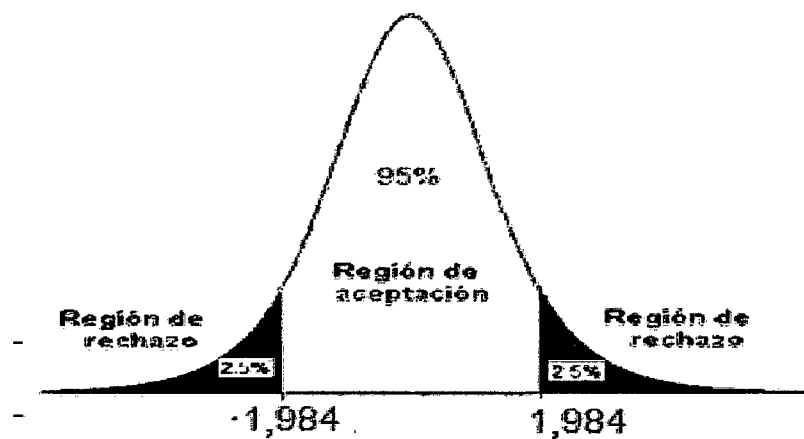
Con:

t = T de Student calculado

r = coeficiente de correlación muestral

$n-2 = \text{grados de libertad (gl)}$

Para $\alpha = 0,05$, $gl = 120-2=118$, entonces se tiene el siguiente esquema:



- **Paso 3:** Cálculo del T de Student prueba

$$t = \frac{0,247}{\sqrt{\frac{1 - 0,247^2}{120 - 2}}}$$

$$t = 2,769$$

- **Paso 4:** Decisión

Como t de Student de prueba $2,769$ es mayor que $1,984$; se acepta la hipótesis alterna, descartándose la hipótesis nula.

Conclusión: La inteligencia emocional se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna, en el año 2009; con un nivel de significancia de 0,05.

4.2.2 Prueba de hipótesis específicas

- **Prueba de la primera hipótesis específica**

La inteligencia emocional que presentan los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009 es promedio. Esta hipótesis se prueba con los resultados del cuadro 2.

- **Paso 1:** Formulación de las hipótesis

H₀: La inteligencia emocional que presentan los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009 no es promedio.

H₁: La inteligencia emocional que presentan los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009 es promedio.

- **Paso 2:** Estadístico de prueba - Chi cuadrado

$$X^2 = \sum_i^k \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

- **Paso 3:** Cálculo del Chi cuadrado de prueba

El SPSS muestra el resultado de esta forma:

NIVEL DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) TOTAL	N observado	N esperado	Residual
Marcadamente bajo	1	30,0	-29,0
Bajo	17	30,0	-13,0
Promedio	84	30,0	54,0
Alto	18	30,0	-12,0
TOTAL	120		

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE	NIVEL DEL COCIENTE EMOCIONAL (CE) TOTAL
Chi-cuadrado	135,667
gl	3
p-valor	0,000

- **Paso 4: Decisión**

Como p es igual a 0,000 siendo este menor que 0,05 se acepta la hipótesis alterna, descartándose la hipótesis nula.

Conclusión: La inteligencia emocional que presentan los estudiantes de la FAOB - UNJBG, en el año 2009 es promedio, con un nivel de significancia de 5%.

• **Prueba de la segunda hipótesis específica**

El rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009 es medio.

Esta hipótesis se prueba con los resultados del cuadro 8.

- **Paso 1: Formulación de las hipótesis**

H₀: El rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional

Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009 no es medio.

H₁: El rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009 es medio.

- **Paso 2:** Estadístico de prueba - Chi cuadrado

$$X^2 = \sum_i^k \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

- **Paso 3:** Cálculo del Chi cuadrado de prueba

El SPSS muestra el resultado de esta forma:

NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO	N OBSERVADO	N ESPERADO	RESIDUAL
Bajo	31	40,0	-9,0
Medio	83	40,0	43,0
Alto	6	40,0	-34,0
Total	120		

ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO
Chi-cuadrado	77,150
gl	2
p-valor	0,000

- **Paso 4:** Decisión

Como p es igual a 0,000 siendo este menor que 0,05 se acepta la hipótesis alterna, descartándose la hipótesis nula.

Conclusión: El rendimiento académico de los estudiantes de la FAOB - UNJBG, en el año 2009 es medio, en un porcentaje significativo de estudiantes, para un nivel de significancia de 5%.

4.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se discutirán, a partir del marco teórico y la exploración bibliográfica, los hallazgos obtenidos tras el proceso de investigación realizado.

Medir un constructo psicológico como la inteligencia emocional es un arte como una ciencia, pues cuando nos disponemos a observar un constructo psicológico sabemos que es algo que yace latente en el sujeto, y que no es algo directamente

observable a menos que la respuesta se produzca llegada una determinada situación.

Según Parker, Summerffeld, Hogan y Majeski (2004), encuentran fuerte evidencia de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de una muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad.

Parker et al. trabajaron con la relación entre la inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes adolescentes utilizando una escala de autoreporte basada en la teoría de inteligencia emocional de Bar On. Los resultados muestran que la inteligencia emocional general correlaciona con el rendimiento académico, en el año del estudio. Un dato de interés es que no hubo relación con las subescalas de la prueba.

En el trabajo de Drago (2005), vuelven a producirse relaciones significativas entre la inteligencia emocional y rendimiento, independientemente de la capacidad intelectual, en estudiantes universitarios de diversa procedencia étnica y social.

Estudios realizados en la Universidad de Cádiz (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005), encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las notas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos.

En la revisión llevada a cabo por Extremera & Fernández (2004), se afirma que la línea de investigación dirigida a analizar la relación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en todos los niveles educativos ha mostrado resultados contradictorios.

Sigue siendo necesario, por tanto, establecer la contribución de los factores relacionados con la inteligencia emocional, al logro académico y profesional en estudios bien diseñados en los que se controlen otras variables consideradas tradicionalmente muy importantes, tales como las variables de personalidad y las variables intelectuales.

Por otra parte, el valor moderado aunque estadísticamente significativo de la correlación entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y los principales indicadores del rendimiento académico, pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico en línea con los trabajos de Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) y Drago (2005).

En conjunto, estos resultados apuntan a la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en el nivel universitario. Si partimos de la consideración de que las habilidades comprometidas en la inteligencia emocional, una vez que están relacionadas con el desempeño en el ámbito personal, profesional y en la vida diaria en general, constituyen modelos de competencias (Sternberg, 2000); y en especial, los modelos mixtos de la inteligencia emocional incluyen competencias amplias de carácter socio-emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), podemos apreciar la importancia que tiene la consideración de estas competencias emocionales en el contexto educativo de la enseñanza superior universitaria.

Actualmente, las investigaciones sobre el rendimiento académico se caracterizan por el reconocimiento de las limitaciones de las calificaciones como indicadores del rendimiento, aunque se acepten por su operatividad.

Van der Zee, Thijs y Schakel (2002), obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general, de acuerdo a lo esperado; mientras que se produjeron asimismo relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el inventario de los cinco grandes factores de personalidad, a pesar de lo cual la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional y las medidas de personalidad, en una muestra de estudiantes de diferentes estudios universitarios holandeses.

Vela (2004) obtuvo resultados semejantes con estudiantes estadounidenses; se produjo una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, además la inteligencia emocional contribuyó a predecir el rendimiento más allá

de lo que hizo un test estandarizado de logro, empleado para la admisión de los estudiantes.

En nuestro trabajo de investigación encontramos que la inteligencia emocional está en relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Así mismo, Mendoza (2006) en su Tesis “Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima” obtuvo resultados similares. Los resultados de la variable inteligencia emocional señalan, en nuestro trabajo, que los estudiantes tienen inteligencia emocional promedio en un 70% y alta en un 15%, seguido del 14% con IE baja. En los estudios de Mendoza (2006) se encontró que tienen una IE promedio el 42%, IE baja el 21%, IE muy baja y IE marcadamente baja el 13% respectivamente, lo cual difiere con nuestro hallazgo, ya que el 46% de estudiantes tiene IE por debajo de la IE promedio. En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, es medio en un porcentaje significativo de estudiantes,

69% y bajo en un 26% en este aspecto difiere los hallazgos de Mendoza (2006), pues el 80% de estudiantes tiene rendimiento académico bajo y solo el 20% tiene un rendimiento académico medio.

Las investigaciones que han intentado hallar la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico, que constituye el objeto del presente trabajo, han llegado a resultados que si bien han sido contradictorios, en muchos casos quizás el origen de esas contradicciones, ha estado localizado más en la elección de un modelo de partida y en la metodología utilizada.

Sería interesante analizar la relación de la inteligencia emocional auto-informada con otros enfoques similares, como el de los moldes cognitivos-afectivos, que por cierto también se miden mediante auto-informes, facilitando así la comparación. Es posible también que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico no sea directa, sino que aquella sea una variable mediadora entre otras variables, que sí influyen decididamente sobre el logro y el propio rendimiento: autoconcepto, actitudes, valores, motivación. También sería interesante analizar la relación

entre la inteligencia emocional y estas variables con contenido afectivo o con estrategias efectivamente utilizadas para aprender.

CONCLUSIONES

1. La inteligencia emocional está en relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
2. La inteligencia emocional que presentan los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009 es promedio.
3. El rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en el año 2009 es medio en un porcentaje significativo de estudiantes.

RECOMENDACIONES

1. La Facultad de Obstetricia de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann debe propiciar en los docentes la práctica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de actividades que promuevan la inteligencia emocional, asumiendo que los estudiantes las poseen en diferente nivel de desarrollo.
2. La Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann debe propiciar el desarrollo de cursos de capacitación a los docentes en talleres y/o programas donde se les proporcione estrategias para el fortalecimiento de la inteligencia emocional, que serán aplicadas en clase con sus alumnos.
3. La Oficina de Bienestar Universitario de la UNJBG debe diseñar e implementar programas de desarrollo humano integral, con la intención de desarrollar, reforzar y fortalecer los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional.

4. Los docentes investigadores, deben trabajar este campo y elaborar propuestas de estrategias que permitan desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABANTO, Z.; HIGUERAS, L. & Cueto, J. (2000). "*I-CE Inventario de cociente emocional de BarOn*). Test para la medida de la *Inteligencia Emocional*". Grafimac. Lima-Perú.
- ALIAGA TOVAR, J. (1998). "*La ubicación espontánea del asiento como función de la inteligencia, la personalidad, el rendimiento académico y el sexo*". Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima - Perú.
- BAR ON, Reuven (1997). "*Bar On emotional quotient inventory, A measure of emotional intelligence: Technical manual*". Multi Health Systems Inc. Toronto.
- BARRET, L.F. y GROSS, J.J. (2001). "*Emotional intelligence. A process model of emotion representation and regulation*". The Guilford Press. New York.

- BLOOM S, Benjamín; HASTINGS, Tomás & MADAUS, George (1997). *“Evaluación del aprendizaje”*. Editorial Troquel S.A. Argentina.
- HASTINGS, Tomás (1997). *“Evaluación del aprendizaje”*. Editorial Troquel s.a. Buenos Aires.
- BROCKERT, Siegfried; BRAUN, Gabriele (1997). *“Inteligencia emocional: Test”*. Primera edición. Editorial Grupo Robin book. Barcelona – España.
- CAMPBELL, Neil; MITCHELL, LAWRENCE G. & REECE, Janne (2001). *“Biología: Conceptos y relaciones”*. Segunda edición. Editorial Pearson Educación. México.
- CATRET, Amparo (2001). *“¿Emocionalmente Inteligentes? Una Dimensión de la Personalidad Humana”*. Editorial Palabra. Madrid - España.
- COON, Dennis (2005). *“Fundamentos de Psicología”*. Décima edición. Internacional Thomson editores s.a. México.

- COOPER, K. y AYMAN, Sawaf. (1998). *“Executive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations”*. Published by the Berkley Publishing Group. New York.

- CORMAN. L. (1991). *“La educación en la confianza”*. Diccionario enciclopédico ilustrado ENCAS. Editorial Planeta s.a. Santa Fe - Bogotá.

- DANN, Jill. (2004). *“Aprender las claves de la inteligencia emocional”*. Ediciones Gestión 2000. España.

- DARWIN, Ch. (1972/1984). *“La expresión de las emociones en los animales y en el hombre”*. Alianza editorial. España.

- DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN (2001). *“Guía de evaluación de los aprendizajes”*. Lima.

- DRAGO, J.M. (2005). *“The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students”*. Abstracts International: The Sciences and Engineering.

- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004, a). *"Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios"*. Revista de Investigación Educativa N° 6.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004, b). *"El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas"*. Revista de Investigación Educativa N° 6.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2003) *"La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula"*. Revista Iberoamericana de Educación (RIE). N° 30.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002). *"El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores"*. III Jornadas de innovación pedagógica: inteligencia emocional.
- EXTREMERA, N. y FERNANDEZ BERROCAL, P. (2001). *"¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento"*.

académico en estudiantes?”. III Jornadas de innovación pedagógica: Inteligencia emocional. Una Brújula para el Siglo XXI.

- GARDNER, H (1997). *“Estructura de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias”*. Fondo de cultura económica. México.
- GARDNER, H (1993). *“Estructura de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias”*. Fondo de cultura económica. México.
- GENOVAR, D; GOTZENS, C. (1990). *“Psicología de la instrucción”*. Primera edición. Santillana. Madrid - España.
- GIL ADI, D. (2000). *“Inteligencia emocional en práctica”*. Editorial MC Graw Hill. México.
- GIL-OLARTE, P.; GUIL, R., MESTRE, J.M. y NÚÑEZ, I. (2005). *“La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico”*. IX Congreso Nacional de Psicología Social.

- GILLY, Michel (1978). *“El problema del rendimiento escolar”*. Universidad de Navarra. Barcelona - España.
- GOLEMAN, Daniel. (2001). *“Inteligencia Emocional”*. Javier Vergara Editorial Kairós. Barcelona España.
- GOLEMAN, Daniel (1998). *“La inteligencia emocional”*. Javier Vergara Editorial Kairos. Barcelona.
- GOLEMAN, Daniel (1997). *“La inteligencia emocional”*. Javier Vergara Editor S.A. Buenos Aires - Argentina.
- GOLEMAN, Daniel (1996). *“Emotional intelligence”*. Bantam Books. New York.
- GRACZYK, P. A., WEISSBERG, R. P., PAYTON, J. W., ELIAS, M. J., GREENBERG, M. T., y ZINS, J. E. (2000). *“Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, The Handbook of Emotional Intelligence”*. Ca: Jossey-Bass. San Francisco.

- GREENSPAN, S. y GREENSPAN, T.N. (1997). *“Las primeras emociones”*. Editorial Paidós. Barcelona:

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C. /BAPTISTA LUCIO, P. (1997). *“Metodología de la investigación”*. McGraw-Hill Interamericana. México.

- KAPLAN, H. & SADOCK, B. (1995). *“Comprehensive Textbook of Psychiatry VI”*. 6ta. Edición. Williams and Wilkinson. Baltimore.

- KERLINGER, F. (1988). *“Investigación del comportamiento”*. MC Graw-Hill. México.

- KOVALIK, Susan. (1992). *“Inteligencias múltiples en la educación de la persona”*. Magisterio Santa fe. Bogotá.

- LEUNER, B. (1966). *“Emotional Intelligence and Emancipation. Praxis der kinderpsychologie and kinderpsychiatrie”*.

- LOAYZA AGUILAR, Segundo (2007). *“Relación entre los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento académico de los alumnos del*

quinto grado de educación secundaria de la I.E. "República Argentina" en el distrito de Chimbote". Universidad Cesar Vallejo. Trujillo - Perú.

- MARTI, Miguel (2000). *"La intimidad"*. Edición internacional universitaria. Navarra – España.

- MARTINEZ, Valentín (1997). *"Los adolescentes ante el estudio"*. Editorial fundamentos. Primera edición. España.

- MAURICE, J. Elias, STEVEN, E. Tobias y Brian S. Friedlander (1999). *"Educar con inteligencia Emocional"*. Segunda edición. Plaza y Janes editores s.a. España.

- MAYER, J.D. (2001). *"Emotional Intelligence in Everyday Life"*. Psychology Press. Philadelphia.

- MAYER, J., SALOVEY, P. y CARUSO, D. (2000). *"Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability"*. Jossey Bass. San Francisco.

- MENDOZA LACMA, Jenny (2006). TESIS: *“Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad Nacional Federico Villarreal”*. Lima.
- MIRANDA ZAMBRANO, Elvio. (1994). *“Educación de los conceptos Fundamentales”*. Alpha EIRLtda. Cusco – Peru.
- MYERS, David G (2006). *“Psicología”*. Séptima edición. Editorial Médica Panamericana. Madrid.
- NOVAK, Joseph y GOWIN, Bob (1998). *“Aprendiendo a aprender”*. Editorial Martínez. Roca. Barcelona.
- OVIEDO DE REYES, Libia Consuelo y GUZMÁN OSORIO, Graciela (1989). *“El currículo y la inteligencia emocional Facultad de Ciencias de la Educación”*. Universidad de Lima. Perú.
- PARKER, J.; SUMMERFFELD, L.; HOGAN, M. & MAJESKI, S. (2004). *“Emotional intelligence and academia success: examining the*

transition from high school to university". Personality and Individual Differences.

- PINO GOTUZZO, Raúl (2006). "Metodología de la Investigación". Segunda Edición. Editorial San Marcos. Perú.
- PIZARRO, R. (1985). "*Rasgos y actitudes del profesor efectivo*". Pontifica Universidad Católica de Chile.
- PLUTCHIK, Robert (1980). "*Emotion: A psychoevolutionary analysis*". Harper and Row. New York.
- POZO, I. (1996). "Aprendices y Maestros". Alianza Madrid. España.
- REQUENA SANTOS, Felix (1998). "*Rendimiento Académico*". Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Sociología. Santiago de Compostela. España.
- RÍOS GONZALES. (1999). "*Fracaso escolar y vida familiar*". Editorial Madrid – España.

- ROGERS, C. (1983). *“Libertad, v creatividad en la educación”*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- SAARNI, C. (2000). *“Emotional Competence. A Developmental Perspective”*. Ca: Jossey-Bass. San Francisco.
- SALOVEY & MAYER (1999). *“Sobre inteligencia emocional aplicada a la psicología, a la educación y a la industria”*. Santa fe - Bogotá.
- SALOVEY, Peter y MAYER. John (1990). *“Inteligencia emocional”*. Santa fe - Bogotá.
- SANCHEZ CARLESSI, Hugo; REYES ROMERO, Carlos y MATOS RAMIREZ, Patricia (2003). *“Tutoría y orientación en Educación Superior.”* Lima-Perú.
- SÁNCHEZ, HIDALGO (1982). *“Psicología educativa universitaria”*. Puerto Rico.
- SHAPIRO, Lawrence. (1997). *“La inteligencia emocional de los niños. Una guía Para padres y maestros”*. Javier Vergara Editor S.A. Buenos Aires – Argentina.

- SEDAL, Jeanne (1997). *“Su Inteligencia Emocional, aprenda a incrementarla y a usarla”*. Primera edición. Grijalbo Mondadori S.A.
- STEMBERG, Robert (2000) *“Inteligencia Exitosa”*. Paidós. Buenos Aires.
- STEMBERG, Robert & DETTERMAN Douglas (2003). *“¿Qué es la Inteligencia?”*. Pirámide. Madrid.
- TAUSCH, R (1999). *“El fomento del aprendizaje personal del Maestro”*. Revista Educación.
- TERMAN, Lewis M (1916). *“La medición de la inteligencia: una explicación de una completa guía para el uso de la revisión de Stanford y la extensión de la escala de inteligencia de Binet-Simon”*. Houghton Mifflin Co. Boston.
- UGARRIZA, Nelly (2001). *“La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I – CE) en una muestra de Lima Metropolitana”*. Universidad de Lima. Perú.

- VAN DER ZEE, K., THIJS, M., & SCHAKEL, L. (2002). "The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five". *European Journal of Personality*.
- VELA, R. H. (2004). *"The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences"*. Revista. Volumen Nº 64.
- VJITTIG, A (2000). *Introducción a la psicología*. Mac Graw Hill Latinoamericana, Bogotá.
- WAISBURD, G. & SEFCHOVICH, G. (1990). *"Hacia una pedagogía de la creatividad"*. Trillas. México.
- WECHSLER, D. (1940). *"Nonintellective factors in general intelligence"*. *Psychological Bulletin*.
- WILKINSON & CANTER (1982). *"Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training"*. Chichester Wiley.

Páginas electrónicas

- ARTEAGA CHIGNE, Victoria (2008). *“Grado de relación entre liderazgo, relaciones interpersonales y el clima organizacional percibido por los trabajadores de la institución educativa nacional a del Perú”*. [en línea] Disponible en <http://www.gestiopolis1.com/recursos7/Docs/ger/relacion-del-liderazgo-y-las-relaciones-interpersonales.htm> [Consulta: 29 de diciembre 2009].

- CHADWICK, C. (1979). "Teorías del aprendizaje". [en línea] Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/contenido.htm. [Consulta: 18 de agosto 2010].

- GRAFFE, Gilberto José. (2004). *“Gestión educativa para la transformación de la escuela”*. [en línea] Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000300007&script=sci_arttext [Consulta: 12 de mayo 2010].

- NOVAEZ, M. (1986). "Psicología de la actividad escolar". México: Editorial Iberoamericana. [en línea] Disponible en:

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/Tesis/Salud/Reyes T Y/contenido.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/contenido.htm). [Consulta: 07 de diciembre 2009].

ANEXOS

ANEXO 1

TEST INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL (ICE) DE BAR-ON

DATOS GENERALES

EDAD:.....
SEXO: F() M()

AÑO DE ESTUDIOS:.....

INSTRUCCIONES

- En este cuadernillo encontramos 133 afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar y actuar. Léelas atentamente y decide en qué medida cada una describe o no tu verdadero modo de ser. Hay cinco posibles respuestas para cada enunciado:
 - A) Rara vez o nunca es mi caso
 - B) Pocas veces es mi caso
 - C) Algunas veces es mi caso
 - D) Muchas veces es mi caso
 - E) Muy frecuentemente o siempre es mi caso
- Una vez decidida tu respuesta marca una aspa (x) en la columna que le corresponda.
- No hay respuestas “correctas o incorrectas”, ni repuestas “buenas o malas”. Responde honestamente y sinceramente de acuerdo a como tú eres, no según cómo te gustaría ser.
- No hay límite de tiempo, pero trabaja con rapidez y asegúrate de responder TODOS los enunciados.

Nº	ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Muy frecuentemente o siempre
1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.					
2	Es duro para mí disfrutar de la vida.					
3	Prefiero un tipo de trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.					
4	Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.					
5	Me agradan las personas que conozco					
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.					

Nº	ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Muy frecuentemente o siempre
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.					
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto.					
9	Entro fácilmente en contacto con mis emociones.					
10	Soy incapaz de demostrar afecto.					
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.					
12	Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.					
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.					
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.					
15	Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.					
16	Me gusta ayudar a la gente.					
17	Me es difícil sonreír.					
18	Soy incapaz de comprender como se sienten los demás.					
19	Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.					
20	Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.					
21	No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para que soy bueno(a).					
22	No soy capaz de expresar mis pensamientos.					
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.					
24	No tengo confianza en mí mismo(a).					
25	Creo que he perdido la cabeza.					
26	Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo.					
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.					

Nº	ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Muy frecuentemente o siempre
28	En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios.					
29	Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo.					
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se los merecen.					
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.					
32	Prefiero que los otros tomen las decisiones por mí.					
33	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso (a).					
34	Pienso bien de las personas.					
35	Me es difícil entender como me siento.					
36	He logrado muy poco en los últimos años.					
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.					
38	He tenido experiencias extrañas que son inexplicables.					
39	Me resulta fácil hacer amigos(as).					
40	Me tengo mucho respeto.					
41	Hago cosas muy raras.					
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.					
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.					
44	Tengo la capacidad para comprender los sentimientos ajenos.					
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.					
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí.					
47	Estoy contento(a) con mi vida.					

N°	ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Muy frecuentemente o siempre
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mi mismo(a).					
49	No resisto el estrés.					
50	En mi vida no hago nada malo.					
51	No disfruto lo que hago.					
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos mas íntimos.					
53	La gente no comprende mi manera de pensar.					
54	En general, espero que suceda lo mejor.					
55	Mis amistades me confían sus intimidades.					
56	No me siento bien conmigo mismo (a).					
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven.					
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.					
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.					
60	Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.					
61	Aunque tenga un compromiso si veo a un niño(a) llorando lo(a) ayudo .					
62	Soy una persona divertida.					
63	Soy consciente de cómo me siento.					
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.					
65	Nada me perturba.					

Nº	ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Muy frecuentemente o siempre
66	No me entusiasman mucho mis intereses.					
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.					
68	Tengo una tendencia a perder contacto con la realidad y a fantasear .					
69	Me es difícil relacionarme con los demás.					
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy.					
71	Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.					
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás.					
73	Soy impaciente.					
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.					
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver algún problema.					
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.					
77	Me deprimó.					
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.					
79	Nunca he mentado.					
80	En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.					
81	Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan.					
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.					
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.					
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.					
85	Me siento feliz conmigo mismo(a).					

Nº	ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Muy frecuentemente o siempre
86	Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.					
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.					
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).					
89	Frente a una situación problemática, analizo las opciones y luego opto por la que considero mejor.					
90	Soy respetuoso(a) con los demás.					
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.					
92	Prefiero seguir a otros a ser líder.					
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.					
94	Nunca he violado la ley.					
95	Disfruto de las cosas que me interesan.					
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.					
97	Tengo tendencia a exagerar.					
98	Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.					
99	Mantengo buenas relaciones con la gente.					
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo.					
101	Soy una persona muy extraña.					
102	Soy impulsivo(a)					
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres.					
104	Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.					

Nº	ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Muy frecuentemente o siempre
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.					
106	En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surjan inconvenientes.					
107	Tengo tendencia a depender de otros.					
108	Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.					
109	No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.					
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.					
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.					
112	Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente ponerme a tono con la realidad.					
113	Los demás opinan que soy una persona sociable.					
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo.					
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.					
116	Me es difícil describir lo que siento					
117	Tengo mal carácter.					
118	Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema.					
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.					
120	Me gusta divertirme.					
121	Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.					
122	Me pongo ansioso(a).					
123	En general no tengo días malos.					
124	Intento no herir el sentimiento de los demás.					

Nº	ÍTEMS	Rara vez o nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Muy frecuentemente o siempre
125	No tengo idea de lo que quiero hacer en mi vida.					
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.					
127	Me es difícil ser realista.					
128	No mantengo relación con mis amistades.					
129	Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).					
130	Tengo una tendencia a explotar de rabia fácilmente.					
131	Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.					
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.					
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.					

Fuente: ICE Bar On, 1998.

Gracias por su atención.

ANEXO 2

PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FORMA CONTINÚA

N	AÑO	SEXO	EDAD	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
1	Primero	Femenino	18	95,6	91,8	101,5	95,6	95,8	94,7	13,478
2	Primero	Femenino	18	109,8	103,3	114,7	105,6	119,3	108,7	13,240
3	Primero	Femenino	21	91,6	103,9	84,3	83,8	85,1	85,4	11,167
4	Primero	Femenino	21	83,2	79,8	84,3	89,2	89,0	71,4	11,029
5	Primero	Femenino	19	102,0	103,3	109,7	95,6	91,9	97,8	13,833
6	Primero	Femenino	18	98,4	93,0	120,8	88,3	91,9	107,2	13,565
7	Primero	Femenino	18	97,2	91,8	103,6	91,9	100,7	99,4	13,957
8	Primero	Femenino	18	88,6	87,2	102,6	83,8	84,1	77,6	13,391
9	Primero	Femenino	18	96,2	90,7	108,6	87,4	99,7	110,3	14,435
10	Primero	Femenino	18	84,0	78,6	76,2	85,6	95,8	85,4	12,385
11	Primero	Femenino	28	103,0	94,7	115,8	102,0	95,8	111,8	13,417
12	Primero	Femenino	20	106,6	99,9	115,8	101,0	105,6	121,1	12,708
13	Primero	Femenino	18	107,0	109,0	102,6	109,2	105,6	102,5	15,261
14	Primero	Masculino	22	69,4	73,5	56,9	86,5	71,4	55,9	12,636
15	Primero	Femenino	19	85,8	81,5	84,3	90,1	90,9	73,0	12,040
16	Primero	Femenino	18	101,0	91,8	108,6	95,6	102,7	102,5	13,440
17	Primero	Femenino	22	86,8	87,2	90,4	81,9	90,0	65,2	8,763
18	Primero	Femenino	18	95,0	95,3	94,4	85,6	102,7	91,6	14,043
19	Primero	Femenino	19	94,4	101,0	89,4	84,7	91,9	90,1	13,783
20	Primero	Femenino	21	99,0	96,4	111,7	94,7	93,9	105,6	11,382
21	Primero	Femenino	19	90,6	91,3	119,8	82,8	79,2	85,4	13,609
22	Primero	Femenino	21	88,8	80,9	96,5	93,8	89,0	88,5	10,162
23	Primero	Femenino	20	94,6	102,7	83,3	93,8	94,8	94,7	12,765
24	Primero	Femenino	19	80,0	80,9	81,2	80,1	77,2	83,9	13,903
25	Primero	Femenino	19	97,8	103,9	104,6	85,6	85,1	113,4	11,692
26	Primero	Femenino	20	98,2	101,6	105,6	91,0	87,0	111,8	11,679
27	Primero	Femenino	23	113,0	110,8	106,6	113,8	114,4	118,0	12,688
28	Primero	Femenino	22	94,2	89,0	96,5	88,3	98,8	99,4	12,196
29	Segundo	Femenino	20	114,6	111,9	125,9	103,8	105,6	128,9	12,457
30	Segundo	Femenino	21	102,0	111,3	107,6	89,2	100,7	91,6	11,302
31	Segundo	Femenino	19	97,0	96,4	105,6	91,0	95,8	90,1	15,452

N	AÑO	SEXO	EDAD	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
32	Segundo	Femenino	19	102,0	90,1	111,7	97,4	111,5	102,5	11,615
33	Segundo	Femenino	19	89,6	98,7	111,7	79,2	57,7	94,7	13,871
34	Segundo	Femenino	18	94,6	93,5	95,4	81,0	98,8	122,7	14,129
35	Segundo	Femenino	20	90,6	86,1	101,5	88,3	90,0	85,4	13,121
36	Segundo	Femenino	20	104,4	106,7	108,6	96,5	97,8	111,8	12,794
37	Segundo	Femenino	19	104,8	106,2	106,6	103,8	90,9	111,8	11,525
38	Segundo	Femenino	20	93,8	94,7	113,7	79,2	69,4	110,3	12,917
39	Segundo	Masculino	21	94,0	99,9	100,5	84,7	77,2	102,5	10,380
40	Segundo	Masculino	22	101,6	105,0	117,8	95,6	87,0	96,3	14,355
41	Segundo	Femenino	24	108,8	109,6	108,6	112,0	105,6	114,9	11,244
42	Segundo	Femenino	22	84,0	78,1	110,7	81,0	74,3	94,7	11,400
43	Segundo	Femenino	19	98,8	101,6	108,6	86,5	91,9	99,4	12,324
44	Segundo	Femenino	20	95,6	87,2	106,6	91,0	94,8	102,5	13,333
45	Segundo	Femenino	20	98,8	95,3	110,7	95,6	92,9	107,2	11,658
46	Segundo	Femenino	19	100,6	95,3	102,6	100,1	100,7	107,2	12,579
47	Segundo	Masculino	20	90,8	93,0	86,3	93,8	90,9	82,3	11,128
48	Segundo	Femenino	20	116,6	117,7	112,7	119,3	113,4	122,7	14,031
49	Segundo	Femenino	19	112,8	111,9	119,8	102,9	112,4	114,9	13,438
50	Tercero	Femenino	21	109,0	103,9	115,8	106,5	107,6	110,3	13,047
51	Tercero	Femenino	35	107,6	110,2	112,7	105,6	97,8	111,8	10,674
52	Tercero	Femenino	21	89,8	92,4	89,4	87,4	86,0	82,3	13,537
53	Tercero	Femenino	20	106,2	105,6	118,8	107,4	92,9	114,9	13,068
54	Tercero	Femenino	21	97,4	98,1	102,6	83,8	99,7	99,4	11,050
55	Tercero	Femenino	22	104,2	106,7	112,7	97,4	96,8	107,2	12,176
56	Tercero	Femenino	19	117,2	117,1	113,7	106,5	124,2	130,4	14,667
57	Tercero	Femenino	24	106,6	107,3	119,8	100,1	81,2	127,3	12,617
58	Tercero	Femenino	22	117,8	113,6	116,8	122,0	114,4	128,9	12,711
59	Tercero	Femenino	22	108,4	107,9	115,8	100,1	109,5	102,5	12,776
60	Tercero	Masculino	22	87,6	91,8	104,6	84,7	67,5	93,2	11,809
61	Tercero	Femenino	21	107,2	102,7	113,7	102,9	105,6	122,7	13,238
62	Tercero	Femenino	21	104,0	106,7	107,6	91,0	101,7	119,6	13,976
63	Tercero	Femenino	20	84,0	83,2	100,5	81,9	72,4	87,0	13,780
64	Tercero	Femenino	21	90,2	96,4	89,4	74,6	95,8	96,3	11,121
65	Tercero	Femenino	21	110,2	101,0	130,0	100,1	101,7	119,6	13,273
66	Tercero	Femenino	22	103,6	105,0	109,7	94,7	94,8	114,9	13,209
67	Tercero	Femenino	22	113,0	113,6	114,7	115,6	103,6	119,6	12,587

N	AÑO	SEXO	EDAD	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
68	Tercero	Femenino	20	93,2	86,7	100,5	88,3	96,8	96,3	11,873
69	Cuarto	Femenino	23	114,4	117,7	116,8	104,7	106,6	119,6	15,773
70	Cuarto	Femenino	26	114,2	107,9	120,8	115,6	110,5	122,7	13,723
71	Cuarto	Femenino	22	108,2	110,2	104,6	104,7	105,6	119,6	11,000
72	Cuarto	Masculino	24	85,6	90,7	80,2	85,6	88,0	74,5	11,754
73	Cuarto	Femenino	24	104,4	104,5	100,5	104,7	102,7	107,2	15,864
74	Cuarto	Femenino	21	106,6	113,6	99,5	104,7	99,7	110,3	14,311
75	Cuarto	Femenino	23	112,2	109,6	115,8	106,5	113,4	118,0	14,085
76	Cuarto	Femenino	22	107,0	102,2	114,7	105,6	107,6	104,0	12,959
77	Cuarto	Femenino	21	90,2	90,1	84,3	88,3	96,8	83,9	14,705
78	Cuarto	Femenino	22	110,0	103,9	110,7	109,2	118,3	113,4	14,864
79	Cuarto	Femenino	22	94,6	89,5	94,4	93,8	99,7	93,2	13,750
80	Cuarto	Femenino	26	85,6	79,8	95,4	80,1	88,0	96,3	10,667
81	Cuarto	Femenino	23	114,0	110,2	114,7	111,1	109,5	124,2	12,103
82	Cuarto	Femenino	25	87,6	86,7	86,3	79,2	102,7	69,9	11,094
83	Cuarto	Femenino	25	83,4	80,3	98,5	81,0	71,4	80,8	13,000
84	Cuarto	Femenino	23	103,4	101,0	101,5	101,0	104,6	99,4	13,440
85	Cuarto	Femenino	23	104,8	104,5	101,5	103,8	109,5	107,2	13,298
86	Cuarto	Femenino	22	100,4	107,3	103,6	90,1	93,9	102,5	13,229
87	Cuarto	Femenino	23	97,8	101,0	103,6	100,1	88,0	87,0	12,460
88	Cuarto	Femenino	22	91,8	92,4	94,4	86,5	89,0	104,0	12,894
89	Quinto	Femenino	21	115,2	110,8	118,8	110,2	114,4	128,9	16,045
90	Quinto	Femenino	23	108,6	111,3	104,6	103,8	104,6	113,4	14,932
91	Quinto	Femenino	23	90,0	90,7	92,4	89,2	89,0	82,3	13,867
92	Quinto	Femenino	24	85,0	94,7	89,4	84,7	70,4	79,2	14,064
93	Quinto	Femenino	24	111,0	112,5	117,8	95,6	109,5	114,9	16,175
94	Quinto	Femenino	22	102,4	93,0	116,8	90,1	113,4	111,8	14,023
95	Quinto	Femenino	26	101,8	100,4	107,6	97,4	99,7	100,9	13,533
96	Quinto	Femenino	24	94,0	93,5	96,5	93,8	94,8	87,0	11,930
97	Quinto	Femenino	22	91,8	89,5	89,4	93,8	88,0	100,9	12,358
98	Quinto	Femenino	22	100,2	98,7	105,6	94,7	101,7	99,4	12,574
99	Quinto	Femenino	24	98,8	100,4	102,6	87,4	97,8	108,7	14,432
100	Quinto	Femenino	24	85,6	87,2	90,4	79,2	82,1	90,1	13,400
101	Quinto	Femenino	24	93,2	95,8	91,4	92,9	87,0	91,6	14,773
102	Quinto	Femenino	25	86,4	82,1	97,5	88,3	81,2	90,1	12,175

N	AÑO	SEXO	EDAD	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
103	Quinto	Femenino	23	100,6	98,7	101,5	98,3	101,7	100,9	11,364
104	Quinto	Femenino	26	107,6	110,2	107,6	95,6	111,5	114,9	11,045
105	Sexto	Femenino	25	108,6	112,5	121,8	88,3	105,6	121,1	12,549
106	Sexto	Femenino	24	99,6	98,1	97,5	88,3	108,5	105,6	11,051
107	Sexto	Masculino	25	100,2	102,7	93,4	92,9	105,6	107,2	12,040
108	Sexto	Femenino	27	101,0	101,0	109,7	92,9	93,9	100,9	11,516
109	Sexto	Femenino	27	101,0	99,9	109,7	95,6	92,9	104,0	10,132
110	Sexto	Femenino	25	105,8	98,1	120,8	108,3	98,8	100,9	12,166
111	Sexto	Femenino	24	102,0	101,6	109,7	94,7	102,7	104,0	14,066
112	Sexto	Femenino	24	99,2	94,1	115,8	95,6	103,6	85,4	13,078
113	Sexto	Femenino	28	110,8	113,1	116,8	102,9	106,6	111,8	12,471
114	Sexto	Femenino	24	94,6	98,7	93,4	89,2	98,8	94,7	13,956
115	Sexto	Femenino	26	106,2	109,6	102,6	103,8	94,8	127,3	11,864
116	Sexto	Femenino	24	91,6	100,4	91,4	75,6	89,0	102,5	13,021
117	Sexto	Femenino	24	92,0	95,3	90,4	91,9	85,1	91,6	12,510
118	Sexto	Femenino	23	104,0	105,6	113,7	100,1	90,0	110,3	14,106
119	Sexto	Femenino	24	109,8	110,2	120,8	94,7	106,6	121,1	12,792
120	Sexto	Femenino	23	107,0	101,0	108,6	110,2	111,5	102,5	13,455

Fuente: Base de Datos del SPSS 17 – Test de cociente emocional (ICE) de Bar On.

ANEXO 3

PUNTUACIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN SU FORMA CATEGÓRICA

N	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
1	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
2	Promedio	Alto	Promedio	Muy alto	Promedio	Alto	Medio
3	Promedio	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Promedio	Bajo
4	Bajo	Bajo	Promedio	Bajo	Muy bajo	Bajo	Bajo
5	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
6	Promedio	Muy alto	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
7	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
8	Bajo	Promedio	Bajo	Bajo	Muy bajo	Bajo	Medio
9	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Alto	Promedio	Medio
10	Muy bajo	Muy bajo	Bajo	Promedio	Bajo	Bajo	Medio
11	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Medio
12	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Muy alto	Promedio	Medio
13	Alto	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Alto
14	Muy bajo	Marcadamente bajo	Bajo	Muy bajo	Marcadamente bajo	Marcadamente bajo	Medio
15	Bajo	Bajo	Promedio	Promedio	Muy bajo	Bajo	Medio
16	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
17	Bajo	Promedio	Bajo	Promedio	Marcadamente bajo	Bajo	Bajo
18	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Medio

N	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
19	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
20	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo
21	Promedio	Muy alto	Bajo	Bajo	Bajo	Promedio	Medio
22	Bajo	Promedio	Promedio	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
23	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
24	Bajo	Bajo	Bajo	Muy bajo	Bajo	Bajo	Medio
25	Promedio	Promedio	Bajo	Bajo	Alto	Promedio	Bajo
26	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo	Alto	Promedio	Bajo
27	Alto	Promedio	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio
28	Bajo	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
29	Alto	Muy alto	Promedio	Promedio	Muy alto	Alto	Medio
30	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo
31	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Alto
32	Promedio	Alto	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Bajo
33	Promedio	Alto	Bajo	Marcadamente bajo	Promedio	Promedio	Medio
34	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Muy alto	Promedio	Medio
35	Bajo	Promedio	Bajo	Promedio	Bajo	Promedio	Medio

N	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
36	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Medio
37	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Bajo
38	Promedio	Alto	Bajo	Marcadamente bajo	Alto	Promedio	Medio
39	Promedio	Promedio	Bajo	Muy bajo	Promedio	Promedio	Bajo
40	Promedio	Alto	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Medio
41	Alto	Promedio	Alto	Promedio	Alto	Promedio	Bajo
42	Muy bajo	Alto	Bajo	Muy bajo	Promedio	Bajo	Bajo
43	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
44	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
45	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo
46	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
47	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Bajo
48	Alto	Alto	Muy alto	Alto	Muy alto	Alto	Medio
49	Alto	Muy alto	Promedio	Alto	Alto	Alto	Medio
50	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Medio
51	Alto	Alto	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Bajo
52	Promedio	Promedio	Bajo	Bajo	Bajo	Promedio	Medio
53	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Medio

N	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
54	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo
55	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
56	Alto	Alto	Promedio	Muy alto	Marcadamente alto	Alto	Medio
57	Promedio	Muy alto	Promedio	Bajo	Muy alto	Promedio	Medio
58	Alto	Alto	Muy alto	Alto	Muy alto	Alto	Medio
59	Promedio	Alto	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Medio
60	Promedio	Promedio	Bajo	Marcadamente bajo	Promedio	Bajo	Bajo
61	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Muy alto	Promedio	Medio
62	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Muy alto	Promedio	Medio
63	Bajo	Promedio	Bajo	Muy bajo	Bajo	Bajo	Medio
64	Promedio	Promedio	Muy bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo
65	Promedio	Marcadamente alto	Promedio	Promedio	Muy alto	Alto	Medio
66	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Medio
67	Alto	Alto	Alto	Promedio	Muy alto	Alto	Medio
68	Bajo	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo
69	Alto	Alto	Promedio	Promedio	Muy alto	Alto	Alto

N	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
70	Promedio	Muy alto	Alto	Alto	Muy alto	Alto	Medio
71	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Muy alto	Promedio	Bajo
72	Promedio	Bajo	Bajo	Bajo	Muy bajo	Bajo	Bajo
73	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Alto
74	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Medio
75	Alto	Alto	Promedio	Alto	Alto	Alto	Medio
76	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
77	Promedio	Bajo	Bajo	Promedio	Bajo	Promedio	Medio
78	Promedio	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio
79	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
80	Bajo	Promedio	Bajo	Bajo	Promedio	Bajo	Bajo
81	Alto	Alto	Alto	Alto	Muy alto	Alto	Medio
82	Bajo	Bajo	Bajo	Promedio	Marcadamente bajo	Bajo	Bajo
83	Bajo	Promedio	Bajo	Muy bajo	Bajo	Bajo	Medio
84	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
85	Promedio	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Medio
86	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio

N	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
87	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo	Bajo	Promedio	Medio
88	Promedio	Promedio	Bajo	Bajo	Promedio	Promedio	Medio
89	Alto	Alto	Alto	Alto	Muy alto	Alto	Alto
90	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Medio
91	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo	Bajo	Promedio	Medio
92	Promedio	Promedio	Bajo	Muy bajo	Bajo	Bajo	Medio
93	Alto	Alto	Promedio	Alto	Alto	Alto	Alto
94	Promedio	Alto	Promedio	Alto	Alto	Promedio	Medio
95	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
96	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Bajo
97	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Medio
98	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
99	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
100	Bajo	Promedio	Bajo	Bajo	Promedio	Bajo	Medio
101	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Medio
102	Bajo	Promedio	Bajo	Bajo	Promedio	Bajo	Medio
103	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo
104	Alto	Promedio	Promedio	Alto	Alto	Promedio	Bajo

N	INTRA	INTER	ADAP	MANJ	EST	TOTAL	REND
105	Alto	Muy alto	Bajo	Promedio	Muy alto	Promedio	Medio
106	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo
107	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
108	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo
109	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo
110	Promedio	Muy alto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
111	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
112	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Medio
113	Alto	Alto	Promedio	Promedio	Alto	Alto	Medio
114	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Promedio	Medio
115	Alto	Promedio	Promedio	Promedio	Muy alto	Promedio	Bajo
116	Promedio	Promedio	Muy bajo	Bajo	Promedio	Promedio	Medio
117	Promedio	Promedio	Promedio	Bajo	Promedio	Promedio	Medio
118	Promedio	Alto	Promedio	Promedio	Alto	Promedio	Medio
119	Alto	Muy alto	Promedio	Promedio	Muy alto	Alto	Medio
120	Promedio	Promedio	Alto	Alto	Promedio	Promedio	Medio

Fuente: Base de Datos del SPSS 17 –Test de cociente emocional (ICE) de Bar On y Rendimiento académico de los estudiantes de FAOB – UNJBG, 2009.