

Universidad Internacional de La Rioja
Máster universitario en
Neuropsicología y Educación

Estudio correlacional entre
inteligencia emocional y
rendimiento académico en
estudiantes de lenguas
extranjeras de Licenciatura de
Educación Básica

Trabajo fin de máster presentado por: Luz Angélica Cante Medina

Titulación: Máster en Neuropsicología y educación

Línea de investigación: Avances en neuropsicología

Director/a: Silvia Carrascal Domínguez

Bogotá, Colombia

[22 de diciembre de 2016]

Firmado por: Luz Angélica Cante Medina

RESUMEN

En las últimas décadas, estudios neurocientíficos han demostrado la incidencia de las emociones en los procesos de aprendizaje. En consecuencia, podría afirmarse que la capacidad de gestión emocional puede incidir no sólo en los aprendizajes sino en el rendimiento de los mismos. Con el objetivo de establecer si los resultados académicos de los estudiantes de una lengua extranjera tienen relación con su nivel de inteligencia emocional, el presente estudio utiliza una metodología correlacional para la comprobación de las hipótesis y aplica un diseño no experimental y descriptivo en una muestra de 23 sujetos. Los resultados obtenidos muestran que no existe relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas y permiten concluir que a pesar del sustento teórico con el que la ciencia valida esta relación, sigue siendo difícil generar evidencias empíricas que la comprueben.

Palabras Clave: emociones, inteligencia emocional, rendimiento académico y lenguas extranjeras.

ABSTRACT

In the last decades, Neuroscientific studies have demonstrated the incidence of emotions within learning processes. As a consequence, it can be affirm that emotional Management ability can influence not just learnings but also their achievements. With the objective of stablishing if academic results of foreign languages students have relationship with their emotional intelligence level, this study uses a correlational methodology in order to verify the hypothesis and applies a non-experimental and descriptive design of a 23 individual's sample. The results obtained show there is no statistical significant relationship between variables studied and allow to conclude despite theoretical support where science validates this association, it is still remaining difficult to generate empiric evidences that proves it.

Key words: emotion, emotional intelligence, academic results, foreign languages.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. JUSTIFICACIÓN	6
1.2. OBJETIVOS	7
1.2.1. OBJETIVO GENERAL	7
1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
2. MARCO TEORICO	9
2.1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	9
2.1.1. CONCEPTUALIZACIÓN	9
2.1.2. MODELOS NEUROPSICOLÓGICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	12
2.1.3. BASES NEUROPSICOLÓGICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	13
2.2. RENDIMIENTO ACADÉMICO	16
2.2.1. RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	17
2.2.2. RELACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	19
3. MARCO METODOLOGICO	22
3.1. OBJETIVO E HIPÓTESIS	22
3.2. DISEÑO	23
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA	23
3.4. VARIABLES MEDIDAS E INSTRUMENTOS APLICADOS	25
3.5. PROCEDIMIENTO	26
3.6. ANÁLISIS DE DATOS	26
4. RESULTADOS	27
5. PROGRAMA DE INTERVENCION	32
5.1. PRESENTACIÓN	32
5.2. OBJETIVOS	32
5.3. METODOLOGÍA	33
5.4. ACTIVIDADES	33
5.5. EVALUACIÓN	37
5.6. CRONOGRAMA	38
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	39
6.1. DISCUSIÓN	39
6.2. CONCLUSIONES	41
6.3. LIMITACIONES	41
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	43

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelos actuales de inteligencia emocional _____	13
Tabla 2. Descripción demográfica de la muestra _____	24
Tabla 3. Niveles en Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal _____	29
Tabla 4. Escalas o niveles de acuerdo a las calificaciones obtenidas _____	30
Tabla 5. Actividades programa de intervención. _____	34
Tabla 6. Cronograma programa de intervención. _____	38

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Composición de la muestra. _____	25
Figura 2. Porcentaje de alumnos en cada nivel de Inteligencia Interpersonal de acuerdo a los puntajes obtenidos. _____	27
Figura 3. Distribución puntaje variable inteligencia Interpersonal. _____	28
Figura 4. Porcentaje de alumnos en cada nivel de Inteligencia Intrapersonal de acuerdo a los puntajes obtenidos. _____	28
Figura 5. Porcentaje de alumnos que aprobaron y desaprobaron la asignatura. _____	30
Figura 6. Frecuencia y rangos de calificaciones. _____	31
Figura 7. Correlación entre Inteligencia emocional y rendimiento académico _____	31

1. Introducción

¿Son las emociones un factor de incidencia en los resultados, y por consiguiente, en el éxito académico de quienes aprenden y estudian una lengua extranjera? ¿La gestión emocional de un aprendiz de idiomas está directamente relacionada con la capacidad de demostrar sus competencias comunicativas, y consecuentemente, con sus resultados en el aula de lenguas extranjeras? Estas son algunas de las cuestiones que muchos docentes de esta asignatura se plantean a la hora de evaluar a sus alumnos en el aula y evidenciar que aún cuando se incorporan las estrategias didácticas más recientes y los temarios de la asignatura parecen estar comprendidos, en muchos casos los resultados de los estudiantes de idiomas no son los que se esperan. ¿Las emociones de nuestros alumnos tienen algo que ver con esto? La idea de que el aprendizaje es profundamente afectado por la emoción permite inferir que el buen rendimiento -escolar y/o académico- de cualquier aprendizaje, incluido el de una lengua extranjera, puede estar relacionado con una buena gestión de las emociones (Immordino Yang y Damasco, 2007).

Aprender un nuevo idioma supone afrontar diversos retos no sólo de índole lingüística y académica sino también emocional. Comunicarse en una nueva lengua implica conocer su estructura, adaptarse a ella y usarla adecuadamente en las diferentes habilidades que la implican tales como la comprensión y la expresión. Evidenciar el rendimiento en el aula, es decir, dar cuenta -cuantitativa o cualitativamente- de los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje de las habilidades comunicativas de un idioma en particular, puede provocar en el alumno una multitud de emociones (ansiedad, frustración, angustia, temor, interés, alegría, satisfacción, etc.) que este debe saber gestionar adecuadamente en aras de lograr sus objetivos comunicativos y poder alcanzar el éxito académico en esta área del conocimiento; dicho de otra forma, el alumno necesita desarrollar habilidades emocionales favorezcan su productividad en vez de importunarla (Goleman, 1995; Figueroa, 2004; Marins y Guijarro, 2010).

Según Morales y López Zafra (2009), el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y la influencia de esta variable a la hora de determinar el éxito académico de los estudiantes, ha despertado un gran interés en el campo de las investigaciones neurocientíficas de los últimos años. Gracias al estudio de la emoción y su implicancia en el aprendizaje podría afirmarse que es muy probable que el alto o bajo rendimiento académico de las habilidades comunicativas en una lengua extranjera no esté determinado solamente por

la funcionalidad de los órganos implicados en la comprensión y producción del habla, la escritura y la lectura, sino por otros factores tales como la inteligencia emocional. En aras de contribuir a la investigación sobre la posible relación entre estas variables, el siguiente estudio pretende aportar datos significativos que den cuenta de cómo la inteligencia emocional puede estar relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes de una lengua extranjera en un contexto universitario.

1.1. Justificación

En el ámbito de la educación y de manera muy específica en la didáctica de las lenguas extranjeras, mucho se ha discutido sobre las diversas formas y métodos de enseñar y aprender un idioma nuevo. A pesar de los grandes logros de la didáctica y de los muchos esfuerzos de los docentes para contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas de sus aprendices, lo que se observa en muchas aulas de idiomas es que los estudiantes con excelentes resultados en esta área (al menos en el contexto educativo colombiano) son pocos, teniendo predominancia los resultados medios o bajos sin que se entienda muy bien la causa de esto. Los profesores de lenguas extranjeras tenemos una a profunda necesidad de entender por qué, a pesar de implementar los métodos didácticos más novedosos y recientes, nuestros alumnos siguen teniendo resultados tan pobres en las aulas y cuáles son los posibles factores que inciden en esto. Entender uno de esos posibles factores de incidencia (las emociones) es lo que ha motivado la realización del presente estudio.

Según Immordino Yang y Damasco (2007) las emociones son uno de los factores que más afectan los procesos de aprendizaje, esto es algo que todo profesor de lenguas extranjeras debería considerar a la hora de enseñar. Su implicación en la atención, la memoria y en general en todo proceso cognitivo, es cada vez mejor entendida y empieza a darnos nuevas luces sobre la manera en la que debemos relacionarnos con los estudiantes y las estrategias en el aula. Concretamente en el ámbito de la enseñanza de idiomas -en donde siempre tenemos la ocasión de observar a los estudiantes usando sus emociones en sus prácticas sociales y comunicativas- resulta indispensable comprender cómo estas pueden influir, potenciar o afectar el desempeño comunicativo de los aprendices y la eficacia de su comprensión y de su discurso. El estudio de la inteligencia emocional como variable neuropsicológica y su relación con el rendimiento académico de nuestros estudiantes, puede ser de gran utilidad a la hora de

entender los resultados que se observan en el aula de esta asignatura (Morales y López-Zafra, 2009).

Por todo lo anterior, en el presente trabajo examinaremos la inteligencia emocional de un grupo de estudiantes de lenguas extranjeras en una universidad colombiana y analizaremos la correlación existente entre esta variable y los resultados académicos de los alumnos. A fin de contribuir a la mejora del desempeño de los estudiantes examinados propondremos además un programa de intervención neuropsicológica coherente con sus necesidades.

Por último, el presente estudio pretende aportar datos que coadyuven a una nueva construcción del aprendizaje en el aula de las lenguas extranjeras y hagan posible el desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes sentirse más seguros en el uso de un nuevo idioma. Esperamos impactar nuestro entorno al participar activamente en el crecimiento personal, cultural, intelectual, académico y profesional de aquellos a quienes estamos formando.

1.2. Objetivos

En el desarrollo del presente grabajo de investigación se han determinado una serie de objetivos generales y específicos:

1.2.1. Objetivo General

El objetivo general de este trabajo de investigación es analizar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de un grupo de estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.

1.2.2. Objetivos Específicos

Para la consecución de este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Examinar la inteligencia emocional de un grupo de estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.

- Describir y valorar el rendimiento académico en la asignatura de Francés I de un grupo de estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas
- Analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Francés I del alumnado de la muestra.
- Desarrollar un programa neuropsicológico de intervención que proporcione a los estudiantes herramientas útiles para mejorar sus resultados académicos en la asignatura.

2. MARCO TEORICO

2.1. La Inteligencia Emocional

Belmonte (2007) afirma que la experiencia emocional tiene profundas interacciones con los aspectos racionales de la conducta. Esta idea puede dar cuenta del porqué en las últimas décadas el concepto de inteligencia emocional (basado en la comprensión cerebral de la emoción) ha recibido la atención del mundo científico y popular. Gracias a esto, los estudios sobre el tema han señalado la importancia que tiene la inteligencia emocional en el establecimiento de procesos cognitivos eficientes y mucho más aún, en el alcance del éxito personal. Es por esto que esta variable neuropsicológica y su posible correlación con el logro personal, académico y profesional despierta un interés cada vez mayor en el ámbito de la psicología educativa y organizacional. De manera específica, el reconocimiento de las emociones como un factor incidente en los procesos de aprendizaje y del control emocional como un elemento que puede afectar el rendimiento académico de los estudiantes de una lengua extranjera, constituye el objeto del presente estudio. En el marco de estas ideas, presentaremos a continuación la conceptualización y los diferentes tipos de inteligencia emocional, así como su posible relación con el éxito académico de quienes aprenden un idioma nuevo. (O'Boyle et al, 2010).

2.1.1. Conceptualización

El término inteligencia emocional fue introducido por primera vez en 1990, desde entonces el desarrollo de modelos de este constructo y la investigación en este campo a crecido sustancialmente. Los orígenes de este concepto se remontan -de manera muy general- a los aportes del psicólogo e investigador norteamericano Howard Gardner (1983), quien revolucionó la manera de entender la inteligencia de los seres humanos al proponer una definición del concepto mucho más holística transformando, diversificando y evolucionando el conocimiento y la comprensión de los procesos cognitivos en general. Esta nueva manera de entender la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y crear productos valorados en un contexto determinado, y por ende como algo mucho más complejo que un coeficiente intelectual, dio paso a la teoría de Inteligencias Múltiples con el objeto de diferenciar 8 diferentes dimensiones psicobiológicas bajo las cuales procesamos la

información y aprendemos. Dentro de este conjunto de inteligencias Gardner distinguió un grupo de habilidades responsables del equilibrio emocional y mental, así como de la adaptación relacional y social, cuya gestión afectaba directamente la calidad de vida de una persona. A estas habilidades para relacionarse consigo mismo y con los demás, las denominó **inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal**. Años más tarde y gracias a los estudios de otros autores estos dos conceptos se agruparían en uno sólo denominado **Inteligencia Emocional** (Salovey y Mayer, 1990; Gardner, 2001).

La Inteligencia Emocional es el término utilizado para referirse a la relación existente entre la emoción y la cognición que capacita a los individuos para adaptarse al medio en el que viven. Pese a ser un concepto relativamente reciente, ya en los años 20' se habrían acuñado algunos términos como inteligencia social o inteligencia personal para referirse a dicha relación (Thorndike, 1920). Sin embargo, fue concretamente en 1990 que los psicólogos Peter Salovey y John D. Mayer definieron expresamente este concepto basados en los estudios previos de Gardner sobre las inteligencias múltiples. En su primera explicación teórica y sistemática del término, Salovey y Mayer (1990) definieron la inteligencia emocional como un sub- conjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones. Así mismo, estos afirmaron que existen cinco capacidades que componen la inteligencia emocional:

1. La capacidad de reconocer las propias emociones.
2. La capacidad de saber manejar las propias emociones.
3. La capacidad de utilizar el potencial existente.
4. La capacidad de saber ponerse en el lugar de los demás.
5. La capacidad de crear relaciones sociales o la facilidad de establecer relaciones interpersonales.

Tras la definición de Salovey y Mayer (1990) otras definiciones han surgido en los últimos años. Bradberry (2003) por ejemplo define la inteligencia emocional como la

habilidad para reconocer, entender y manejar las emociones en nosotros, y en la interacción con otros.

En este sentido Salovey y Grewal (2005) por su parte afirman que la inteligencia emocional es un conjunto de pensamientos y sentimientos que facilitan la relación entre el mundo interior y la experiencia exterior del sujeto, ayudándole a planificar mejor sus acciones y proporcionándole así experiencias eficaces gracias al entendimiento sí mismo y sus deseos.

Según Petrides, Pita y Kokkinaki (2007) el constructo Inteligencia Emocional puede ser también denominado como una especie de autoeficacia emocional. En el marco de esta idea, Petrides (2011) afirma que la inteligencia emocional es aquella que involucra un conjunto de habilidades emocionales de auto percepción que influyen en la capacidad para hacer frente con éxito a las demandas y presiones ambientales.

A pesar de los matices correspondientes al momento histórico y el campo de la psicología de cada autor, todas las definiciones anteriores apuntan a la misma idea central y dan cuenta de la relevancia que tiene la gestión emocional a la hora de asegurar la adaptación y la supervivencia exitosa en el entorno al que pertenecemos.

Por otra parte, Extremera, et al. (2004) afirman que en el estudio de la inteligencia emocional se pueden identificar tres líneas claras de actuación. En primer lugar, los trabajos iniciales proporcionaron las bases teóricas del término, en consecuencia se desarrollaron diversos modelos y descripciones de los componentes esenciales que debía poseer una persona emocionalmente inteligente. Luego de esto, tras haber definido y argumentado la perspectiva teórica una segunda línea de investigación concibe la creación de medidas e instrumentos de evaluación para medir el nivel de inteligencia emocional de las personas de forma fiable; no obstante, y debido a la excesiva proliferación de medidas emocionales cuyas propiedades psicométricas son dudosas, en este campo no existe aún nada totalmente consensuado.

Por último la tercera línea de actuación está constituida por los estudios empíricos que exploran la validez predictiva y la relación de la inteligencia emocional con otras variables criterios relevantes en nuestras vidas, tal como la que se analiza en el presente estudio. Con respecto a este último aspecto, cabe mencionar que estos autores afirman que aún existe un vasto trabajo por realizar en cuanto a la unificación de criterios sobre las herramientas de

evaluación a utilizar, no sólo por investigadores en el ámbito científico sino también por los educadores en el ámbito escolar, por terapeutas en el ámbito clínico y por psicólogos de recursos humanos en el ámbito organizacional y laboral.

2.1.2. Modelos neuropsicológicos de la inteligencia emocional

De acuerdo a Trujillo y Rivas (2005) se considera la existencia dos tipos de modelos clásicos en la literatura sobre este campo de la ciencia:

Modelos Mixtos

Estos se enfocan en la relación de la inteligencia emocional con la personalidad. Entre los modelos mixtos podemos encontrar el desarrollado por Goleman (1995), en el que el autor propone una evaluación de las potencialidades o fortalezas junto con sus límites correspondientes y enfoca la información hacia las competencias; y el desarrollado por Cooper y Sawaf (1997), en el que se valora la inteligencia emocional a partir de aptitudes y vulnerabilidades personales de rendimiento con el objeto de identificar patrones individuales e interpersonales para el éxito.

Modelos de habilidades

Basados en el cómo se capta y utiliza la inteligencia emocional en el aprendizaje Salovey y Mayer (1990) desarrollaron un modelo conocido como Trait Meta-Mood Scale (TMMS) en el que la inteligencia emocional se valora a través de las cualidades más estables de la propia conciencia de las emociones y la capacidad para dominarlas.

En este sentido y a fin de resumir los modelos actuales en inteligencia emocional, se presenta a continuación la siguiente tabla:

Tabla 1. Modelos actuales de inteligencia emocional

<p>Mayer y Salovey (1997)</p> <p>Definición: “IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas” (Mayer y Salovey, 1997, p.10)</p> <p>Habilidades integrantes: “Percepción evaluación y expresión de las emociones” “Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento” “Comprensión y análisis de las emociones” “Regulación reflexiva de las emociones”</p> <p>Tipo de Modelo: Modelo de Habilidad</p>	<p>Bar-On (1997)</p> <p>Definición: “IE es... un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (Bar-On, 1997, p.14)</p> <p>Habilidades integrantes: “Habilidades intrapersonales” “Habilidades interpersonales” “Adaptabilidad” “Manejo del estrés” “Estado anímico general”</p> <p>Tipo de Modelo: Modelo Mixto</p>	<p>Goleman (1995)</p> <p>Definición: “IE incluye auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter” (Goleman, 1995, p.28)</p> <p>Habilidades integrantes: “Conocimiento de las propias emociones” “Manejo emocional” “Auto-motivación” “Reconocimiento de las emociones en otros” “Manejo de las relaciones interpersonales”</p> <p>Tipo de Modelo: Modelo Mixto</p>
---	--	---

Fuente: Extraído de Extremera y Fernández-Berrocal (2001)

2.1.3. Bases neuropsicológicas de la inteligencia emocional

Para hablar de las bases neuropsicológicas de la inteligencia emocional se propone entender primeramente lo que significa la emoción. Según el Diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti (2004), se entiende por emoción toda reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo que se acompaña de fenómenos neurovegetativos. Las emociones son un conjunto de respuestas que conducen a mantener la vida de un organismo, estas son parte de un sistema cerebral que distingue cierta clase de estímulos clasificándolos como de recompensa o de

castigo, y que reconoce su utilidad para actuar en el mundo (Mora Teruel, 2013). A este sistema cerebral relacionado con la elaboración de las conductas emocionales así como con la memoria, la atención, los instintos sexuales (placer, miedo, agresión), la personalidad y la conducta, se le denomina **Sistema Límbico**. Este es una de las partes más antiguas del cerebro en términos filogenéticos e interactúa con muchas otras estructuras para lograr actividades cognitivas complejas (Salas, 2003). Compuesto por una serie de estructuras que incluyen el tálamo, el hipotálamo, el hipocampo y la amígdala, el Sistema Límbico se encuentra ubicado por debajo de la corteza cerebral con quien interactúa constantemente a fin de controlar nuestras emociones. Las estructuras que lo componen así como las más importantes estructuras neuroanatómicas de la emoción, son:

Tálamo: Hace parte del sistema somato sensitivo y ayuda en la percepción de los estímulos mecánicos, térmicos y dolorosos. Junto con la corteza cerebral, este interviene en el análisis e integración de las funciones sensitivas a excepción de la olfativa. Sus conexiones con la amígdala llevan a cabo el análisis del componente afectivo de los estímulos sensoriales y las conexiones tálamo-corticales son las responsables del procesamiento de los estímulos complejos sin componentes afectivos (Perea y Ladera, 2004).

Hipotálamo: El hipotálamo es asiento de funciones relacionadas con la actividad simpática y parasimpática de diversas regiones del organismo. Como parte del sistema de supervivencia, esta estructura es responsable de coordinar las respuestas anticipatorias que se encargan de movilizar los recursos energéticos y el aporte de oxígeno y nutrientes al cerebro, el corazón y los músculos, a través de las adaptaciones vegetativas, a fin de efectuar las actividades motoras de lucha o huida. Entre sus funciones se incluyen el control de la temperatura, la osmolaridad, la sed, la conducta alimenticia y sexual. Además de participar en la adaptación que se desencadena durante el estrés agudo o crónico, esta estructura interviene en la modulación de la conducta y el comportamiento, e integra algunos procesos de aprendizaje (García García, 1998).

Hipocampo: Es una estructura clave para la adquisición de información explícita o declarativa relacionada con la memoria y el aprendizaje. Está ubicada en la parte medial del lóbulo temporal del cerebro y es donde se origina el registro inicial y la consolidación de la memoria declarativa episódica (Aguado, 2002).

Amígdala: Esta estructura fundamental para la supervivencia humana, se relaciona con la mediación y control de las actividades afectivas más importantes como la amistad, el amor y el afecto; es altamente sensible a emociones como el miedo y que reconoce el peligro y la amenaza. Ubicada en el lóbulo temporal medio, esta se relaciona con la memoria al estar cerca del hipocampo haciendo posible que se sienta lo recordado y se recuerde lo sentido (Levav, 2005; Belmonte, 2007; Martín Lobo, 2015).

Corteza paracingulada anterior: Ubicada dentro de la corteza cerebral, esta estructura es la responsable de realizar la representación mental de situaciones del entorno, y se activa al adjudicar características o creencias humanas a determinados objetos inanimados o situaciones vitales (Levav, 2005).

Surco temporal superior: Encargado de percibir las conductas planificadas y las señales sociales (Levav, 2005).

Polos temporales: Encargados de medir la evocación de recuerdos de la memoria y quienes se activan tras reconocer objetos o rostros, o rememorar situaciones de nuestra vida (Levav, 2005).

Lóbulos prefrontales y frontales: Su rol esencial en la asimilación neocortical de las emociones, permite que nuestras reacciones emocionales se moderen al detener las señales del cerebro límbico. Las áreas prefrontales gobiernan nuestras reacciones emocionales. Así mismo, estos nos permiten planificar las estrategias con las que enfrentamos diferentes situaciones emocionales, nos atribuyen la cambiar el foco de atención, nos otorgan la flexibilidad cognoscitiva que hace posible adaptarse a nuevas situaciones y que a su vez resulta en una conducta cooperativa que resulta especialmente importante en el procesamiento de las emociones asociadas con situaciones sociales y personales complejas (Damasio, 1997; Vivas, Gellego y González, 2007).

Región orbitofrontal: Implicada en la respuesta emocional, la percepción y reconocimiento de aspectos conductuales en situaciones sociales, y la toma de decisiones (Levav, 2005).

Corteza ventromedial: Encargada de detectar el significado emocional de los estímulos (Levav, 2005).

Corteza fusiforme en la corteza occitotemporal: Relacionada con el reconocimiento de la expresión emocional facial (Moratalla, 2009).

2.2. Rendimiento Académico

Entendido como el producto de asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional, el rendimiento académico es aquel que da cuenta -cuantitativa o cualitativamente- de los resultados obtenidos en un proceso de aprendizaje cuyos criterios de evaluación son establecidos y medidos por un docente a través de diferentes pruebas.

En este sentido, Figueroa (2004) lo clasifica en dos tipos: **Individual**, cuya manifestación se da al adquirir conocimientos, experiencias, hábitos, actitudes o aspiraciones, y permite al profesor tomar decisiones pedagógicas al respecto; y **Social**, a través del cual una institución educativa ejerce una influencia sobre el sujeto evaluado y el entorno en el que se desarrolla.

Al ser medible, el rendimiento académico permite describir el nivel de conocimientos y/o aprendizajes obtenidos en una temática o asignatura y así, es utilizado como un criterio fundamental para medir el éxito o el fracaso académico de los estudiantes. Ese nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico puede ser afectado y por ende modificado por diversos factores de influencia tales como factores socioeconómicos , la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, los conceptos previos que tienen los alumnos o el nivel de pensamiento formal de los mismos, no obstante es evidente que en el ámbito escolar y académico se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado (Benitez, Gimenez y Osicka, 2003; Jiménez Hernández, 2000).

La idea anterior bajo la cual se concibe el rendimiento académico como un fenómeno susceptible de ser afectado por múltiples factores, permite inferir que uno de ellos puede ser la capacidad de gestión que los estudiantes sobre sus emociones. En el siguiente punto del presente estudio se desarrollará este punto con mayor profundidad.

2.2.1. Relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico

La evidencia empírica demuestra claramente que ser cognitivamente inteligente no garantiza por completo el éxito académico, profesional y personal. A pesar de esto, hasta hace poco existía una tendencia a valorar más los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos con la creencia de que los aspectos emocionales y sociales eran independientes y pertenecían al ámbito privado (Goleman, 1995; Extremera y Fernández Berrocal, 2001; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Si no hay dos publicaciones con el mismo autor y correlativas en referencia, la a después del año no tiene sentido.

En los últimos años esta tendencia se ha transformado dejando de lado las posturas sesgadas sobre la cognición y otorgando a las emociones un papel mucho más relevante en los estudios sobre la misma. Así, la relación entre las emociones, los procesos de aprendizaje, el rendimiento académico y el ajuste emocional de los estudiantes se ha ido volviendo el objeto de interés de múltiples estudios a lo largo de estas últimas décadas (Morales y López-Zafra, 2009).

Los primeros estudios formales sobre el papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje fueron realizados por Salovey y Mayer (1990) quienes con la esperanza de integrar la literatura emocional a los currículos escolares, postularon un modelo de inteligencia emocional en la literatura académica. Desde entonces, muchos son los autores que dan cuenta de la importancia y prioridad que debe darse a la adquisición y desarrollo de las habilidades emocionales antes que al dominio de los materiales académicos ya que esto podría ofrecer una mejor respuesta a las demandas de la sociedad actual en aras de que los sujetos puedan conseguir un éxito integral (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Morales y López-Zafra, 2009).

Estudios posteriores han demostrado que la inteligencia emocional puede contribuir a la mejora de la realización personal, y a que los individuos con niveles más altos de inteligencia emocional alcancen un mayor éxito en la vida personal y profesionalmente, a que estos sean menos inseguros en el trabajo y más eficaces gracias a que se adaptan y desenvuelven mejor ante el estrés. Aún más importante, algunos estudios señalan que cuanto más alta es la capacidad en inteligencia emocional, mayor es la retención de los jóvenes en el sistema educativo y por consiguiente, mejor es su rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Parker et al, 2006; Hopkins, 2008).

En la misma línea, algunos estudios afirman que cuando se han usado medidas de ejecución -tales como el MSCEIT- se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Sin embargo, en esta área del conocimiento aún no está todo dicho. El entendimiento de los aspectos emocionales como factores determinantes en las conductas de los individuos y de su influencia en los procesos de aprendizaje, permitiría inferir la incidencia de los mismos en el desempeño y resultado académicos de los estudiantes, pero aún así existen múltiples estudios cuyos resultados obtenidos acerca de la relación entre el éxito académico y la competencia emocional no han sido del todo consistentes llegando a ser incluso contradictorios. De hecho, estudios precedentes como por ejemplo los de Chico (1999) en España, Newsome, Day y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater y Potter (2005) encontraron un apoyo muy limitado para la hipótesis de que la inteligencia emocional esté relacionada con el éxito académico en estudiantes. Esto puede deberse a que por un lado, aún falta unificar aspectos teóricos sobre la inteligencia emocional; y por el otro, a que el estudio del rendimiento académico, entendido como un constructo multidimensional y determinado por un gran número de variables, suponga numerosas dificultades. Además, teniendo en cuenta que los indicadores para medir el rendimiento son las notas o calificaciones de los alumnos, cabe anotar que estas no necesariamente corresponden a la realidad cognitiva del estudiante; estas no siempre recogen el nivel de participación e implicación del alumnado, su grado de atención, la predisposición a aprender, su posicionamiento frente a la asignatura y el grupo, etc. (Adell, 2006; Humphrey et al., 2007).

A pesar de todo, lo anterior no excluye resultados de investigaciones como las que recurren a auto informes que evalúan la inteligencia emocional percibida. Pérez y Castejón (2007) señalan en este punto la existencia de una relación moderada pero significativa entre los factores emocionales y el rendimiento académico. Pese a que aún no se haya podido establecer la validez predictiva de la inteligencia emocional como constructo, en general gran parte de los estudios apoyan la idea de que inteligencia emocional y éxito académico se relacionan siempre y cuando en el estudio de esta relación se controlen variables como la inteligencia general y características de personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006a; Pena y Repetto, 2008).

2.2.2. Relación de la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico de las lenguas extranjeras

Para comunicarse, los usuarios de una lengua deben estar en capacidad de utilizarla de manera adecuada y competente en todas sus dimensiones. Esto implica que los individuos desarrollen características y habilidades relacionadas con la funcionalidad de los órganos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, así como las de carácter más psicológico y de índole personal.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2002) expone y define un conjunto de **competencias generales** y **competencias lingüísticas** necesarias para llevar a cabo distintas situaciones comunicativas. Dentro de las competencias generales (dentro de las cuales se contemplan de manera transversal aspectos como la cultura, la conciencia intercultural y las habilidades y destrezas metacognitivas), se encuentra la denominada competencia existencial cuyo componente esencial es el “saber ser”, que a su vez puede relacionarse con uno de los cuatro fundamentos de la educación propuestos en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996).

De acuerdo al MCERL (2002) esta competencia existencial de los usuarios -o alumnos- de una lengua da cuenta de factores individuales que influyen sus actividades comunicativas y que están relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, de las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad. Los factores de actitud y personalidad tienen un alto grado de incidencia en el desempeño de los roles en los actos comunicativos, así como en la capacidad de aprender. La capacidad de autoconocimiento y el saber relacionarse con otros de acuerdo al contexto cultural y comunicativo es lo que se define en el MCERL (2002) como “saber ser” (Guijarro, 2007).

A simple vista, estos conceptos propuestos por el documento guía en la enseñanza de las lenguas extranjeras (MCERL, 2002) pueden asociarse con los conceptos ya antes expuestos sobre la dimensión emocional o afectiva y su estrecha relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Marins y Guijarro (2010), existen cinco factores afectivo-emocionales que pueden incidir la enseñanza y el aprendizaje de una nueva lengua:

La motivación: Especialmente si no se trabaja en un contexto de inmersión, la motivación es uno de los factores con mayor incidencia en el aprendizaje de una lengua

extranjera. Esta puede estar afectada por la metodología utilizada por los profesores, así como por las necesidades y expectativas de su alumnado. Entendida como un estado de activación cognitiva y emocional, la motivación puede estar determinada por otros factores como el interés, la curiosidad o el logro, todos distintos según diferentes situaciones, y puede depender de factores intrínsecos o extrínsecos (Williams y Burden, 1999; Guijarro, 2007).

La ansiedad: Esta emoción dolorosa que puede afectar negativamente el aprendizaje de idiomas si no se encuentra en un nivel controlable, puede definirse como el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actividad en una segunda lengua extranjera. En el lenguaje la ansiedad puede estar relacionada con aspectos que van desde los muy personales (como la autoestima) hasta los relacionados con procedimientos, actividades y prácticas del aula (Gardner y MacIntyre, 1993; Oxford, 2000).

La autoestima: Es la valoración que hacemos de nuestra propia valía o valor basada en sentimientos de eficacia, es el sentimiento de que interactuamos eficazmente con nuestro entorno. En el aprendizaje de una lengua extranjera, este factor debe propiciarse en un ambiente emocional e intelectualmente seguro en aras de que exista una correcta actividad cognitiva y lingüística en el aula. Según Arnold y Brown (2000) la autoestima es vulnerable cuando el estudiante se percibe a sí mismo como muy competente en su lengua materna y totalmente incapacitado o limitado respecto a la lengua objetivo. Esta idea les permitió afirmar que el aprendizaje de una lengua extranjera representa una suerte de amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus "medios normales" llegando incluso bloquear el aprendizaje afectar sus procesos de creatividad. Lo anterior da cuenta de la importancia del trabajo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal en la vida de los estudiantes, ya que puede inferirse que una baja capacidad en estas inteligencias puede dificultar e incluso limitar el aprendizaje de una nueva lengua (Arnold y Brown, 2000; Marins y Guijarro, 2010).

La empatía: La capacidad de ponerse en la piel de otra persona tiene mucha relevancia a la hora de interactuar y comunicarse con otros individuos. El aprendizaje de una lengua extranjera es una oportunidad para desarrollar esta habilidad ya que el aula de idiomas es un

espacio no sólo para el estudio de la lengua, sino también una fuente para la educación en valores y para el desarrollo de la inteligencia emocional (Arnold y Brown, 2000).

La autonomía: Esta habilidad permite al estudiante tomar conciencia de sus propios recursos y estrategias y de esta manera. Puede ser el resultado de la reflexión sobre las necesidades propias y el autoconocimiento (inteligencia personal) y puede traducirse en la toma de decisiones necesarias para alcanzar los objetivos comunicativos (Giovannini, 2000).

Estos cinco componentes que afectan el proceso de enseñanza y el aprendizaje de una nueva lengua ponen de manifiesto la estrecha relación que existe entre la capacidad emocional y el aprendizaje de un idioma nuevo. De acuerdo a lo expuesto sobre la relación del rendimiento académico y las emociones, podemos deducir entonces que en consecuencia el éxito académico en el aula de lenguas extranjeras estará determinado por el plano emocional que acompaña los aprendizajes.

3. MARCO METODOLOGICO

3.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este trabajo de investigación es analizar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de un grupo de estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas, concretamente en la asignatura de Francés I.

Para tal fin, se proponen como objetivos específicos:

- Examinar la inteligencia emocional de un grupo de estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.
- Describir y valorar el rendimiento académico en la asignatura de Francés I de un grupo de estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.
- Analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Francés I del alumnado de la muestra.
- Desarrollar un programa neuropsicológico de intervención para la mejora de las habilidades emocionales, que a su vez proporcione a los estudiantes herramientas útiles para mejorar sus resultados académicos en la asignatura.

De acuerdo a los objetivos mencionados, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis General: Se espera encontrar una relación significativa y positiva entre las variables Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en los estudiantes de la muestra.

Hipótesis 1: Se espera encontrar un resultado dentro de los criterios normales para la edad de la muestra en las pruebas de inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Hipótesis 2: Se espera hallar resultados académicos promedio correspondientes al nivel de la asignatura Francés I de acuerdo a los criterios de la institución.

Hipótesis 3: Se espera encontrar una relación positiva entre las puntuaciones obtenidas en las pruebas de inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Francés I de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.

3.2. Diseño

En el presente estudio se aplica un diseño no experimental y descriptivo, en el que se utiliza una metodología correlacional para la comprobación de la hipótesis general y específica. Se busca establecer si existe relación entre las variables cuantitativas Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. No existe ni manipulación de las variables, ni aleatorización de la muestra.

3.3. Población y muestra

La muestra está constituida por 23 sujetos cuyo rango de edad es de 17 a 37 años y que cursan su primer semestre en la Licenciatura en Educaciónn Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas, de la Universidad Libre. En concreto, de los 23 estudiantes 4 son menores de edad y 19 son adultos ($M= 20.65$, $DT= 4.$), de los cuales 8 son varones y 15 mujeres. El nivel socio-económico de los participantes del estudio es medio-bajo, todos se encuentran en buen estado de salud física y ninguno manifiesta algún tipo de alteración cognitiva. Cabe anotar que el rango de edad es muy amplio ya que cualquier persona que apruebe el examen de admisión en la universidad y que haya terminado la secundaria, sin importar su edad, puede cursar la Licenciatura en esta institución privada de Bogotá.

Por último anotamos que en los últimos años la demanda para este programa académico ha disminuido notablemente. Semestralmente, esta universidad ofrece 30 cupos por jornada (mañana, tarde y noche), sin embargo actualmente sólo se ocuparon 19 en la jornada de la mañana y 11 en la jornada de la noche. Por esta razón, la muestra de 23 sujetos se considera representativa para este estudio.

Tabla 2. Descripción demográfica de la muestra**N=23****Variables**

	Edad	Promedio calificaciones
Media	20,65	3,20
Mediana	19,00	3,22
Moda	18,00	3,33
D.T.	4,95	0,75
Mínimo	17,00	0,78
Máximo	37,00	4,60
Género	N	%
Femenino	15	65
Masculino	8	35
Cursos		
Diurno	11	46
Nocturno	12	52

D.T= Desviación típica o estándar

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en el siguiente histograma se observa que la mayoría de los sujetos de la muestra tienen una edad inferior a 25 años, equivalente a un 91% del total de la muestra. Tan solo dos sujetos del estudio presentaron una edad entre 33-37 años.

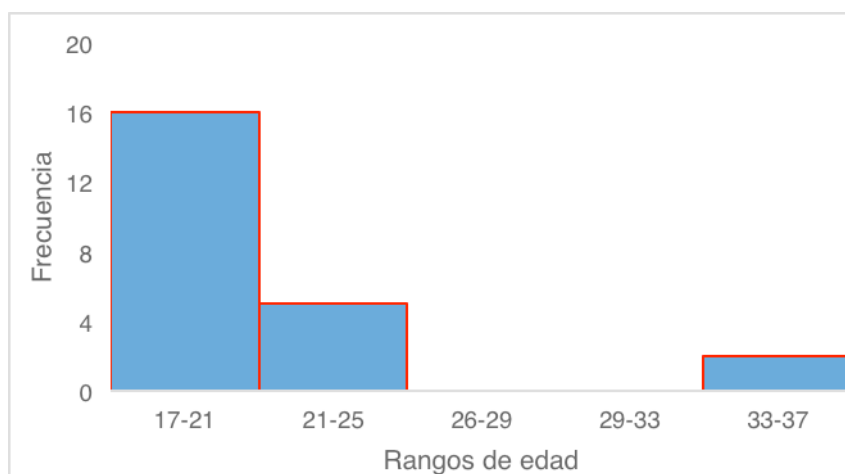


Figura 1. Composición de la muestra. Fuente: elaboración propia.

3.4. Variables medidas e instrumentos aplicados

En el presente trabajo las variables estudiadas los instrumentos usados para evaluarlas fueron los siguientes:

Inteligencia Emocional para cuya evaluación se aplicó la adaptación para secundaria del Cuestionario de Detección de las Inteligencias Múltiples de Walter Mackenzie (1999), en las secciones de Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal respectivamente. Esta prueba consiste en el desarrollo de un cuestionario que consta de 10 preguntas en cada uno de sus ítems, correspondientes a cada una de las 8 Inteligencias Múltiples propuestas por Gardner (1983). Para responder el cuestionario (en este caso, exclusivamente de los ítems Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal), el alumno debe marcar en la casilla su grado de identificación con cada frase de acuerdo a un puntaje establecido en el que: 1 corresponde a aquella frase con la que se siente identificado o que cree que lo describe; 0 equivale a que el alumno no se identifica con la frase; y 0,5 equivale a que se siente identificado con la frase algunas veces. Para obtener el resultado de la prueba, la puntuación se calcula de manera independiente para cada una de las inteligencias evaluadas y esta determina el nivel de capacidad que cada sujeto tiene en ellas. De esta forma una puntuación de 0 a 2 puntos determinan un nivel bajo, 2.5 a 4 puntos determinan un nivel medio - bajo, 4.5 a 6 puntos determinan un nivel medio, 6.5 a 8 puntos determinan un nivel medio - alto y 8,5 a 10 puntos determinan un nivel alto en cada Inteligencia.

Rendimiento Académico para cuya evaluación se tuvo en cuenta la nota final de la asignatura, previamente promediada con las alcanzadas a lo largo del semestre y obtenida de acuerdo a los criterios de evaluación específicos de la institución.

3.5. Procedimiento

Con el fin de establecer relación entre las variables, se administró un único instrumento (correspondiente a la evaluación de la variable Inteligencia Emocional) en dos sesiones llevadas a cabo durante las últimas semanas de clase del periodo académico universitario, y cuya aplicación fue realizada por la autora del presente trabajo. Los alumnos fueron evaluados en su aula de clase y de forma individual y todos dispusieron de 30 minutos para recibir la explicación de la prueba por parte de quien la aplicó, así como para responder el cuestionario que debían completar en cada uno de los ítems. Se registró la edad de los participantes, el día y hora en que se administró la prueba. Todas las puntuaciones se codificaron en una base de datos Excel para su posterior análisis y de acuerdo a los índices establecidos por creador del cuestionario.

3.6. Análisis de datos

Los datos del estudio fueron recolectados y almacenados en hojas de cálculo Excel (2013). Así mismo fueron procesados a través de las funciones de análisis de datos y gráficos de este mismo software para el primer y segundo objetivo. Para el tercer objetivo se aplicó el estadístico de correlación no paramétrico Rho de Spearman utilizado en análisis cuantitativos con muestras inferiores a 30 sujetos.

4. RESULTADOS

El primer objetivo del estudio fue examinar la inteligencia emocional de los sujetos de la muestra. Para tal fin, los sujetos fueron evaluados a través del desarrollo de los apartados Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal de la adaptación para secundaria del Cuestionario de Detección de las Inteligencias Múltiples de Walter Mackenzie (1999). Los niveles o categorías de cada inteligencia se discriminan como Bajo, Medio-Bajo, Medio, Medio-Alto y Alto, de acuerdo a los puntajes obtenidos.

De acuerdo a la puntuación obtenida, el siguiente gráfico representa el nivel alcanzado por los sujetos en la evaluación de la Inteligencia Interpersonal:

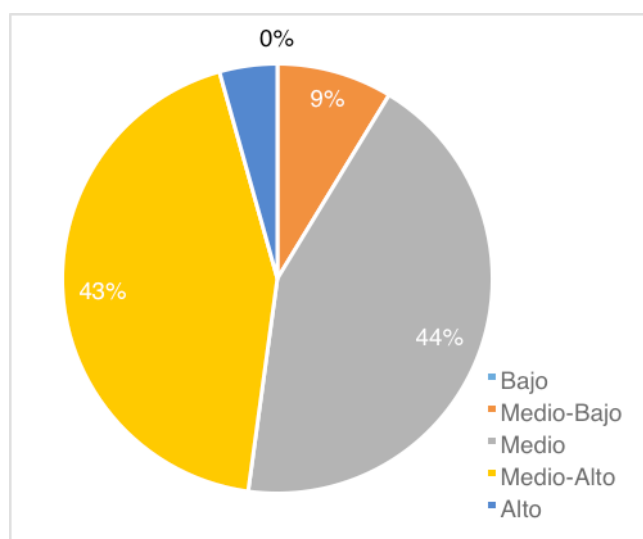


Figura 2. Porcentaje de alumnos en cada nivel de Inteligencia Interpersonal de acuerdo a los puntajes obtenidos. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, la mayoría de los sujetos se autocalifica en los rangos Medio y Medio-alto, llegando a ser aproximadamente el 87% del total de la población. Ninguno de los encuestados se ubica dentro del nivel Bajo y solamente un 9% declara estar en el rango alto de la clasificación.

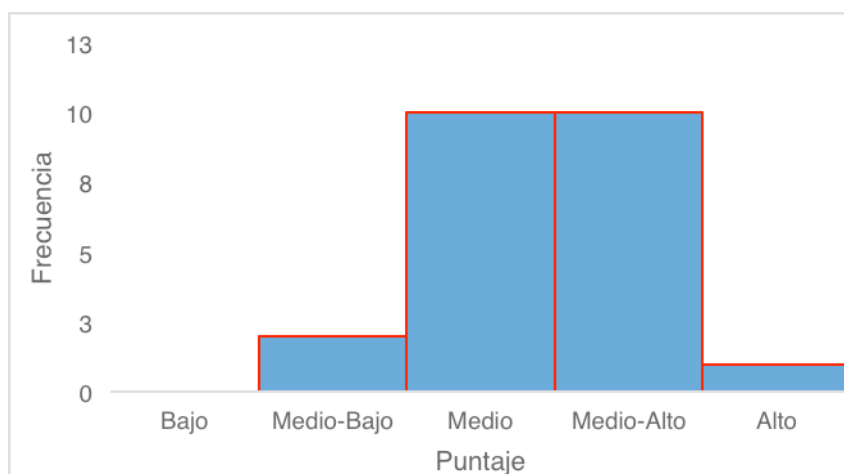


Figura 3. Distribución puntaje variable inteligencia Interpersonal. Fuente: elaboración propia.

Los datos anteriores permiten afirmar que un 53% de los sujetos estudiados (Niveles Medio-Bajo y Medio) tiene oportunidad de mejorar en su inteligencia Interpersonal para alcanzar los niveles Medio-Alto y Alto.

Finalmente, el análisis de los resultados obtenidos por los sujetos evaluados en el apartado de Inteligencia Intrapersonal se presenta representada en la siguiente figura:

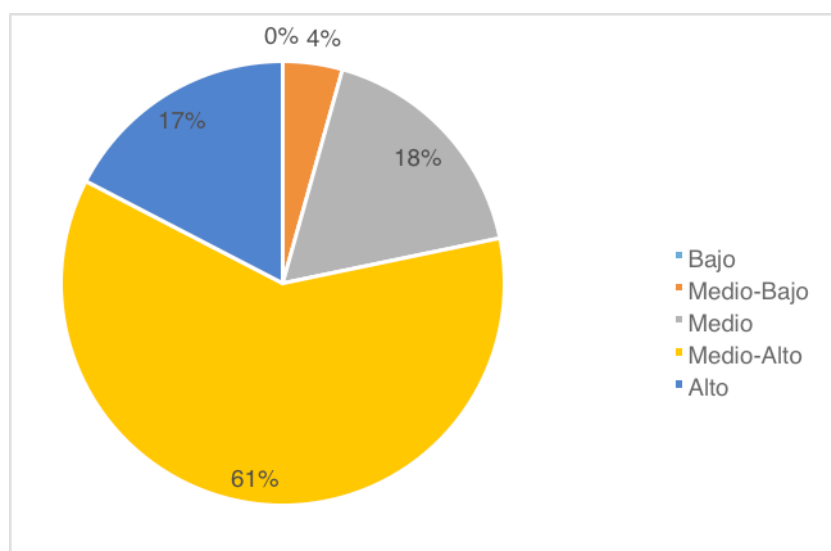


Figura 4. Porcentaje de alumnos en cada nivel de Inteligencia Intrapersonal de acuerdo a los puntajes obtenidos. Fuente: elaboración propia.

En lo que refiere a la Inteligencia Intrapersonal, y a diferencia de lo que revela la evaluación de la Inteligencia Interpersonal, en este apartado los sujetos se califican en su

mayoría en niveles Medio-Alto y Alto. Esto es representado adicionalmente en la tabla 3 donde se observa que los niveles de la media son superiores al del primer análisis aunque su dispersión es mayor. Por tanto, el conjunto de sujetos observados tiene un nivel de Inteligencia Interpersonal menor y más homogéneo con respecto al de Inteligencia Intrapersonal que se puede describir como de mayor nivel pero tiende a ser más heterogéneo o con mayores extremos.

Tabla 3. Niveles en Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal

N=23		
	Variables	
	Inteligencia Interpersonal	Inteligencia Intrapersonal
Media	6,35	7,02
Mediana	6,00	7,00
Moda	7,00	7,00
D.T.	1,43	1,47
Mínimo.	3,50	3,00
Máximo.	10,00	9,50

D.T.=Desviación típica o estándar

Fuente: elaboración propia.

El Segundo objetivo fue describir y valorar el rendimiento académico en la asignatura evaluada. Para tal fin, en primera instancia se compararon las calificaciones finales de los sujetos bajo el criterio de Aprobación y Desaprobación en las universidades colombianas, donde puntajes desde 0.0 a 2.9 se consideran Desaprobados y mayores a 3.0, hasta 5.0 como aprobados.

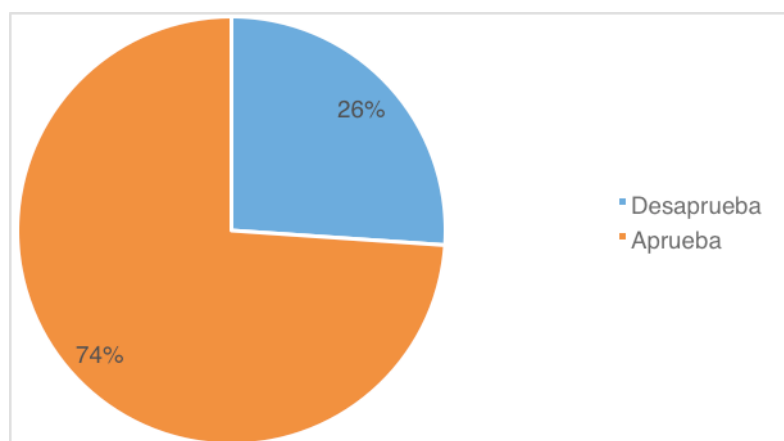


Figura 5. Porcentaje de alumnos que aprobaron y desaprobaron la asignatura. Fuente: elaboración propia.

La figura anterior muestra que cerca de 3/4 del total de los sujetos estudiados aprueba la asignatura. Sin embargo, con el objeto de hacer un análisis de datos de mejor referencia, se clasificaron los datos de esta variable según las siguientes escalas a fin de mirar la forma en que estadísticamente se comportan los valores:

Tabla 4. Escalas o niveles de acuerdo a las calificaciones obtenidas

Escalas de referencia	Valores de referencia	de Frecuencia
Bajo	0-0.9	1
Medio – Bajo	1.0-1.9	0
Medio	2.0-2.9	5
Medio – Alto	3.0-3.9	13
Alto	4.0-5.0	4
N=23		

Fuente: elaboración propia.

En este caso, su distribución tendría la siguiente forma:

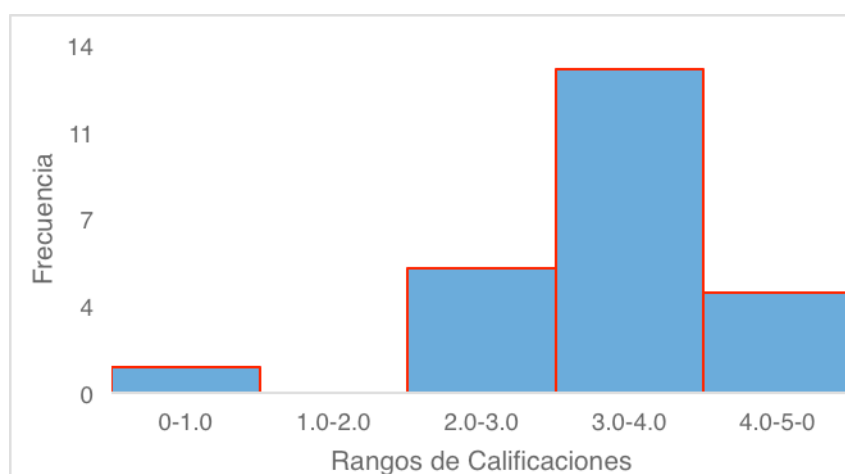


Figura 6. Frecuencia y rangos de calificaciones. Fuente: elaboración propia.

Lo anterior demuestra que los sujetos de la muestra tienen en su mayoría puntajes correspondientes al nivel Medio Alto y son excepción los que tienen desempeño Alto.

Por último, en lo que respecta al tercer objetivo se realizó un análisis de la relación de las variables de Inteligencia Emocional (Interpersonal e Intrapersonal) y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura Francés I. Para este fin se aplicó el estadístico de correlación Rho de Spearman, y los resultados de este análisis se muestran en la siguiente tabla:

Variable	Rendimiento Académico	
	rs	p
Inteligencia Interpersonal	0,12	0,353
Inteligencia Intrapersonal	-0,03	0,353

N=23;
rs: Coeficiente de Rho de Spearman;
p:Significatividad

Figura 7. Correlación entre Inteligencia emocional y rendimiento académico
Fuente: Elaboración propia

Tal como se aprecia en la tabla anterior, los niveles del coeficiente r_s se acercan de manera importante a cero por lo cual se descarta una correlación entre las variables evaluadas y por lo tanto se descarta la hipótesis general, así como la tercera hipótesis específica planteadas en el presente estudio.

5. PROGRAMA DE INTERVENCION

5.1. Presentación

Partiendo de la idea de que el aprendizaje es afectado en gran manera por las emociones, implementar un programa de intervención para el continuo desarrollo y mejora emocional resulta de gran importancia para cualquier individuo.

Específicamente para los sujetos de la muestra seleccionada consideramos que, si bien los resultados obtenidos al evaluar su inteligencia emocional no revelan puntajes fuera de los valores normales o problemas específicos a tratar relacionados con su rendimiento académico en lengua extranjera, es de suma importancia y utilidad proporcionarles un conjunto de estrategias de autorregulación emocional así como socio-afectivas, dirigidas a potenciar su inteligencia emocional en aras no sólo de mejorar sus resultados en el aula sino también de desarrollar habilidades que les permitan en un futuro ejercer como docentes de lenguas una práctica pedagógica más holística y eficiente.

En el marco de estas ideas, a continuación propondremos diferentes actividades para la mejora de la inteligencia interpersonal e intrapersonal de los estudiantes de la asignatura Francés I, del primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas, de la Universidad Libre en Bogotá, Colombia.

5.2. Objetivos

Los objetivos del presente programa de intervención para la mejora de la inteligencia emocional de los participantes del estudio son:

1. Estimular, potenciar y mejorar la inteligencia interpersonal e intrapersonal de los sujetos participantes en el estudio.
2. Establecer si luego de aplicar el estudio, los estudiantes obtuvieron alguna mejora en su rendimiento académico en la asignatura Francés I.

5.3. Metodología

A través de diálogos organizados en clase y de folletos con informaciones específicas, se dará a conocer el programa de intervención y mejora de la inteligencia emocional a los sujetos que participaron en el estudio, quienes cursan el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas.

El programa de intervención dirigido a estos estudiantes universitarios, tendrá una duración de 16 semanas, con una intensidad horaria de media hora por sesión y se realizará los días lunes de cada semana (previo acuerdo con los profesores de la asignatura) en cada jornada (mañana - noche). Este programa será llevado a cabo por la autora del presente trabajo en colaboración de los profesores de la asignatura Francés de la Universidad Libre (sede Bogotá), y tendrá lugar en las aulas de clase y el campus de la universidad.

Con el objeto de promover, potenciar y mejorar la inteligencia emocional, se desarrollarán actividades lúdicas específicas destinadas a fortalecer las siguientes aptitudes propias de las inteligencias intrapersonal e interpersonal: auto-percepción, conciencia emocional, manejo de las emociones, autorregulación emocional, aprovechamiento productivo de las emociones, toma de decisiones, empatía y trabajo en equipo. Las actividades mencionadas se describirán a continuación en el siguiente apartado.

5.4. Actividades

Para llevar a cabo el programa de intervención las actividades propuestas, su descripción, objetivos y duración, se plantean en la siguiente tabla:

Tabla 5. Actividades programa de intervención.

Nombre y descripción de la actividad	Aptitudes emocionales trabajadas	Inteligencia que se espera fortalecer	Objetivos	Duración de la actividad
<p>¿Quién soy?</p> <p>Individualmente, cada estudiante escribirá aquellos rasgos, emociones, capacidades o conocimientos que lo identifican y lo representan frente a sí mismo y frente a los demás. Luego de ello se auto designará un apodo que le resulte grato, con el que él pueda identificarse.</p>	<p>Auto-percepción.</p> <p>Conciencia emocional</p>	Intrapersonal	<p>Despertar interés por el autoconocimiento y reconocimiento de las particularidades que lo representan.</p> <p>Diferenciación de sí con respecto a los otros.</p> <p>Reconocer sus emociones, capacidades y conocimientos.</p>	30 minutos
<p>Me gusta / No me gusta</p> <p>Tras un breve momento de reflexión individual, cada estudiante escribirá una lista espontánea de las cosas que más le gustan y las que menos le gustan de sí mismo. A continuación definirá un día de la semana en la que practicará de manera estratégica lo que más le gusta y otro día en el que eliminará durante el día lo que menos le gusta. Luego de ello, registrará las percepciones o sentimientos de la experiencia.</p> <p>(Es importante resaltar la identificación de lo que les gusta y no de lo que les gustaría).</p>	<p>Auto-percepción.</p> <p>Conciencia emocional.</p> <p>Toma de decisiones.</p>	Intrapersonal	<p>Reconocimiento de intereses y gustos personales.</p> <p>Afianzar la capacidad para entender las causas y las consecuencias de los sentimientos hacia los gustos y disgustos propios.</p>	30 minutos

Nombre y descripción de la actividad	Aptitudes emocionales trabajadas	Inteligencia que se espera fortalecer	Objetivos	Duración de la actividad
Autobiografía anónima Cada alumno elaborará en casa una breve autobiografía enfocándose en los aspectos emocionales que lo identifiquen y a la que sacará un número de copias equivalente al número de compañeros en clase. El moderador de la actividad recogerá las copias y las repartirá entre los estudiantes a fin de que cada uno tenga una compilación de biografías de sus compañeros. Tras recibirlas deberá adivinar el nombre del compañero al que pertenece cada biografía.	Auto-percepción. Conciencia emocional	Intrapersonal	Reconocimiento y designación de las emociones propias y de los otros.	30 minutos
Se dice de mí... Marcar una hoja con el nombre en la que otro compañero escribirá en diez líneas todo lo que piense de él. Tras recibir la opinión anónima por escrito, cada estudiante deberá registrar lo que sintió al leer la opinión de su compañero y redactar una pequeña nota agradeciendo los defectos mencionados por su compañero. En la siguiente sesión cada uno deberá socializar frente al grupo las impresiones sobre la actividad.	Auto-percepción. Conciencia emocional. Manejo de las emociones. Autorregulación emocional. Toma de decisiones	Intrapersonal	Analizar con equilibrio lo que otros opinan de él. Motivar la tolerancia a la frustración y el control del enojo. Expresar sus sentimientos sin exaltarse.	Tres sesiones de 30 minutos
Definir metas Tras un pequeño periodo de reflexión, el alumno escribirá las tres metas principales de su vida y las tres metas principales a lograr con los estudios que cursa actualmente.	Auto-percepción Autorregulación emocional Aprovechamiento productivo de las emociones	Intrapersonal	Aprender a definir metas. Fortalecimiento de autoestima.	30 minutos

Nombre y descripción de la actividad	Aptitudes emocionales trabajadas	Inteligencia que se espera fortalecer	Objetivos	Duración de la actividad
Consultoría En la cartelera del aula de clase, cada estudiante publicará un anuncio ofreciendo servicios de consultoría en aquel aspecto que mejor se le da en la asignatura y/o en la vida en general. En las siguientes sesiones dará 30 minutos de consultoría a los compañeros que lo necesiten.	Conciencia emocional. Aprovechamiento productivo de las emociones. Trabajo en equipo	Intrapersonal Interpersonal	Reconocimiento de fortalezas propias. Fortalecimiento de autoestima. Promover la cooperación.	Dos sesiones de 30 minutos
Brainstorming En clase, identificar los posibles inconvenientes que cada uno, otro compañero o el curso en general tenga con el profesor de la asignatura o hacia la asignatura y desarrollar tres estrategias puntuales para ayudar a resolverla y mejorar así el ambiente académico.	Aprovechamiento productivo de las emociones Trabajo en equipo Empatía Toma de decisiones	Interpersonal	Afianzar la resolución de problemas.	Dos sesiones de 30 minutos
Comparto mi segunda lengua Tras haber preparado en casa una estrategia específica, los estudiantes saldrán de su aula y organizados en parejas compartirán con otros estudiantes de la universidad el saludo y la presentación en francés. Además repartirán un pequeño folleto divulgando los beneficios de aprender este idioma, contestarán las dudas de las personas con quienes compartan acerca del aprendizaje del francés y socializarán las dificultades puntuales que tuvieron al inicio del proceso y la manera en cómo lograron superarlas.	Manejo de las emociones. Aprovechamiento productivo de las emociones. Trabajo en equipo. Toma de decisiones. Empatía	Interpersonal	Vencer el miedo para hablar en público. Promover el trabajo en equipo. Definir roles y distribuir equitativamente tareas. Reconocer las necesidades y dudas de los otros.	30 minutos

Nombre y descripción de la actividad	Aptitudes emocionales trabajadas	Inteligencia que se espera fortalecer	Objetivos	Duración de la actividad
Adopta un compañero Cada estudiante deberá “adoptar” un compañero a quien le ayudará en la mejora de algún aspecto académico o personal que se le dificulte, desarrollando e implementando por el resto del periodo tres estrategias puntuales de mejora. Cada estudiante deberá implementar sus propias fortalezas y en la última semana de clase, presentará un informe escrito (medio folio) describiendo las mejoras percibidas en su compañero y en él mismo tras la implementación de esta actividad.	Aprovechamiento productivo de las emociones Trabajo en equipo Empatía	Interpersonal	Atender las necesidades de las personas que tenemos cerca. Promover la consideración, confianza y generosidad. Estimular las conductas pro-sociales y armoniosas en grupo. Promover la cooperación.	Tres sesiones de 30 minutos
Hoy decido... Cada alumno escribirá tres aprendizajes concretos que recibió tras realizar las actividades del programa de intervención para la inteligencia emocional. Luego de ello, escribirá una resolución concreta en beneficio de su proceso de aprendizaje para el próximo periodo académico y la socializará con la clase publicándola en la cartelera del aula.	Toma de decisiones Aprovechamiento productivo de las emociones.	Intrapersonal Interpersonal	Beneficiar la toma de decisiones en beneficio del proceso de aprendizaje propio.	30 minutos

5.5. Evaluación

Tras completar el tiempo previsto para la implementación del programa, se volverá a evaluar la inteligencia emocional de los sujetos que participaron en el estudio con la misma prueba neuropsicológica utilizada para evaluarlos previamente (Adaptación para secundaria del Cuestionario de Detección de las Inteligencias Múltiples de Walter Mackenzie (1999) en los apartados Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Interpersonal). A fin de comprobar la efectividad del programa de intervención, se compararán las puntuaciones pre y post del cuestionario. La evidencia de diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación

pre y post intervención, será lo que determine los criterios de mejora en los sujetos a quienes dirigimos el programa.

Tras obtener las nuevas puntuaciones en la evaluación de la inteligencia emocional estas deberán relacionarse nuevamente con los resultados académicos, de esta manera será posible observar si las mejoras que se esperaban en las nuevas puntuaciones podrían relacionarse con el rendimiento académico del momento. Así, la evidencia empírica sustentaría la importancia y necesidad del establecimiento de programas dentro del currículo de las instituciones educativas a fin de que estimulen el desarrollo de las capacidades emocionales de quienes aprenden una lengua extranjera para luego poder enseñarla mucho más eficientemente en calidad de docentes.

Por último, luego de culminar la etapa de intervención se propondrá socializar en el aula de clase los cambios percibidos por los estudiantes en su propio ejercicio de aprendizaje después de la experiencia y se registrarán en un informe escrito que sirva en un futuro para modificar y mejorar próximos programas de intervención que puedan ser implementados en beneficio de las instituciones de educación superior del país.

5.6. Cronograma

Para llevar a cabo el programa de intervención se propone destinar 30 minutos de cada lunes. En total serán 16 semanas las que estaremos trabajando las actividades propuestas para llevar a cabo los objetivos del programa. A continuación presentaremos el cronograma correspondiente para dicho fin:

Tabla 6. Cronograma programa de intervención.

Actividad / Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
¿Quién soy?	X															
Me gusta / No me gusta		X														
Autobiografía anónima		X														

Se dice de mí...			X													
Definir metas							x									
Consultoría								X								
Brainstorming										X						
Comparto mi segunda lengua												x				
Adopta un compañero													x			
Hoy decido...																x

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. Discusión

En este trabajo se evaluó la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de un grupo de estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Por tal motivo, se propuso describir y examinar cada una de las variables por separado para luego comprobar si, de acuerdo a las hipótesis planteadas, existía una correlación significativa entre las mismas.

Con respecto a la hipótesis general en la que se esperaba encontrar una relación positiva entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico de los sujetos evaluados, los resultados muestran que esta debe descartarse ya que en este caso no existe una relación estadísticamente significativa.

El resultado obtenido coincide con los estudios realizados por Newsome, Day y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater y Potter (2005) en los que (como se mencionó anteriormente) los autores encontraron un apoyo muy limitado para la hipótesis de que la inteligencia emocional esté relacionada con el éxito académico de los estudiantes. Aunque la ciencia de cuenta de la incidencia de las emociones en los procesos de aprendizaje, y la experiencia de muchos actores del ámbito educativo afirme que el manejo de las emociones de los estudiantes sí afecta sus resultados, en la actualidad sigue siendo difícil

generar evidencias empíricas que comprueben esto y más específicamente que den cuenta de cómo la inteligencia emocional de los sujetos incide en sus rendimiento académico. Por un lado es probable que esto suceda debido a que, pese al marcado interés y los estudios realizados sobre la inteligencia emocional, los criterios teóricos sobre la misma no han terminado de unificarse al día de hoy. Por otro lado, esto puede deberse también al hecho de que el rendimiento académico entendido como un constructo multidimensional y determinado por un gran número de variables, suponga numerosas dificultades para ser medido con exactitud. Siguiendo esta idea, Adell (2006) afirma que la variable rendimiento académico es un constructo complejo que a su vez se determina por otras muchas variables de diversos referentes (contexto, profesor, personalidad, motivación, etc.); por esta razón resulta fácil de entender porque aunque las notas o calificaciones son los indicadores más comunes para medir el rendimiento, estas no necesariamente corresponden a la realidad cognitiva de los mismos y no siempre recogen elementos importantes en el logro académico tales como el nivel de participación e implicación del alumnado, su grado de atención, la predisposición a aprender, su posicionamiento frente a la asignatura y el grupo (Lopez Zafra, 2009).

De manera más específica, podemos decir en relación a la primera hipótesis que si bien los resultados obtenidos concuerdan con lo esperado, es de suma importancia seguir propiciando el desarrollo de las habilidades emocionales de quienes se forman para formar. Siguiendo los postulados de González, Aranda y Berrocal (2010) es necesario formar docentes emocionalmente inteligentes que sean capaces de percibir, comprender y manejar adecuadamente las emociones propias y las ajenas; es por esta razón que resulta importante crear y promover cada vez más programas de intervención como el propuesto en este estudio.

Con respecto a la segunda hipótesis y de acuerdo a la información obtenida, se observa que en efecto los resultados académicos obtenidos por los alumnos en la asignatura Francés I fueron en promedio acordes con el nivel esperado. No obstante, y de acuerdo con Lopez-Zafra (2009), siempre será difícil establecer si estos resultados coinciden con la realidad cognitiva de los estudiantes.

Por último, en lo que respecta a la tercera hipótesis, podemos decir que aunque esta fue descartada a causa de los resultados, estudios como los de Marins y Guijarro (2010) dan cuenta de la existencia de factores afectivo-emocionales que pueden incidir la enseñanza y el aprendizaje de una nueva lengua. Esta aparente contradicción pone en evidencia la necesidad de seguir investigando el tema del presente estudio, así como la importancia de desarrollar

instrumentos de evaluación más eficaces que proporcionen evidencias empíricas de la incidencia de estos factores en el aprendizaje de una lengua extranjera.

6.2. Conclusiones

En función de los resultados obtenidos en el presente estudio, se concluye que el rendimiento académico en la asignatura Francés I de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre de Bogotá, no se encuentra directamente relacionado con su nivel de inteligencia emocional. A pesar de tener un sustento teórico que da cuenta de la relación entre emoción y aprendizaje, las evidencias empíricas -proporcionadas por los instrumentos de evaluación escogidos para el presente estudio- demuestran lo contrario.

Más específicamente, se puede apuntar que, de acuerdo con la escala de puntajes establecidos por el instrumento de evaluación utilizado en este estudio, la mayoría de los estudiantes posee un nivel de inteligencia emocional dentro de los niveles medio a medio-alto.

Además, se concluye que los estudiantes del curso de Francés I, correspondiente a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre de Bogotá, tienen en promedio resultados académicos acordes a los criterios del primer nivel de lenguas extranjeras establecido por la institución y que la mayoría de los estudiantes aprueba la asignatura con puntajes correspondientes a un nivel medio y medio-alto.

Podemos afirmar también, que a pesar de que los puntajes en ambas variables demuestran niveles similares de desempeño, estas no se correlacionan directamente.

Por último, se concluye que es necesario seguir investigando la relación entre estas dos variables a fin de unificar criterios e instrumentos que den cuenta de la realidad del asunto y que contribuyan a la mejora constante de la educación.

6.3. Limitaciones

Para la realización del presente trabajo se identifican las siguientes limitaciones:

- Selección de la muestra: completar una muestra mínima de 30 sujetos fue imposible ya que la universidad a la que se tuvo acceso para aplicar los cuestionarios tiene un

número inferior de alumnos inscritos. Al intentar acceder a otras universidades con el fin de encontrar la muestra mínima requerida, se encontró la misma dificultad.

- Acceso a pruebas neuropsicológicas: si bien se reconoce la existencia de pruebas más adecuadas para evaluar la inteligencia emocional en relación al contexto escolar y/o académico, no fue posible acceder a ellas a través de una vía legal; razón por la cual (previa sugerencia de las directivas) se escogió el cuestionario de Walter Mackenzie (1999).
- Tiempo: a pesar de completar el estudio dentro de los plazos requeridos, se considera que el tiempo destinado a investigar fue corto en relación a la amplitud del tema.

6.4. Prospectiva

Tras culminar el presente estudio se plantea que en adelante, y en aras de seguir ampliando las aportaciones sobre el tema de nuestro interés, se sigan llevando a cabo investigaciones y trabajos en los que se desarrollen instrumentos de evaluación para la inteligencia emocional más asertivos y eficientes. Esto contribuirá a que la medición de esta variable proporcione datos más exactos que puedan ser comparados con los de otras variables para establecer mejor la existencia de posibles correlaciones.

Por otra parte, se propone seguir investigando en pro del desarrollo de modelos de evaluación más eficientes que contemplen las variables que pueden afectar la demostración de los rendimientos y resultados de los estudiantes en los ámbitos escolar y académico; de esa manera podremos seguir estableciendo relaciones de esta variable con otras variables neuropsicológicas que nos permitan desarrollar y promover estrategias de enseñanza y aprendizaje más efectivas y beneficiosas para nuestros estudiantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aguado, L. (2002). Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción. *Revista de Neurología*, 34(12), 1161-1170.
- Arnold, J. y Brown, D. (2000). *Mapa del Terreno, La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Barchard, K. (2003). Does emocional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858. Sage Publications.
- Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Revista Real academia de ciencias exactas, físicas y naturales*, 101, 58-68.
- Benítez, M; Giménez, M. y Osicka, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>
- Bradberry, T. (2003). Ability versus skill based assesment of emotional Intelligence. *Psicothema*, 18, 59-66.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997) *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Grosset Putnam.
- Damasio, A.R. (1997). Towards a neuropathology of emotion and mood. *Nature*, 386, 769-770.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.

- Extremera, N. y Fernández-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 (46-157).
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Figuerola, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*. San Salvador: Editorial Universitaria.
- García García, C. (1998). Hipotálamo. Algunos aspectos de su función. *Medicina interna México*, 14(5), 223-8.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Gardner, R.C. & Mac Intyre, P.D. (1993) On the measurement of affective variables in second language Learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Giovannini, A. (2000) *Profesor en acción, 1 - El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- Goleman, D (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, R. C., Aranda, D. R. y Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 13(1), 41-49.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2007). Análisis de los elementos axiológicos en la normativa española para el inglés como Lengua extranjera. *Revista Internacional de Filología y sus Didácticas*, 30, 147-164
- Hopkins, M.M. & Bilimoria, D. (2008). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of management development*, 27(1), 13-35.

- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235- 254.
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Jiménez Hernández, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21- 48.
- Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24.
- López-Zafra, E., Jimenez, M. I. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69–79.
- Marins, P. y Guijarro, J. (2010). Afectividad Y Competencia Existencial En Estudiantes De Español Como Lengua Extranjera. *Revista De Lingüística Teórica Y Aplicada*, 48(1), 51-74. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000100004>
- Martín Lobo, P. (2015). Procesos e instrumentos de evaluación neuropsicológica educativa. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/procesos-e-instrumentos-de-evaluacion-neuropsicologica-educativa/ensenanza-neurologia/20611>.
- Mora, F., Sanguinetti, A.M. (2004). *Diccionario de Neurociencias*. Madrid: Alianza Diccionarios.
- Mora, F. (2013) ¿Qué es una emoción? *Revista Arbor del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, 189(759), 1-7.
- Moratalla, N. L. (2009). La comunicación materno-filial en el embarazo: el vínculo de apego. *Cuadernos de bioética*, 20(70), 303-315.
- Newsome, S., Day, A. & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29, 1005-101.
- O’Boyle, E. H., Jr., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. (2010). The relation between Emotional Intelligence and job performance. A metaanalysis. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 1002.
- Oxford, R. (2000) *La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Parker, J.D., Hogan, M.J., Eastabrook, J.M. Oke, A., & Wood, L.M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transmission from high school to university. *Personality & Individual Differences*, 41(7), 1329-1336.

- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Perea Bartolomé, M. y Ladera-Fernández, V. (2004) El tálamo: aspectos neurofuncionales. *Revista Neurol*, 38, 687-93
- Pérez, N. y Castejón, J. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289.
- Petrides, K.V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley handbook of individual differences* (pp. 656-678). New York: Wiley.
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, 29, 155–171.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Grewal, D. (2005). Feeling Smart: The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *The Harper's Monthly*, 140, 227-235.
- Trujillo, M., Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9-24.
- Vivas, M., Gallego, D. J. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Madrid: Dikinson.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: CUP.