

**Universidad Internacional de La Rioja
Máster Universitario en Neuropsicología y
Educación**

**RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA.**

**Trabajo fin de máster
presentado por:** Nice Liney Otero Montes.

Titulación: Máster en Neuropsicología y Educación.

Línea de investigación: Neuropsicología Aplicada a la Educación.

Director/a: Diana Ribes Fortanet.

Resumen

El objetivo del presente trabajo investigativo es identificar la relación existente entre la inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal) y el rendimiento académico en las asignaturas de lengua castellana y matemáticas en la población adolescente de secundaria del grado noveno-cuatro pertenecientes a la Institución Educativa Liceo Carmelo Percy Vergara. Para tal efecto se realizó una investigación correlacional transversal. La muestra está constituida por 39 estudiantes en un rango de edad entre 13 y 16 años de edad. Se utilizó el cuestionario de inteligencia emocional extraído del cuestionario de inteligencias múltiples de Howard Gardner (2006), (que se categoriza en inteligencia emocional alta, media, baja) y los resultados de las notas académicas para las asignaturas de matemáticas y lengua castellana del primer periodo del año lectivo (que se clasifican en rendimiento académico alto, medio y bajo). El análisis estadístico de los datos es descriptivo correlacional no paramétrico, se realiza mediante el programa EZAnalyze y la prueba estadística Chi Cuadrado permite determinar si en la muestra evaluada existe relación entre las variables inteligencia emocional (intrapersonal-intrapersonal) y rendimiento académico. Se observan bajos niveles de inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal) y así mismo bajos niveles de rendimiento académico en los estudiantes. Los resultados de la prueba establecen que en la muestra evaluada la inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico. Finalmente se diseña una propuesta de intervención dirigida a la población objeto de este estudio, en la que se cuenta para su aplicación con el personal docente de la institución y padres de familia, con el propósito de fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes.

Palabras Clave: inteligencia emocional, rendimiento académico, estudiantes, educación secundaria, intervención neuropsicológica.

Abstract

The objective of this investigative work is to find the relationship between emotional intelligence (intrapersonal and interpersonal) and the academic performance in subjects such as Spanish language and mathematics in the high school teenagers in ninth-four grade population, members of the Educational Institution Liceo Carmelo Percy Vergara. For this purpose a transversal-correlational research was made. The sample is composed of 39 students in an age range between 13 and 16 years old. Using The Emotional intelligence questionnaire drawn from the Howard Gardner's multiple intelligences questionnaire (2006), (which is categorized in high emotional intelligence, medium, low) with the mathematics and spanish academics grades results of the the first period of the school year (which are classified in high academic achievement, medium and low), the data analysis is conducted through a descriptive correlational nonparametric statistical analysis, through Ezanalyze statistical software and the statistical test Chi Cuadrado in order to quantify the connection between variables emotional intelligence (intrapersonal-intrapersonal) and academics performance variables. We can see that the levels of emotional intelligence are actually low (intrapersonal e interpersonal) and also low levels of academic achievement in students. The test results establish results set out in the sample evaluated that emotional intelligence is related to academic performance. Finally a proposal for intervention aimed at the population under of this study is designed, and also to the teaching staff of the institution and parents, with the aim of strengthening the emotional skills of students and the educative community.

Key words: Emotional intelligence, academic performance, students, high school education, neuropsychological intervention.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Resumen | 3 |
| Abstract | 4 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 9 |
| 2. JUSTIFICACIÓN..... | 11 |
| 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 12 |
| 4. MARCO TEÓRICO | 14 |
| 4.1 Concepto de inteligencia | 14 |
| 4.2 Concepto de inteligencia emocional (Bases Teóricas): | 17 |
| 4.3 Teorías de la Inteligencia Emocional (bases conceptuales) | 20 |
| 4.3. 1 Modelo de inteligencia emocional de Gardner..... | 20 |
| 4.3. 2 Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) | 21 |
| 4.3.3 Modelo de inteligencia emocional de Goleman (1996)..... | 22 |
| 4.3.4 Modelo de inteligencia emocional de BarOn (1997)..... | 23 |
| 4.4 La neuroanatomía de la inteligencia y las emociones | 24 |
| 4.5 El papel de la inteligencia emocional como predictor del rendimiento escolar | 27 |
| 5. MARCO METODOLÓGICO..... | 29 |
| 5.1 Hipótesis | 29 |
| 5.2 Diseño | 29 |

| | |
|---|-----------|
| 5.3 Población | 29 |
| 5.4 Muestra | 29 |
| 5.5 Variables medidas e instrumentos aplicados | 30 |
| 5.6 Procedimiento..... | 30 |
| 6. RESULTADOS | 30 |
| 6.1 Análisis de datos | 30 |
| 6.2 Resultados | 31 |
| 7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN | 40 |
| 7.1 Presentación | 40 |
| 7.2 Objetivos | 40 |
| 7.3 Metodología | 41 |
| 7.4 Actividades | 41 |
| 7.4.1 Desarrollo de las actividades | 44 |
| 7.5 Evaluación..... | 48 |
| 7.6 Cronograma | 49 |
| 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES..... | 50 |
| 8.1 Limitaciones..... | 52 |
| 8.2 Prospectiva | 53 |
| 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 55 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 60 |

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario de inteligencia emocional.

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Estadística descriptiva de los resultados para la inteligencia intrapersonal

TABLA 2: Estadística descriptiva de los resultados para la inteligencia interpersonal.

TABLA 3: Resumen general del nivel de inteligencia emocional para el curso

TABLA 4: Resultados de las notas académicas correspondientes al primer periodo del año lectivo.

TABLA 5: Resultados del rendimiento académico en general

TABLA 6: Tabla de contingencia entre la inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico.

TABLA 7: Prueba Chi Cuadrado-inteligencia intrapersonal y rendimiento académico.

TABLA 8: Tabla de contingencia de inteligencia interpersonal y rendimiento académico

TABLA 9: Prueba Chi Cuadrado- inteligencia interpersonal y rendimiento académico

TABLA 10: Tabla de contingencias de inteligencia emocional y rendimiento académico

Tabla 11: Prueba Chi Cuadrado- inteligencia emocional y rendimiento académico

Tabla 12: Cuadro de actividades dirigido a padres de familia y docentes.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Amígdala y estructuras cerebrales relacionadas en el control emocional.

FIGURA 2. Resultados para la inteligencia intrapersonal.

FIGURA 3. Resultados para la inteligencia interpersonal.

FIGURA 4. Resultado general de la inteligencia emocional para el curso

FIGURA 5. Rendimiento académico por asignatura.

FIGURA 6. Rendimiento académico general.

FIGURA 7. Correlación inteligencia emocional y rendimiento académico.

1. INTRODUCCION

Dentro del ámbito de la educación se encuentran factores asociados a las proyecciones de aprendizajes de tipo interno y externo. La inteligencia emocional, cobija ciertas visiones que debe tener un sujeto al momento de expresar su rendimiento académico en su contexto educativo y social. Jorge Llinás (2010), expresa que “la emoción parte de una inteligencia y que esta inteligencia contribuye a una formación de tipo social” (p. 234). De este pensamiento, se desprende que la inteligencia emocional regula ciertos aspectos del aprendizaje en el ser.

El presente trabajo, contiene una temática atinente a la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes del grado 9º4 de la Institución Educativa Liceo Carmelo Percy Vergara, del municipio de Corozal Sucre.

Dentro de esta investigación se toma como eje pedagógico el modelo de pedagogía conceptual de la institución educativa Liceo Carmelo Percy Vergara, que establece como premisa “Enseñarnos para formar personas competentes, afectivas y talentosas”. Desde este punto de vista se busca que el estudiante desde su afectividad aprenda a ser competente dentro de las situaciones sociales que le exige su contexto.

El proyecto Educativo Institucional (PEI) y el plan de mejoramiento institucional, visionan objetivos y acciones de forma intencional para dinamizar los procesos que apunten a que los estudiantes vean las competencias desde los pilares básicos que exige el Ministerio de Educación Nacional, tales como el saber, y el saber ser y saber hacer, que proyectan una jerarquización de una pedagogía moderna, que deja atrás lo tradicional.

Con lo anterior, la Institución Educativa Liceo Carmelo Percy Vergara busca que los procesos de aprendizaje sean dinámicos y sean puestos en marcha a través de los diferentes componentes, o gestión, tales como administrativa, directiva, académica y comunitaria, en esta última se aborda el componente de inteligencia emocional para estudiantes, padres de familia y docentes. En los procesos de formación educativa, se han trazado objetivos y metas para una formación integral, que abarque necesidades y soluciones relacionadas con la inteligencia emocional y que éstas sean visionadas desde una actualización pedagógica en coherencia con el PEI.

Por otra parte, la institución objeto de esta investigación presenta una creciente demanda de estudiantes en condición de vulnerabilidad, estudiantes que cursan el grado noveno cuatro provenientes de familias vulnerables, han sufrido el flagelo de la violencia y el desplazamiento del conflicto armado, esta violencia sufrida, ha hecho que muchos estudiantes, del grado 9-4, estén expuestos ante los problemas de droga, abuso sexual y disfunción familiar. Esto posibilita la gestación de perfiles de bajo rendimiento académico y emociones que se pueden traducir en conductas negativas para la institución y la sociedad en general.

Desde este punto de vista, los docentes y los padres de familia, con la presente investigación, tendrán conocimiento de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes del grado 9-3, para visionar mejor las actitudes emocionales frente a los procesos educativos que exige la institución.

Frente a tales situaciones se plantea como objetivo general: Identificar la relación existente entre la inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal) y el rendimiento académico en las asignaturas de lengua castellana y matemáticas, y diseñar un plan de intervención neuropsicológica dirigido a los estudiantes del grado 9-4 de básica secundaria de la institución educativa Liceo Carmelo Percy Vergara.

Para el alcance del objetivo general se hace necesario cumplir los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar el nivel de inteligencia intrapersonal de los estudiantes del grado 9-4.
- Evaluar el nivel de inteligencia interpersonal de los estudiantes del grado 9-4.
- Analizar el rendimiento académico de los estudiantes del grados 9-4.
- Relacionar la inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal) con el rendimiento académico general de las asignaturas lengua castellana y matemáticas de los estudiantes del grado 9-4.
- Diseñar un plan de intervención neuropsicológica para los estudiantes del grado 9-4.

Por tal razón el hecho de determinar la relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico, permitirá a la institución, objeto de esta investigación, la oportunidad de reflexionar y reorientar los procesos y servicios educativos encaminados a satisfacer las necesidades emocionales de los estudiantes vulnerables de la institución contemplados en el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento institucional.

Así mismo el presente estudio permitirá arrojar información del estado actual sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, además de la relación con su afectividad, las relaciones familiares y sobre el mismo proceso de inclusión de esta población al modelo pedagógico de la institución. Posibilitando entre otras cosas, el conocer las necesidades educativas de este grupo etéreo y permitiendo así a la institución educativa el fortalecimiento de planes de acción que respondan satisfactoriamente a las necesidades de los estudiantes y los actores involucrados en el proceso educativo.

Este proyecto permitirá obtener información real referida a la inteligencia emocional de los estudiantes en el proceso educativo, específicamente sobre las actuaciones dadas en el campo pedagógico, en las estrategias de comunicación utilizadas para interactuar en el aula de clase y el uso de recursos para satisfacer las necesidades educativas de esto niños. A través del establecimiento de la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

2. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación es novedosa porque dentro del encuadre nacional muy poco se investiga y se aplican principios de la neurociencia a la educación. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se han basado por mucho tiempo en la lógica de una didáctica. Sin embargo, existen muchos docentes, padres de familia, orientadores escolares que aún no conocen todo lo que el campo de la neuropsicología podría aportar a la educación.

El sistema educativo está centrado en formar estudiantes académicamente preparados, y en el caso de observar dificultades en ciertas asignaturas, en el mejor de los casos se suele recurrir a estrategias de reestructuración curricular como aumentar las horas de las asignaturas, o elegir nuevos materiales didácticos y hasta reestructuración de los métodos de evaluación, estas respuestas son necesarias, pero al mismo tiempo insuficientes para soportar carencias escolares, que son causadas por problemas que poco tiene que ver con la claridad del contenido o los métodos de enseñanza y evaluación de las asignaturas, pero si con problemas sociales, interpersonales, familiares y emocionales subyacentes.

El departamento de Sucre, más exactamente en el municipio de Corozal, es receptor de familias que han sido desplazadas por el conflicto armado en Colombia, desencadenando esto extrema pobreza y vulnerabilidad (violencia intrafamiliar, abuso sexual, depresión, familias disfuncionales donde predomina el madre solterísimo, abandono, autolesiones en jóvenes, adicción a sustancias psicoactivas).

Todos estos factores conllevan a un inadecuado manejo de las emociones y a necesidades educativas especiales.

Es por este motivo que esta propuesta pretende demostrar la relación entre la inteligencia emocional (Inteligencia intrapersonal e interpersonal) y el rendimiento académico en las asignaturas lengua castellana y matemáticas de los estudiantes del grado 9-4 de la Institución Educativa Liceo Carmelo Percy Vergara.

La realización inicial de este estudio podrá significar para la institución educativa una base para la construcción y puesta en marcha de programas dirigidos a potenciar las habilidades emocionales y responder a las necesidades sociales de los estudiantes.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación se establece como una acción necesaria para la identificación de necesidades educativas que requieren de la demostración de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar, debido a que la literatura reciente establece que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto educativo (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Ciarroci, Chan y Bajgar, 2001; Sanchez-Nuñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Trinidad y Johnson, 2002).

En la actualidad la institución objeto de esta investigación presenta una creciente demanda de estudiantes en condición de vulnerabilidad y al igual que en otras instituciones educativas una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el rendimiento académico de los estudiantes, dentro de este rendimiento académico podemos destacar en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, de estructuras y composiciones familiares, dificultades en el establecimiento de relaciones personales, condiciones de vulnerabilidad, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Giménez y Osicka, 2000).

Para afrontar estos múltiples problemas, que inciden en el rendimiento escolar, las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual los niños y adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades cognitivas, en definitiva han establecido la importancia del aprendi-

zaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de las personas como ciudadanos en un mundo cada vez más cambiante con constantes desafíos desconocidos (López y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000). La educación del siglo XXI ha asumido y reflejado este debate con la misión doble de educar tanto académica como emocionalmente, con la certeza de que ambos procesos de aprendizaje están interconectados inseparablemente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Teniendo en cuenta que los estudios recientes advierten que la inteligencia emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Perez y Castejón, 2007; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004), este proyecto investigativo se plantea establecer si la inteligencia emocional es un factor relacionado con el rendimiento académico, para ello se formula la siguiente pregunta problema: ¿la inteligencia emocional es un factor relacionado con el rendimiento académico en las asignaturas de lengua castellana y matemáticas de los estudiantes del grado noveno cuatro jornada matinal de la institución educativa Liceo Carmelo Percy Vergara en el municipio de Coroza, Sucre ?

Para la solución a la pregunta problema anteriormente planteada, este estudio pretende determinar si existe una relación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico, partiendo de que la primera es un factor determinante en la segunda, para ello la metodología consistió en la aplicación de un cuestionario para establecer los niveles de inteligencia emocional que posteriormente son correlacionados con un análisis realizado a los informes de notas académicas del primer periodo escolar reflejo del rendimiento escolar de los estudiantes del grado noveno cuatro.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Concepto de inteligencia

El estudio de la inteligencia ha sido uno de los apartados más característicos de la Psicología a lo largo del siglo XX. De ahí que muchos especialistas hayan estudiado la inteligencia desde principios de siglo con la intención de descubrir sus secretos.

Es por ello que para entrar a desplegar la evolución del concepto de inteligencia emocional, primero se retoma la evolución del concepto de inteligencia basada en algunos aportes teóricos de investigadores en el tema.

En Inglaterra, Francis Galton (1885) fue uno de los primeros investigadores que se dedicó al estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental, demostrando que las personas diferían unas de otras en los procesos más básicos, lo que causaba las diferencias en su capacidad mental. Concebía la inteligencia como una habilidad general que forma parte de todo tipo de actividad cognitiva, en mayor o en menor proporción, que difiere de una persona a otra y, por tanto, determina el nivel general de inteligencia de cada sujeto. Galton es considerado el fundador de la psicología diferencial, pues ha explorado la inteligencia esencialmente en la dimensión sensorial relativa a peso, vista, altura, audición, capacidad respiratoria, tiempo de respuesta, “reacción”, etc. Estas dimensiones sensoriales eran utilizadas para la evaluación de la inteligencia de un individuo. Además, se le reconoce como un pionero en la aplicación de las escalas de valoración y de cuestionarios, al igual que en la elaboración del método estadístico, para el análisis de las diferencias individuales. De sus investigaciones, Galton obtiene una escala de siete intervalos de clasificación para el ser humano según sus capacidades que comprenden desde la A, apenas superior a la media, hasta la G; genio. Al igual que otros investigadores de la inteligencia, Galton comparte la aseveración de que el intelecto puede ser medido, sometiendo a los sujetos a pruebas, con las cuales se pueden explorar las capacidades y el conocimiento postulando que el rendimiento obtenido en las pruebas define el nivel intelectual del individuo (Galton, 1885, citado por Mejía, 2013).

En 1905 Alfred Binet elabora la primera escala de inteligencia para niños intentado diseñar un programa educativo dirigido a niños con dificultades intelectuales y de aprendizaje. El trabajo de Binet dió comienzo a la polémica de si el rendimiento en inteligencia dependía de un único factor general o de muchos pequeños factores específicos. Alfred Binet, define la inteligencia como la habilidad para tomar y mantener determinada dirección, como adaptabilidad a nuevas situaciones y habilidad para

criticar los propios actos (Binet, 1905). En sus trabajos se destaca como uno de los precursores en la medición de la inteligencia; en este sentido, Binet no establece una cantidad. Desde esta óptica el objetivo de Binet (1905) era el de proveer un número-calidad, a partir de la cual alcanzar un resultado, que pudiese representar el proceso evolutivo y el nivel intelectual alcanzado por un niño. La escala de inteligencia de Binet mide los siguientes dominios en sujetos de 3 a 12 años de edad: la inteligencia pura y simple; las adquisiciones extracurriculares; las adquisiciones relativas al lenguaje y al vocabulario.

En el año 1920 Thorndike publica un artículo titulado: "La inteligencia y sus usos" en donde da un paso hacia una mejor comprensión de lo que significa inteligencia e introduce el componente social en su definición. En dicho artículo Thorndike señala la existencia de tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social (Thorndike, 1920)

Wechsler (1939) diseña la escala Wechsler-Bellevue que evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos, una década después en 1949 adapta esta escala modificando algunos elementos del test y dando como resultado la Escala de inteligencia de Wechsler para niños.

En los avances en la psicología que nos permiten entender la inteligencia Robert Sternberg (1981) estableció que los expertos y no expertos coinciden en señalar que las personas inteligentes se caracterizan por su capacidad de resolver problemas, nuevos o familiares, por sus manejos del lenguaje, sus actitudes tolerantes y de apertura a la innovación (Sternberg et al, 1981). En la teoría triárquica de la inteligencia, desarrollada por Sternberg (1985), se define la inteligencia como "actividad mental dirigida con el propósito de adaptación, selección y conformación de entornos del mundo real, relevantes en la vida de uno mismo" (Sternberg, 1985, citado por Mejía, 2013, p. 12). La inteligencia se mostraría cuando un sujeto afronta adecuadamente los cambios en su entorno a lo largo de su ciclo de vida. Esta teoría es abarcadora, por lo que la inteligencia no es entendida como una habilidad singular, en cambio se deduce como una unidad articulada, compuesta y constituida por partes diversas, puesto que toma en cuenta factores sociales y contextuales, además de las habilidades humanas, descritas y dispuestas por Sternberg (1985) de la siguiente manera:

Inteligencia analítica (abstracta), la cual hace referencia al análisis, evaluación y comparación de la información.

Inteligencia práctica se refiere a la capacidad de ejecutar materialmente las cosas aprendidas y procesadas.

Inteligencia creativa, que está relacionada con las posibilidades de encontrar soluciones originales, producir innovaciones, efectuar un descubrimiento y tener un insight.

Scarr y Carter-Saltzman (1989) establecen desde su punto de vista, que el término inteligencia debería reservarse para el nivel individual del funcionamiento cognitivo, para aquellos atributos individuales que se centran alrededor de las habilidades de razonamiento, el conocimiento de la propia cultura y la capacidad de llegar a soluciones innovadoras para los problemas.

Ahora bien, en la década de los noventa, investigaciones de Mayer y Salovey (1990) y obras como la de Matthews (1997) y Dalgleish y Power (1999), son un indicador de la necesaria complementariedad entre cognición y emoción.

Para Howard Gardner (1995), el término inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural. Involucrando en esta concepción de inteligencia para el intelecto humano la capacidad de resolución de problemas y los procesos de creación o producciones mentales. A partir de estos constructos Gardner estipuló a la inteligencia como una multiplicidad de la capacidad humana.

Marina (1993) destaca tres definiciones de inteligencia:

- Subjetivamente, la inteligencia humana es la capacidad de suscitar, dirigir y controlar las operaciones mentales.
- Objetivamente se caracteriza por crear y manejar irrealidades y en último lugar y desde un punto de vista funcional, es un modo de adaptarse al medio.
- La inteligencia inventa problemas e intenta resolverlos. Asimila los datos de la realidad a los esquemas subjetivos y adapta los esquemas subjetivos a la realidad. El resultado de estas operaciones es la creación del nicho ecológico humano: el mundo.

Desde su punto de vista, "la gran tarea de la inteligencia es la creación de la propia subjetividad y del mundo que le acompaña" (Marina, 1993, citado por Molero, et, al., 1998, p. 23).

Esta receptividad hacia la aceptación del binomio cognición-emoción, se debe a un conjunto de factores entre los cuales están (Fernández, 2013): el creciente índice de violencia (con su carga emocional), la evidencia de que lo cognitivo por sí mismo no contribuye a la felicidad, la evidencia de que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que cognitivos, la constatación de que el rendimiento académico no es un buen predictor del éxito profesional y personal, las

aportaciones de la psicología cognitiva, la neurociencia y la psiconeuroinmunología, una creciente preocupación por el bienestar más que por los ingresos económicos (*downshifting*), la creciente preocupación por el estrés y la depresión, con la consiguiente búsqueda de habilidades de afrontamiento, donde los índices de venta de los libros de autoayuda son el indicador de una necesidad social, etc.

Desde entonces la inteligencia emocional ha sido definida y redefinida por diversos autores. Mayer, Salovey y Caruso (2000) exponen que se puede concebir la inteligencia emocional, como mínimo de tres formas: como rasgo de personalidad, como habilidad mental y como movimiento cultural (*Zeitgeist*).

4.2 Concepto de inteligencia emocional (Bases Teóricas):

Como ocurre con muchos de los conceptos importantes en las teorías psicológicas, existe un considerable desacuerdo con respecto al concepto y definición de lo que es inteligencia. En general, la investigación se ha centrado en dividir la inteligencia en fragmentos especificables, en lugar de centrarse sobre un concepto unitario. El resultado ha sido una amplia diversidad de teorías sobre los diferentes aspectos de la ejecución inteligente.

El concepto de inteligencia emocional no es la excepción; como tema usual de discusión y como concepto psicológico surge en 1983 con la Teoría de Howard Gardner, quien escribe *Frames of Mind*, libro donde expuso su teoría acerca de la inteligencia humana, es aquí donde plantea un concepto de “inteligencias múltiples” y propone dejar de hablar de un concepto único de inteligencia. En este libro Gardner (1983) defiende la existencia de varios tipos de inteligencia, que engloba desde las tradicionales capacidades verbal y lógico-matemática, hasta la capacidad espacial, la capacidad cinestésica, el talento musical, la inteligencia interpersonal y, por último, la inteligencia intrapsíquica. Una década después, en 1993 planteando una nueva perspectiva Gardner insiste en la pluralidad del intelecto y agrupa bajo el término de inteligencia tanto la cognición intrapersonal como la cognición interpersonal. Lo novedoso de esta aportación de Gardner está en estimar que ambos tipos de cogniciones pueden ser consideradas “inteligencias” (Gardner, 1993).

Esta distinción de ambas inteligencias ha contribuido de forma muy importante a un nuevo concepto dentro del marco teórico general acerca de la misma que en el año 1990 fue denominado por Mayer y Salovey como Inteligencia Emocional.

Dentro de los diferentes intentos por definir este concepto psicológico podemos encontrar una serie de distinciones en los diferentes modelos explicativos. Los modelos que se focalizan en las habili-

dades mentales y que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo son los denominados “modelo de la habilidad” y por el contrario aquellos modelos que mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad son los denominados modelos mixtos. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey , profesor de la Universidad de Harvard, y John Mayer, profesor de la Universidad de New Hampshire, que continuaron con una tendencia iniciada por Thorndike en los años veinte (Thorndike, 1920) y prolongada por otros grandes psicólogos como Wechsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988). Estos investigadores sin desacreditar la importancia de los aspectos cognitivos, reconocían el valor esencial de otros componentes, es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales que predecían nuestras habilidades de adaptación y éxito. En este sentido, Mayer y Salovey (1990) proponen un concepto de inteligencia emocional más global, definiéndola como la capacidad de controlar y regular las emociones de uno mismo para resolver y enfrentar genuinos problemas de la vida diaria de manera pacífica, obteniendo un bienestar para sí mismo y para los demás; es también una guía capaz de equilibrar el pensamiento y la acción. Este modelo original distinguía un conjunto de habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas: evaluación y expresión de las emociones, regulación de las mismas y utilización de las emociones de forma adaptativa (Salovey y Mayer, 1990).

Tomando como pilar básico este primer modelo estos estudiosos siguen redefiniendo su concepción teórica e incluyendo nuevos componentes, construyendo así un modelo de inteligencia emocional basado en el procesamiento emocional de la información (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Con esta conceptualización pretenden alejarse de aquellos modelos y teorías mixtas o modelos basados en rasgos de personalidad (BarOn, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Goleman, 1995 y 1998), que quizá tuvieron mayor difusión pública y que aprovecharon la idea de los estudiosos Salovey y Mayer (1990) popularizándola más tarde Goleman (1995) quien propuso una definición de inteligencia emocional.

Mayer y Salovey en 1997 tratando de reencaminar la conceptualización de inteligencia emocional (IE) al realizar una formulación teórica centrada en ésta como habilidad mental la definen como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (p. 99)

Esta revisión propone una conceptualización de inteligencia emocional muy sólida y sostenida actualmente. Hasta la fecha los autores sostienen las enunciaciones incluidas en esta reformulación (Mayer et al., 1999) y siguen definiendo la inteligencia emocional como: “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Mayer et al., 2000, citado por Extremera y Berrocal, 2003, p. 99).

Según la anterior definición se trataría entonces de la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Por su parte, los modelos mixtos basan sus conceptualizaciones sobre inteligencia emocional en rasgos de comportamientos estables y variables de personalidad, como empatía, impulsividad, asertividad, así como otras variables como motivación y felicidad. A continuación, veremos algunas de estas conceptualizaciones teóricas mixtas sobre la inteligencia emocional.

Goleman (1995) toma como base el estudio de Salovey y Mayer (1990) definiendo la inteligencia emocional como un importante factor de éxito, y básicamente consiste en la capacidad “aprensible” para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, tanto en uno mismo como en los demás, es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades. Asimismo, la concibe como la capacidad para leer los sentimientos, controlar los impulsos, razonar, conservar la tranquilidad, ser optimistas cuando se trata de confrontar ciertas pruebas y mantenerse a la escucha del otro. En la definición que ofrece sobre inteligencia emocional incluye algunos aspectos de personalidad como autoconciencia, control de impulsos, rasgos motivacionales y áreas comportamentales como el manejo de las relaciones interpersonales acaparando de esta manera muchas áreas de la psicología, dejando que la agrupación de estos componentes genere un modelo explicativo muy general que dificulta un acercamiento científico al término.

Otro planteamiento sobre inteligencia emocional es el desarrollado por Bar-On (1997) quien define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de facultades que influyen en nuestra capacidad para enfrentar las presiones del medio. Establece que la inteligencia emocional implica comprensión de uno mismo y de los demás, cómo relacionarse con las personas y cómo adaptarse al ambiente inmediato para tener más éxito al afrontar las exigencias del ambiente.

Dueñas Buey (2002 , citado por Calle, et al., 2011) por su parte expone la importancia del componente emocional como reto en el proceso educativo discriminando los dos tipos de inteligencia: una que es fluida y se relaciona con la eficiencia mental no verbal, libre de influencias educativas y culturales como capacidad independiente de la experiencia; y otra, la inteligencia cristalizada que difiere de la anterior, la cual se relaciona con habilidades y conocimientos adquiridos pues para desarrollarse depende de la formación cultural y de la capacidad de uso de la información obtenida. Mientras que la primera inteligencia decrece con la edad, la segunda se incrementa con el tiempo y es identificada como conocimiento aprendido. La polémica acerca de qué es la inteligencia emocional, cómo puede concebirse y en consecuencia medirse y trabajarse ha girado en torno a cuáles son los componentes fundamentales de la misma y qué factores pueden explicar las diferencias individuales en el rendimiento. Los últimos avances en el campo de la inteligencia y específicamente en la evolución en el estudio de la inteligencia emocional se caracterizan por incluir dentro de su concepción la parte emotiva y afectiva de las personas, a la vez que se intenta describir y explicar cómo la razón y la emoción se unen y conforman el aspecto distintivo de la inteligencia humana (Goleman, 1996).

El término Inteligencia Emocional (IE) es un constructo psicológico tan interesante como controvertido, que aun siendo conceptualizado de modos muy diferentes por los autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones y se refiere a la interacción adecuada entre Emoción y Cognición, que permite al individuo, un funcionamiento adaptado a su medio (Salovey y Grewal, 2005).

4.3 Teorías de la Inteligencia Emocional (bases conceptuales)

Partiendo de las definiciones de inteligencia emocional de acuerdo a los diferentes modelos explicativos expuestos anteriormente, a continuación veremos algunas de las teorías más destacadas en la literatura.

4.3. 1 Modelo de inteligencia emocional de Gardner.

Dentro de la teoría de las Inteligencias Múltiples Gardner (2006) expone que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender. Gardner, destacó dos de ellas en donde el conocimiento de las emociones propias y de las ajenas también hacen parte del espectro de las múltiples inteligencias humanas, a continuación destacamos estas inteligencias, que en conjunto hacen referencia a la inteligencia emocional (Gardner, (2006):

La **inteligencia interpersonal** abarca la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas—acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, su historia personal, sus intenciones, y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos, y las acciones de otros (Armstrong, 2003; Gardner, 1993a; 2006).

Por otra parte en el 2006 Gardner expone la **inteligencia intrapersonal** como la capacidad de conocerse a uno mismo; entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida. Se ubica en los lóbulos frontales. Incluye la capacidad de verse a sí mismo según los ojos de los demás; las personas con este tipo de inteligencia en la mayor medida pueden describirse a sí mismos precisamente con las descripciones de otras personas (Gardner, 2006).

4.3. 2 Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997).

Según la versión original de Mayer y Salovey (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

1. la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud: se refiere al grado en que las personas identifican convenientemente sus propias emociones, de igual modo, se incluye la percepción de los estados emocionales de otras personas, objetos, colores y diseños a través del lenguaje, comportamiento, en obras de arte, música, entre otros. Así como la expresión apropiada de las emociones y los sentimientos percibidos en los demás y las necesidades asociadas a los mismos. Esta habilidad implica la facultad de discriminar acertadamente la honestidad y la sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

2. la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: esta habilidad supone que aparte de ser conscientes de nuestras emociones, se debe asumir que éstas a su vez actúan sobre los pensamientos y el modo de procesar la información de manera funcional. Las emociones modelan y mejoran el pensamiento al dirigir los procesos atencionales hacia la información significativa de un modo más rápido. Así mismo, las emociones facilitan el cambio de perspectiva, formulación de juicios y nuevos puntos de vistas a las fluctuaciones emocionales.

3. la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional e intelectual: esta habilidad de conocimiento emocional abarcaría la capacidad para comprender las emociones junto con una comprensión mayor de las conexiones entre pensamiento y sentimiento, así como sus consecuencias, es decir, comprender la capacidad para etiquetar o designar las emociones y reconocer la relación entre la palabra y el estado emocional. Igualmente incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, junto a la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.

4. la habilidad para regular las emociones que promueve el crecimiento emocional e intelectual: esta habilidad comprende los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual, con el propósito de conseguir la regulación de las emociones propias y las de otros en el entorno social, consiste en percibir, evaluar y expresar los estados afectivos, integrándolas eficazmente con el pensamiento, implica estar abierto a los sentimientos tanto positivos como desagradables y reflexionar para descartar o utilizarlos de acuerdo a su función y utilidad. Esta capacidad además de englobar la habilidad de regular las emociones propias también comprende la regulación de las emociones ajenas, permitiéndonos moderar las emociones negativas e intensificando las positivas, sin reprimir o exagerar.

4.3.3 Modelo de inteligencia emocional de Goleman (1996).

Para Goleman (1996) el concepto de inteligencia emocional surge como un intento de responder sobre el papel que tienen las emociones en nuestra vida intelectual y nuestra adaptación social y equilibrio personal. Para Goleman (1996) el concepto de inteligencia emocional constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales y sistematiza su conceptualización de inteligencia emocional de la siguiente manera:

- Conocer las propias emociones: El principio de Sócrates «conócete a ti mismo» nos habla de esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.

- Capacidad de controlar las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

- Capacidad de Motivarse a sí mismo: Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionadas. Encaminar las emociones y la motivación consecuente hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

- Reconocimiento de las emociones ajenas: El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).

- Control de las relaciones interpersonal: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

4.3.4 Modelo de inteligencia emocional de BarOn (1997).

Por su parte BarOn (1997) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destreza que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas del medio. Sobre la base de este concepto establece el siguiente modelo de inteligencia emocional, en cinco aspectos claves con quince subescalas (BarOn, 1997):

Componente intrapersonal: se refiere al nivel de conciencia de los sentimientos y a la habilidad de expresar los mismos, de vivir y trabajar independientemente y sentirse seguro de uno mismo cuando expresa sus ideas, valores y creencias. Esta área reúne los componentes de comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

Componente interpersonal: este componente hace referencia al ámbito social de las personas. Implica los procesos de interacción con los demás y de actuar eficazmente ante situaciones problemáticas. Esta área reúne tres componentes, empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

Componente de adaptabilidad: este componente representa las habilidades de flexibilidad y resolución de problemas y dificultades, comprende los siguientes elementos, solución de problemas, pruebas de la realidad y flexibilidad.

Componente control de estrés: hace referencia a la capacidad de tolerancia del estrés y el control de los impulsos, esta área está constituida por dos componentes, la tolerancia al estrés como habilidad para soportar eventos adversos y situaciones estresantes; y control de impulsos como habilidad para resistir o postergar un impulso y controlar las emociones.

Componente de estado de ánimo general: este componente es el más complejo debido a que está modulado por el desempeño de los otros componentes. Hace referencia a las perspectivas vitales de la persona en la vida, la capacidad de disfrute propia y ajena y los sentimientos de satisfacción, contempla dos subcomponentes el optimismo y la felicidad.

4.4 La neuroanatomía de la inteligencia y las emociones

De acuerdo a los constructos neurocognitivos, tradicionalmente los modelos explicativos de la inteligencia se inclinaron en dos corrientes, en los modelos factoriales y modelos alternativos. En la primera corriente se encuentra la teoría de los dos factores de Spearman (1923), quien contemplaba que toda actividad intelectual involucraba un factor general factor g y un factor específico s y las diferencias individuales podrían explicarse por las diferencias en la cantidad de factor g que tienen las personas. Años más tarde, Wechsler (1939) retomó esta teoría de los dos factores e introdujo modificaciones, proponiendo que existía un factor general o factor g y diversos factores específicos, así mismo habló de la existencia de otros factores no cognitivos como el cansancio o las fobias que podían influir en el rendimiento de pruebas para determinar los niveles de inteligencia.

Por su parte las teorías alternativas propuestas por Naglieri y Das (1994), ofrecen una visión diferente del enfoque factorialista; estas teorías se basan en los planteamientos de Luria (1966) quien estableció una teoría del funcionamiento mental de los seres humanos a través de tres unidades funcionales que trabajan interconectadamente. Este modelo de inteligencia alternativo denominado PASS, denota cuatro procesos cognitivos que son: planificación, atención, procesamiento en simultáneo y procesamiento sucesivo, considerándose estos procesos como la base del funcionamiento intelectual de los seres humanos que funcionan en conjunto y permiten el pleno uso de las facultades intelectuales concibiendo la inteligencia como un proceso y sistema dinámico (Das y Naglieri, 1994; Naglieri, 1999).

Desde la ciencia cognitiva, el principal argumento a favor de la existencia del factor *g* está basado en las ideas planteadas por Belmont y Butterfield (1982), Según estos autores, existiría un metaproceso denominado ejecutivo central responsable del control y coordinación de los componentes cognitivos implicados en la resolución de problemas. Considerando tales ideas, las funciones ejecutivas guardan una estrecha relación con el factor *g*.

Respecto a las bases neuroanatómicas de la inteligencia, la mayor parte de los abordajes empleados en su estudio han destacado por su naturaleza eminentemente localizacionista (Teuber, 1972).

Desde la neuropsicología, se considera que las funciones ejecutivas son los procesos cognitivos que subyacen al comportamiento que denominamos inteligente (García-Molina, 2007; Tirapu-Ustárroz, 2007; Roig-Rovira, 2007).

Existe una relación anatómica directa entre la zona prefrontal con la zona afectiva, las investigaciones y variados estudios publicados sobre la emoción, congregan diferentes contribuciones publicadas sobre el tema y exponen que existen diferentes estructuras corticales y subcorticales que inciden en los procesos emocionales (Cardinali, 2007; Jensen, 2004; Purves, 2007; Sánchez y Román, 2004). El sistema límbico o parte emocional del cerebro, se encuentra alojado dentro de los hemisferios cerebrales; incluye el hipocampo donde se produce el aprendizaje emocional y se almacenan los recuerdos emocionales; la amígdala, considerada el centro del control emocional del cerebro; el tálamo, cuya función es procesar la información de los sentidos y convertirla en acción, es decir, dar respuesta emocional a las sensaciones; el hipotálamo interviene en la conducta emocional y la actividad endocrina; el sistema endocrino y el sistema nervioso autónomo (fig.1). En las persona, aquéllos actúan como centros de la afectividad donde se procesan las distintas emociones y se experimentan alegrías, penas, temores y angustias, entre otras (Sperry, 1973).

Teniendo en cuenta lo anterior existen diferentes centros o vías de la emoción; sin embargo, la amígdala parece ser la más implicada, en ella se distinguen de doce a quince regiones emocionales distintas de las cuales sólo se han identificado dos y son las vinculadas con el miedo; otras emociones pueden estar relacionadas con otras áreas (Mclean, 1990).

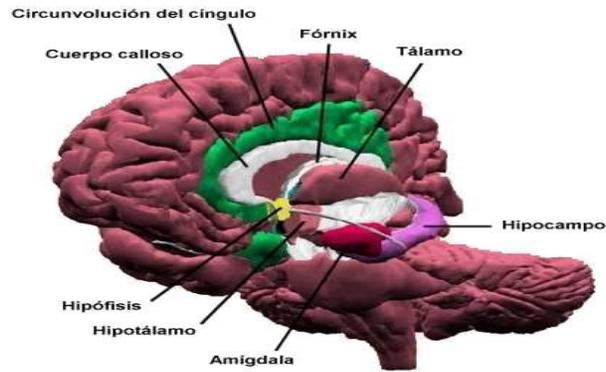


Figura 1. Amígdala y estructuras cerebrales relacionadas en el control emocional.

Extraída de <http://www.psicoactiva.com/atlas/sistema-limbico.htm> el 22-04-2016.

De acuerdo con Jensen (2004) la amígdala, innegablemente, ejerce gran influencia en nuestro córtex, hay más entradas a partir de la amígdala al córtex que en sentido contrario; aun así la información fluye en los dos sentidos; en este aspecto, se entiende que el lado emocional es el que nos anima y no el lógico. La amígdala reacciona con tal rapidez que la respuesta se da antes de llegar al córtex, según Goleman (1995) el proceso lo inicia una señal visual que va de la retina al tálamo después el córtex emite la respuesta. Si esta respuesta es emocional, una señal se dirige a la amígdala para activar los centros emocionales, pero una pequeña porción de la señal original va directamente desde el tálamo a la amígdala por una vía más corta, permitiendo una respuesta más rápida (aunque ciertamente también más imprecisa). De este modo, la amígdala puede desencadenar una respuesta antes de que los centros corticales hayan comprendido completamente lo que está ocurriendo Goleman (1995).

Con lo anterior se deduce que la mente emocional es más rápida que la mente racional; ésta se activa con rapidez sin detenerse a analizar las consecuencias de una acción, sigue una lógica asociativa y un pensamiento categórico. Sin embargo, se precisa hacer énfasis en que el sistema límbico está en constante interacción con la corteza cerebral. Es así como una transmisión de señales de alta velocidad facilita el trabajo conjunto del sistema límbico y el neocórtex, ello explica el control que ejercemos sobre nuestras emociones y la integración neuronal entre el sistema límbico y la neocorteza (Calle, Remolina y Velásquez, 2011).

Finalmente para esbozar cuales son las bases neuronales de la inteligencia y su innegable conexión con las emociones, las líneas de investigación en este campo deben seguir continuando con la exploración de qué áreas prefrontales específicas están implicadas en el procesamiento emocional, así como todo el sistema de proyecciones cortico-subcorticales, la amígdala, el tálamo, etc. Y así mismo

esclarecer las distintas implicaciones de los hemisferios cerebrales en el procesamiento emocional (Sánchez y Román, 2004).

4.5 El papel de la inteligencia emocional como predictor del rendimiento escolar

Aunque existe un bagaje amplio de estudios con relación a la inteligencia emocional, estos avances científicos están tomando influencias en diversos ámbitos de actuación. Dentro de los variados ámbitos del contexto escolar se han confirmado relaciones significativas entre inteligencia emocional y aspectos importantes de la vida de los adolescentes dentro y fuera del aula.

En el ámbito educativo, la evaluación de la inteligencia emocional en el aula supone una valiosa información para el docente en lo que respecta al conocimiento del desarrollo emocional de sus estudiantes (Extremera y Fernández- Berrocal, 2001; Fernández- Berrocal y Extremera, 2002). La capacidad para atender nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimos negativos puede influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado con el rendimiento académico. La inteligencia emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera, 2003; Gil- Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Pérez y Castejón, 2007; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Una de las primeras correlaciones que se estudiaron fue el impacto de la inteligencia emocional como fuente de bienestar psicológico en los adolescentes (Fernández-Berrocal et al., 1998 y 1999).

Otras correlaciones hechas entre inteligencia emocional y rendimiento académico ponen en relieve la conexión entre estas dos variables, determinado su influencia en la salud mental y el equilibrio psicológico y su incidencia en el rendimiento académico (Chen, Rubin y Li, 1995; Haynes, Norris y Kashy, 1996).

Algunos de los estudios más relevantes de inteligencia emocional en el entorno escolar se destacan dentro de los ámbitos de investigación de ajustes psicológicos, conductas disruptivas y rendimiento escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b).

Autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2003a) a través de una revisión de los estudios de correlación entre inteligencia emocional y el ámbito académico destacan algunas investigaciones como:

Correlación entre inteligencia emocional y ajustes psicológicos, realizada con estudiantes de secundaria obligatoria, dentro de los resultados se revelaron que los estudiantes con alta inteligencia emocional presentaron mejores relaciones interpersonales, mayor satisfacción interpersonal y comportamientos más adaptativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, y Ramos, 1999). Lopes, Salovey y Straus (2003) en un estudio realizado con estudiantes universitarios encontraron que una alta inteligencia emocional se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos.

En cuanto a correlación entre inteligencia emocional y conductas disruptivas realizada con estudiantes de secundaria obligatoria, dentro de los resultados se encontró que los estudiantes con alta inteligencia emocional se relacionaron menos con los comportamientos agresivos en el aula, así como mostraron una mejor valoración del profesor en conductas prosociales (Rubín 1999). Trinidad y Johnson (2002) en un estudio realizado con estudiantes adolescentes en sus hallazgos desatacaron que los estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.

En un estudio realizado por Schurte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) con estudiantes universitarios, se encontró que la alta inteligencia emocional al principio del curso académico, predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el curso. Y finalmente la investigación de Barchard (2000) realizada con estudiantes universitarios encontró que controlando habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.

Este tipo de estudios investigativos demuestran que dentro de la comunidad científica existe un interés por profundizar y establecer de qué manera la inteligencia emocional se vincula con el rendimiento académico en el ámbito educativo.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Hipótesis

Establecido el planteamiento del problema y los objetivos del proyecto investigativo es necesario generar posibles respuestas a la pregunta problema ¿la inteligencia emocional es un factor relacionado con el rendimiento académico en las asignaturas de lengua castellana y matemáticas en los estudiantes del grado noveno cuatro jornada matinal de la institución educativa Liceo Carmelo Percy Vergara en el municipio de Corozal, Sucre?

Para ello se plantea las siguientes hipótesis:

- Existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal) y el rendimiento académico general de las asignaturas de matemáticas y lengua castellana en los estudiantes de 9º4.
- Existe una correlación positiva entre la inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico.
- Existe una correlación positiva entre la inteligencia interpersonal y el rendimiento académico.

5.2 Diseño

El estudio se realiza a través de una metodología cualitativa de tipo transversal correlacional en la población educativa de la institución Liceo Carmelo Percy Vergara, del grado 9º4.

5.3 Población

La población escogida para el estudio son 39 estudiantes de entre 13 y 16 años de edad, del grado 9º4 jornada matinal de la Institución Educativa Liceo Carmelo Percy Vergara del municipio de Corozal. Este centro educativo de carácter público es una Institución Educativa de enseñanza básica y media académica, con tres jornadas académicas, con más de 2.340 estudiantes y alrededor de 7 sedes educativas en todo el municipio de corozal.

5.4 Muestra

Para la realización de este estudio la muestra está conformada por 39 estudiantes correspondiente a la población total escogida para el estudio, el total de la muestra seleccionada presentan características de vulnerabilidad similares, como familias vulnerables y disfuncionales, víctimas de violencia intrafamiliar y el desplazamiento del conflicto armado.

5.5 Variables medidas e instrumentos aplicados

Las variables establecidas para la realización de este estudio corresponden a inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal) y la variable rendimiento académico.

Los instrumentos utilizados para la investigación consisten en la aplicación del cuestionario de inteligencia emocional (interpersonal e intrapersonal) para medir la variable de inteligencia emocional, extraído del cuestionario de inteligencias múltiples de Howard Gardner (2006). El instrumento está compuesto por 20 ítems, con opción de respuesta “sí, no, algunas veces”; para el análisis posterior se otorga un valor de 1 a la categoría "bajo", un valor de 2 a la categoría "medio" y un valor de 3 a la categoría "alto", tanto para la inteligencia intrapersonal como la inteligencia interpersonal.

Para establecer el rendimiento académico esta variable se mide con un intervalo de 0 a 5, se otorga un valor de 1 a la categoría “bajo”, 2 a la categoría “básico”, 3 “alto” y 4 “superior”. Estas puntuaciones son asignadas a la nota final de las asignaturas lengua castellana y matemáticas del primer periodo educativo del año lectivo.

5.6 Procedimiento

Los cuestionarios de inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal) son socializados ante los estudiantes del grado 9^o4 con el propósito de describir el instrumento, el objetivo de su aplicación y la utilización de la información suministrada. Posteriormente los estudiantes proceden a la contestación del mismo de manera confidencial, para hacerlo disponen de un tiempo aproximado de veinte minutos.

Para la variable de rendimiento académico, se realiza el análisis de las notas académicas correspondientes al primer periodo del año lectivo. Una vez recogidas las respectivas informaciones se procede con el análisis de los datos.

6. RESULTADOS

6.1 Análisis de datos

El análisis de datos se realiza a través de un análisis estadístico descriptivo correlacional no paramétrico, por medio del programa informático estadístico EZAnalyze a través de la prueba estadística Chi cuadrado, con el propósito de cuantificar la relación existente entre las variables inteligencia emocional (intrapersonal-interpersonal) y rendimiento académico.

En primer lugar, se evalúa el nivel de inteligencia intrapersonal en la población educativa, seguidamente se realiza este mismo procedimiento para evaluar los niveles de inteligencia interpersonal. Finalmente se lleva a cabo el análisis del nivel de inteligencia emocional general de los estudiantes del grado 9º4. De igual forma se procede para evaluar el nivel del rendimiento académico de los estudiantes, para cada una de la asignatura (matemáticas y lengua castellana), a partir de este análisis se evalúa el nivel general de rendimiento académico de los estudiantes del grado 9º4.

En este análisis estadístico se establecen los porcentajes para cada una de las variables, para ello se establece la frecuencia de respuestas de los 20 ítems correspondientes a la variable de inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal) por medio de tablas de contingencias entre el número de participantes y los porcentajes de calificación (Alto. Medio. Bajo) de igual forma se procede para la obtención de los resultados de la variable de rendimiento académico. Finalmente se realiza el análisis de la posible relación existente entre las variables inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal y rendimiento académico para las asignaturas matemáticas y lengua castellana, y de inteligencia emocional y rendimiento académico general para el curso estableciendo el contraste de variables teniendo como medida los valores de probabilidad inferiores a 0,05 de Chi cuadrado.

6.2 Resultados

A continuación se describen los resultados obtenidos en los análisis llevados a cabo.

En primer lugar se presentan los resultados obtenidos para la inteligencia intrapersonal (ver Tabla 1), de acuerdo a la frecuencia de respuesta del cuestionario.

Tabla 1. *Estadística descriptiva de los resultados para la inteligencia intrapersonal.*

| Categorización nivel de I.E | I. INTRAPERSONAL | % I. INTRAPERSONAL |
|------------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Bajo | 22 | 56,41% |
| Medio | 10 | 25,64% |
| Alto | 7 | 17,95% |
| Total | 39 | 100,00% |

Los resultados establecen que el 56,41 % de los participantes tienen bajos niveles de inteligencia intrapersonal, un 25,64 % puntúa en nivel medio y el 17,95 % en nivel alto de inteligencia intrapersonal, como se aprecia en la figura 2.

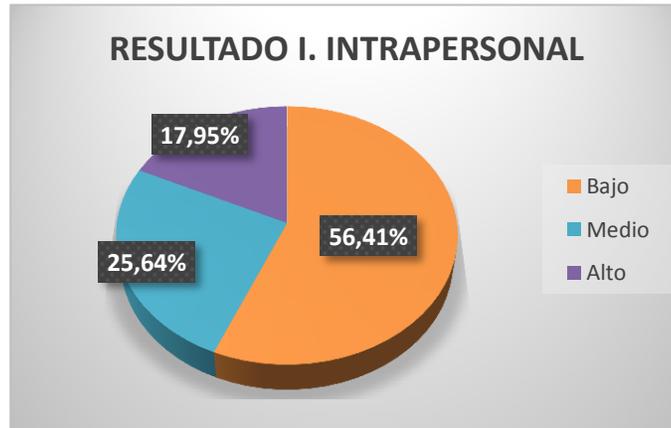


Figura 2. Resultados para la inteligencia intrapersonal.

Para el caso de la inteligencia interpersonal las frecuencias de respuesta establecen los siguientes resultados:

Tabla 2. Estadística descriptiva de los resultados para la inteligencia interpersonal.

| Categorización nivel de I.E | I. INTERPERSONAL | % I. INTERPERSONAL |
|-----------------------------|------------------|--------------------|
| Bajo | 24 | 61,54% |
| Medio | 8 | 20,51% |
| Alto | 7 | 17,95% |
| Total | 39 | 100,00% |

Las puntuaciones para inteligencia interpersonal baja se encuentran en un 61,54%; mientras que para la categorización medio el porcentaje es del 20,51 % y para los niveles altos de inteligencia intra-personal el porcentaje es del 17,95 %, estos resultados se pueden apreciar en la figura 3.



Figura 3. Resultados para la inteligencia interpersonal.

Los resultados generales de la inteligencia emocional para el curso se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 3. Resumen general del nivel de inteligencia emocional para el curso.

| Categorización del nivel de IE | INTELIGENCIA EMOCIONAL | % INTELIGENCIA EMOCIONAL |
|--------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Bajo | 27 | 69,23% |
| Medio | 6 | 15,38% |
| Alto | 6 | 15,38% |
| Total | 39 | 100,00% |

Estos resultados generales establecen que el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes se categoriza en un 69,23 % en el nivel bajo, y un 15,38 % de la muestra se categorizan como nivel medio y alto respectivamente. Estos resultados se pueden apreciar en la figura 4.

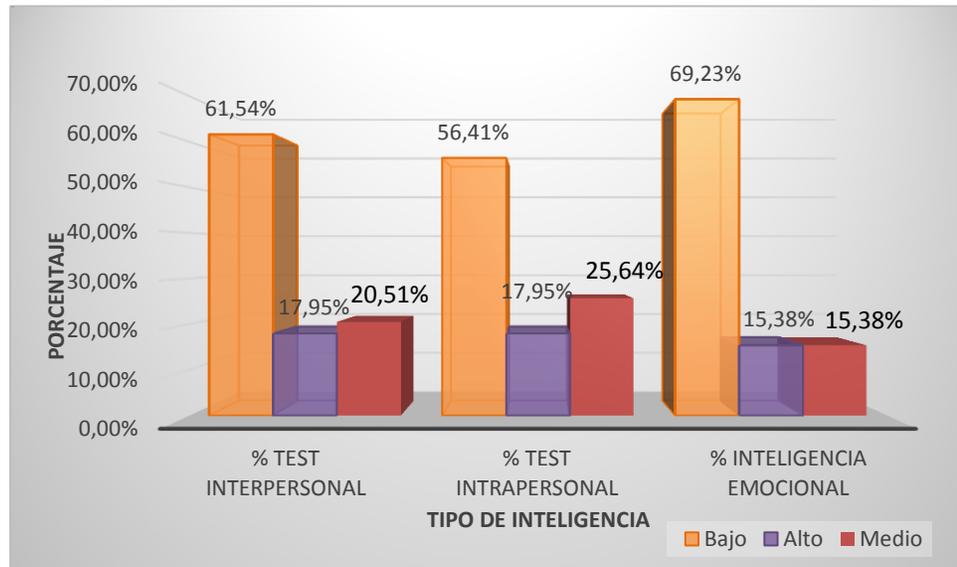


Figura 4. Resultado general de la inteligencia emocional para el curso.

Con respecto a la variable de rendimiento académico para las asignaturas de matemáticas y lengua castellana, los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 4. Resultados de las notas académicas correspondientes al primer periodo del año lectivo.

| | MATEMÁTICAS | % MATEMÁTICAS | LENGUAJE | % LENGUAJE |
|-----------------|-------------|---------------|----------|------------|
| Bajo | 29 | 74,36% | 25 | 64,10% |
| Básico | 10 | 25,64% | 14 | 35,90% |
| Alto | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| Superior | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| Total | 39 | 100,00% | 39 | 100,00% |

Los resultados establecen que para la asignatura de matemáticas las puntuaciones altas se encuentran en la calificación baja con 74,36%; para la calificación básica es del 25,64%, y para las calificaciones de alto y superior los resultados son del 0,0%. En cuanto a la asignatura de lengua castellana los resultados establecen igualmente una alta puntuación en la calificación baja de la asignatura con

un 64,10 %, para la calificación básico es de 35,90% y para las calificaciones de alto y superior es del 0,0%. Estos resultados se pueden apreciar mejor en la figura 5.

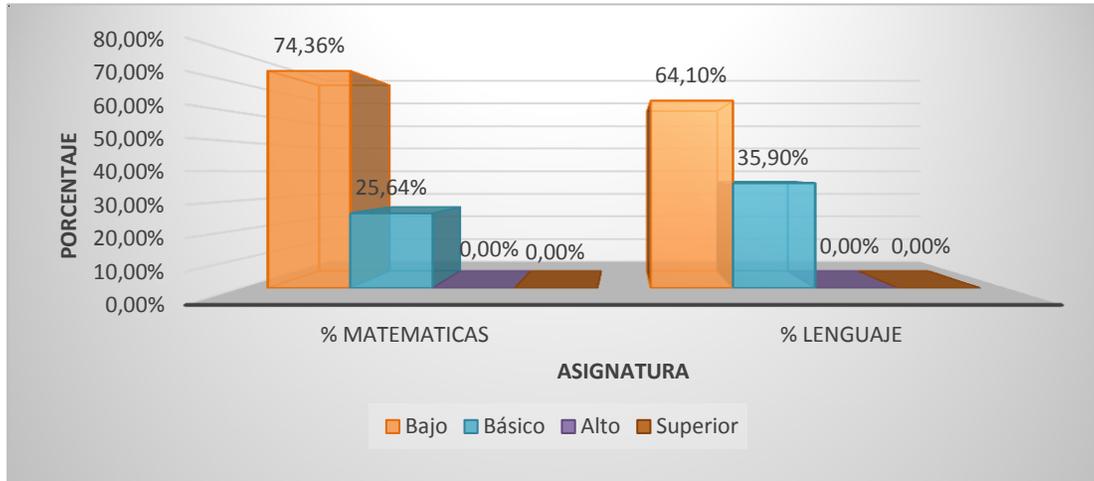


Figura 5. Rendimiento académico por asignatura.

El resultado del rendimiento académico en general de las dos asignaturas se establece en la siguiente tabla:

Tabla 5. Resultados del rendimiento académico en general.

| | RENDIMIENTO GENERAL MATEMÁTICAS- LENGUA CASTELLANA | % RENDIMIENTO GENERAL MATEMÁTICAS-LENGUA CASTELLANA |
|-----------------|---|--|
| Bajo | 30 | 76,92% |
| Básico | 9 | 23,08% |
| Alto | 0 | 0,00% |
| Superior | 0 | 0,00% |
| Total | 39 | 100,00% |

Estos resultados generales establecen que el rendimiento académico de los estudiantes es un 76,92 % bajo, y un 23,08 % básico, estableciendo que para los niveles altos y superior de rendimiento académico de los estudiantes del grado 9º4 los resultados son del 0,0% respectivamente. Los resultados se pueden observar en la figura 6.



Figura 6. Rendimiento académico general.

A continuación se presentan las tablas de contingencia entre las variables de inteligencia emocional (inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal) y rendimiento académico.

En la tabla 6 de contingencia entre la inteligencia intrapersonal y rendimiento académico, de acuerdo al número de estudiantes se muestra la correlación entre los bajos niveles de inteligencia intrapersonal y los bajos niveles de rendimiento académico del grupo de estudiantes del grado 9º4.

Tabla 6. Tabla de contingencia entre la inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico.

| OBSERVADAS | | | |
|--|-----------------------|--------|-------|
| I. INTRAPERSONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO | | | |
| | RENDIMIENTO ACADÉMICO | | TOTAL |
| | BAJO | BÁSICO | |
| INTELIGENCIA INTRAPERSONAL | | | |
| BAJO | 22 | 0 | 22 |
| MEDIO | 8 | 2 | 10 |
| ALTO | 0 | 7 | 7 |
| TOTAL | 30 | 9 | 39 |

| ESPERADAS | | | |
|--|-----------------------|--------|-------|
| I. INTRAPERSONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO | | | |
| | RENDIMIENTO ACADÉMICO | | TOTAL |
| | BAJO | BÁSICO | |
| INTELIGENCIA INTRAPERSONAL | | | |
| BAJO | 16,92 | 5,08 | 22 |
| MEDIO | 7,69 | 2,31 | 10 |
| ALTO | 5,38 | 1,61 | 7 |
| TOTAL | 30 | 9 | 39 |

La prueba no paramétrica para determinar si existe una correlación entre la inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico establece que existe un tendencia marcada de los datos en donde

los estudiantes que presentan un rendimiento académico bajo la mayoría presenta un nivel de inteligencia intrapersonal bajo. Del resultado de la prueba no paramétrica de Chi Cuadrado se puede determinar, que la correlación estadísticamente es significativa debido que el valor de significancia es menor a 0.05. Por lo que se concluye que hay una correlación directa entre las dos variables en estudio. (Ver tabla 7).

Tabla 7. Prueba Chi Cuadrado-inteligencia intrapersonal y rendimiento académico

| | VALOR PRUEBA χ^2 | SIGNIFICANCIA |
|---------------------|--------------------------|---------------|
| CHI CUADRADO | 6,15897E-07 | 0,03 |

En la siguiente tabla de contingencia se expone la correlación de acuerdo al número de participantes en cada categoría de las variables, y se muestra la correlación entre los bajos niveles de inteligencia intrapersonal y los bajos niveles de rendimiento académico del grupo de estudiantes del grado 9°4.

Tabla 8. Tabla de contingencia de inteligencia interpersonal y rendimiento académico.

| OBSERVADAS | | | | ESPERADAS | | | |
|---------------------------------|-----------------------|--------|-------|---------------------------------|-----------------------|--------|-------|
| I. INTERPERSONAL Y R. ACADÉMICO | | | | I. INTERPERSONAL Y R. ACADÉMICO | | | |
| | RENDIMIENTO ACADÉMICO | | TOTAL | | RENDIMIENTO ACADÉMICO | | TOTAL |
| INTELIGENCIA INTERPERSONAL | BAJO | BÁSICO | | INTELIGENCIA INTERPERSONAL | BAJO | BÁSICO | |
| BAJO | 23 | 1 | 24 | BAJO | 18,46 | 5,54 | 24 |
| MEDIO | 6 | 2 | 8 | MEDIO | 6,15 | 1,85 | 8 |
| ALTO | 1 | 6 | 7 | ALTO | 5,38 | 1,61 | 7 |
| TOTAL | 30 | 9 | 39 | TOTAL | 30 | 9 | 39 |

Dentro de la prueba no paramétrica para determinar si existe una correlación entre las variables inteligencia Interpersonal y rendimiento académico, se observa que hay una tendencia marcada de los datos en donde los estudiantes que obtienen niveles bajos de inteligencia intrapersonal, la mayoría presenta niveles bajos de rendimiento académico. Del resultado de la prueba no paramétrica de Chi cuadrado (ver tabla 9.) se puede determinar, que la correlación estadísticamente es significativa debi-

do a que el valor de significancia es menor a 0.05, por lo que se concluye que hay una correlación directa entre las dos variables en estudio.

Tabla 9. *Prueba Chi Cuadrado- inteligencia interpersonal y rendimiento académico.*

| | VALOR PRUEBA χ^2 | SIGNIFICANCIA |
|---------------------|-----------------------|---------------|
| CHI CUADRADO | 7,72671E-05 | 0,03 |

En la tabla 10 de contingencia se expone la correlación entre los bajos niveles de inteligencia emocional general y de rendimiento académico general para el curso.

Tabla 10. *Tabla de contingencias de inteligencia emocional y rendimiento académico.*

| OBSERVADAS | | | | ESPERADAS | | | |
|-----------------------------|-----------------------|--------|-------|-----------------------------|-----------------------|--------|-------|
| I. EMOCIONAL Y R. ACADÉMICO | | | | I. EMOCIONAL Y R. ACADÉMICO | | | |
| | RENDIMIENTO ACADÉMICO | | TOTAL | | RENDIMIENTO ACADÉMICO | | TOTAL |
| INTELIGENCIA EMOCIONAL | BAJO | BÁSICO | | INTELIGENCIA EMOCIONAL | BAJO | BÁSICO | |
| BAJO | 27 | 0 | 27 | BAJO | 20,77 | 6,23 | 27 |
| MEDIO | 3 | 3 | 6 | MEDIO | 4,61 | 1,38 | 6 |
| ALTO | 0 | 6 | 6 | ALTO | 4,61 | 1,38 | 6 |
| TOTAL | 30 | 9 | 39 | TOTAL | 30 | 9 | 39 |

Los resultados para la correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico establecen que dentro de la prueba no paramétrica para determinar si existe una correlación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico, se observa que hay una tendencia marcada de los datos en donde los estudiantes que presentan niveles bajos de inteligencia emocional, la mayoría presenta niveles bajos de rendimiento académico (ver figura 7).

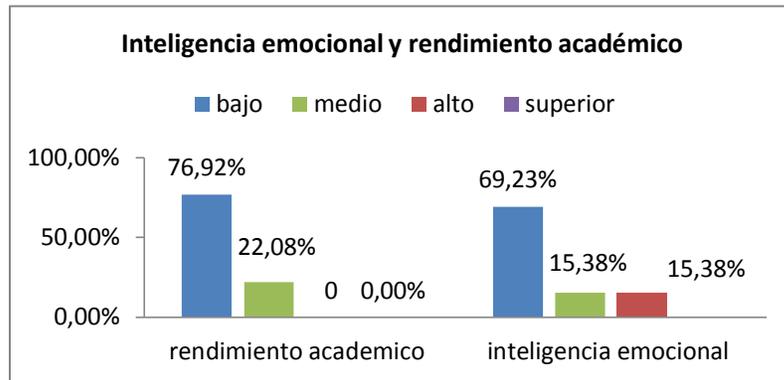


Figura 7. Correlación inteligencia emocional y rendimiento académico.

Del resultado de la prueba no paramétrica de Chi cuadrado (Ver tabla 11.) se puede determinar, que la correlación estadísticamente es significativa debido a que el valor de significancia es menor a 0.05, por lo que se concluye que hay una correlación directa entre las dos variables en estudio.

Tabla 11. Prueba Chi Cuadrado- inteligencia emocional y rendimiento académico.

| | VALOR PRUEBA X ² | SIGNIFICANCIA |
|--------------|-----------------------------|---------------|
| CHI CUADRADO | 30,55 | 0,02 |

7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

7.1 Presentación

Educación de la inteligencia emocional se ha vuelto una labor necesaria en los ambientes educativos y la mayoría de los padres de familia y personal docente consideran que debe ser primordial el desarrollo y el fortalecimiento de estas habilidades emocionales para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los estudiantes.

La necesidad de vincular la educación emocional en los contextos educativos, se traduce en el fortalecimiento de las competencias para la comprensión de las realidades personales y sociales; la enseñanza de estas habilidades emocionales depende en gran medida de la práctica, el entrenamiento y la búsqueda constante de su perfeccionamiento. Teniendo en cuenta que dentro de la muestra seleccionada los resultados establecen bajos niveles de inteligencia emocional, así como bajos nivel de rendimiento académico, en más de la mitad de la muestra y que se establece la existencia de relación de estas variables en dichos participantes, es importante resaltar la pertinencia de la realización de estos programas en especial cuando poblaciones como estas están inmersas en situaciones y características de vulnerabilidad tanto en el entorno familiar, como educativo y comunitario. Es por ello que a través de este programa se pretende fortalecer y ejercitar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de los adolescentes de grado 9° 4 de la institución educativa liceo Carmelo Percy Vergara.

7.2 Objetivos

Este programa de intervención emocional tiene como objetivo general fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes, para ello se han trazado los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la identificación, clasificación y descripción de las diferentes emociones.
- Desarrollar la confianza y el conocimiento de sí mismo.
- Estimular el desarrollo de la autoestima positiva y de la empatía.
- Desarrollar estrategias para el control emocional propio y ajeno.
- Fortalecer las habilidades para la expresión de emociones.
- Incentivar el uso de habilidades sociales para el trabajo en equipo.

7.3 Metodología

Para el desarrollo de este proyecto de intervención se contará a su vez con la participación de los padres de familia y el cuerpo docente de la institución a través de la información y formación en el conocimiento de las emociones así como pautas para el entrenamiento en el manejo de situaciones cotidianas tanto en el hogar como dentro del aula de clases. Esta participación se realizará por medio de sesiones formativas con un enfoque práctico y participativo, en donde se impartirán contenidos teóricos y pautas para el hogar y el aula de clases. El programa estará dirigido por la docente gestora de esta propuesta en compañía del departamento de orientación escolar de la institución.

Las estrategias para desarrollar las acciones y puesta en marcha de los objetivos en el aula, se realizarán bajo metodología individual y grupal y bajo la complementación de estas dos modalidades, atendiendo que las habilidades emocionales (intrapersonal e interpersonal) requieren una instrucción individualizada así como el trabajo en equipo y proyectos colectivos.

A su vez estas metodologías se basaran en la participación y la comprensión, buscando que los estudiantes participen activamente de las actividades y logren la comprensión y asimilación de las mismas. Esta participación activa, en donde se valora el protagonismo del estudiante como creadores de su propio conocimiento permitirá una mayor motivación e implicación en las actividades.

Los contenidos se desarrollarán en un lapso de tiempo de cuatro meses (ver tabla 14) en donde se trabajará tanto con la población estudiantil, como con el cuerpo docente y padres de familia, con un promedio de entre 4 a 8 actividades por mes. Las sesiones o encuentros se realizarán en el aula de clases, así como el aula de proyecciones y espacios abiertos al aire libre como canchas y zonas deportivas dentro de las instalaciones de la institución educativa Liceo Carmelo Percy Vergara.

El bloque de contenidos a trabajar durante el programa está encaminado a desarrollar los diferentes componentes de la inteligencia emocional.

- Autoconciencia o Conciencia emocional: este concepto comprende la capacidad de identificar las emociones propias y ajenas, así como la expresión adecuada de los sentimientos asociados a las mismas y discriminación para la clasificación y descripción de las emociones.

- Ajuste o regulación emocional: se refiere a la capacidad de hacer frente a los problemas, a la búsqueda de soluciones y la persistencia en la consecución de metas, es el estar abierto a estados emocionales positivos y negativos, comprende la vigilancia reflexiva de las emociones propias y ajenas y el reconocimiento de sus influencias.

- **Autoestima y empatía:** el concepto de autoestima se basa en la percepción de uno mismo y la imagen ideal propia, que contribuyen al desarrollo del bienestar personal y al establecimiento de las relaciones positivas. Mientras la empatía es la capacidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, implica ponerse en el lugar del otro y responder correctamente a las reacciones emocionales de los demás.

- **Habilidades sociales:** este concepto es entendido como un conjunto de comportamientos, pensamientos y emociones que permiten establecer relaciones interpersonales asertivas, implica el uso adecuado de los canales de comunicación y manejo adecuado del establecimiento de relaciones, este tipo de habilidades son necesarias para el desarrollo social y emocional.

Para el trabajo con padres de familia y docentes los temas a trabajar son los siguientes:

- Mundo de las emociones: emociones positivas y negativas.
- La comunicación en familia.
- Adolescencia y regulación de las emociones.
- Normas y límites.
- Resolución de conflictos.

7.4 Actividades

Para el trabajo con docentes y padres de familia se realizarán las siguientes actividades, cada una de ellas con los grupos por separado a través de 5 sesiones con una duración aproximada de dos horas por sesión.

Tabla 12. Cuadro de actividades dirigido a padres de familia y docentes.

| CONTENIDO | ACTIVIDADES | GRUPO | DURACIÓN |
|--|---|------------------------------|----------|
| 1. Mundo de las emociones: emociones positivas y negativas. | Sesión formativa/participativa y reflexiva. | Docentes y padres de familia | 2 horas |
| 2. Comunicación en familia: “expresar los sentimientos” | | | |
| 3. Adolescencia y regulación de emociones: “manteniendo la calma ante situaciones difíciles” | | | |
| 4. Normas y límites | | | |
| 5. Resolución de conflictos: “importancia de la comunicación asertiva” | | | |
| Evaluación final | | | |

En cuanto al desarrollo del programa con los estudiantes del grado 9^o4 las actividades a realizar serán las siguientes:

Tabla 13. Cuadro de actividades dirigidas a estudiantes del grado 9^o4.

| Contenido | Actividades | Metodología | Duración |
|----------------------|--|------------------------------------|----------------------------|
| Conciencia emocional | 1. <i>Role play</i> . 2. Paisaje de emociones. 3. Autorretrato abstracto. | Grupal | 90 min |
| Autoestima | 4. Cuestionario. 5. Autoevaluación. 6. ¡Escucha mi mensaje! | Individual Individual Grupal | 45 min 45 min 60 min |
| Empatía | 7. Yo lo escucho así. 8. Juego de imágenes. 9. Las urnas. | Grupal | 50 min |
| Regulación emocional | 10. Doy respuesta. 11. Alterego. 12. Dibujamos sentimientos. | Grupal | 60 min |
| Habilidades sociales | 13. Comunicación no verbal. 14. Mis vecinos. 15. Circulo de expresión y escucha. | Grupal | 60 min |
| Evaluación final | | | |

A continuación se detallan cada una de las actividades planteadas a desarrollar con el grupo de estudiantes.

7.4.1 Desarrollo de las actividades

A continuación se explica la dinámica de cada una de las actividades descritas en la tabla 13. Para llevar a cabo el desarrollo de cada una de las actividades se ha tomado como base la propuesta del taller en educación de emociones de Quintanal (s.f).

1. *Role play*, en esta actividad se parte de la escogencia de un tema o un problema, sobre la que hemos de tomar una decisión (personal y grupal). Luego analizamos el tema, para conocerlo de modo completo, se asignan a los participantes un papel en el mismo, para luego proceder a su representación. Cada estudiante debe representarlo desde el papel que le corresponda, el cual no tiene que coincidir con su interpretación personal del problema. Se trata de llevar a cabo una dramatización. Posteriormente se analizan los distintos papeles, las circunstancias que a cada uno le influyeron, y se valora la posición que es posible adoptar en el problema desde los distintos papeles representados.

2. Paisaje de emociones: en grupos pequeños de 4-5 personas, se elige e interpreta una emoción. Los miembros del grupo salen frente a los demás, y representan con las partes del cuerpo, en silencio, su papel de la emoción escogida. Los miembros del grupo van saliendo uno a uno por orden y van representando, cada miembro se integra en el cuadro viviente para dar forma a un paisaje emocional que refleje la emoción que han elegido conformando entre todos un cuadro escénico que represente esa emoción. Una vez finalizado los demás grupos tienen que adivinar de qué emoción se trata.

3. Autorretrato abstracto: Cada estudiante se dibujará en un pedazo de cartulina de forma abstracta, es decir, sin utilizar formas de figura humana. El ejercicio consiste en retratar de qué otra forma podemos definir nuestro Yo. Cada participante debe pensar por sí mismos cómo pueden definir sus cualidades, su personalidad, su estilo, sus actitudes, capacidades, intereses, etc. Una vez completados los dibujos, cada participante lo debe explicar a otra persona cualquiera quien hará la presentación de dicho retrato al resto del grupo.

Al final del ejercicio se pregunta a los participantes cómo se han sentido cuando otra persona habla de ellos mismos. Si están contentos con el resultado final si faltaba algo o sobraba algo, a través de un círculo para propiciar el dialogo.

4. Cuestionario: a través de este, se presenta una relación de características propias de la personalidad, muy generales, para que cada estudiante señale aquellas que considera que posee, y por medio de una valoración de 1 a 5 establezca en qué medida considera que las posee. Dentro del cuestionario la relación de posibles características puede incluir: alegre, agresivo, amargado, apático, auténtico,

autocrítico, brusco, buen compañero, constante, descuidado, disciplinado, discreto, egoísta, entusiasta, esforzado, exaltado, extravertido, hipócrita, generoso, gentil, grosero, tranquilo, hiriente, honesto, humilde, huraño, impertinente, inconstante, introvertido, irresponsable, perezoso, justo, leal, mentiroso, etc.

5. Autoevaluación: en un papel dividido en dos partes se escriben por un lado las habilidades, bondades, destrezas, virtudes, capacidades, recursos, en el otro lado, las debilidades, limitaciones, defectos que cada estudiante considera tener. Posteriormente se revisan aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales, etc. A continuación se subrayan con un rotulador de un color aquel en los que es posible el “cambio”, y con otro de diferente color, aquellas en las que es posible avanzar en su “desarrollo”, para mejorar o reforzar. Se realiza una retroalimentación donde se examinen aquellos recursos que se deben emplear para la mejora, tomando compromisos específicos, a corto, medio y largo plazo.

6. ¡Escucha mi mensaje!: a cada participante se le da un lápiz y papel, que le permita escribir un mensaje a cada uno de sus compañeros de grupo. El objetivo del mensaje será lograr que la persona cuando lo escuche, se sienta bien. Para ello se tratará de decirle a cada uno lo que es verdaderamente importante o lo notable de su comportamiento dentro del grupo, porqué le gustaría conocerlos mejor o porqué está contento de estar con él en el grupo. Finalmente, salen de uno en uno al centro del grupo, y con los ojos cubiertos, deben escuchar los mensajes que los demás miembros del grupo escribieron y leerán. Se debe limitar a escuchar, sin hacer comentarios. En la puesta en común, podrán comentar lo que a cada uno le ha sorprendido, lo que le ha gustado y cómo se ha sentido.

7. ¡Yo lo escucho así!: los participantes se dividen en parejas y en cada pareja se le tapan los ojos a uno de sus miembros y cuando este ya no vea a su compañero se le asignará un instrumento musical u objeto sonoro, con el que tendrá que ponerse en un lugar del salón alejado de la pareja que tiene los ojos vendados, y este por los sonidos que oiga, tendrá que adivinar quién es su compañero, el cual a su vez, se apoyará del sonido emitido por su instrumento musical para establecer línea de comunicación con su compañero que no podrá estar viendo. Podrán luego mezclarse los componentes del grupo, conformando nuevas parejas. Al final se realizará una retroalimentación sobre el ejercicio de escucha, cooperación y las emociones de cada uno en la posición que ocupó dentro del ejercicio.

8. Juego de imágenes: Se reparten en el grupo revistas ilustradas. Cada estudiante debe seleccionar tres imágenes que lo representen, pegarlas en las cartulinas y poner su nombre por detrás. Se recoge todas las cartulinas y se disponen en el suelo, frente al grupo, de modo que no se vea a quién corresponde cada imagen. Los distintos miembros del grupo deberán buscar una imagen, y pensar a qué

compañero corresponde. Se señala y se la coloca en el mural para que explique el por qué piensa que corresponde a ese participante. Si acierta se descubre el propietario de la imagen, pero si no acierta, no se muestra, volviendo al grupo de imágenes del suelo, pues es posible que sea seleccionada y atribuida a otro miembro del grupo.

9. Las urnas: Se colocan a la vista de todos, tres urnas con las siguientes etiquetas cada una: "Quiero superar..."; "Me arrepiento de..."; "Un problema mío es...". Luego cada participante termina las frases en papeletas, escribiendo lo que cada uno desee, sin firmarlo, estos papeles se depositarán en la urna correspondiente. Cada uno, puede escribir todas las papeletas que desee. Una vez hayan depositado todos sus papeletas, se procede al escrutinio, consistente en leer las papeletas de cada urna y comentarlas en grupo, entre todos, aportando soluciones, alternativas de afrontamiento y emociones poniéndonos en el lugar del otro.

10. ¡Doy respuesta!: responder asertivamente al otro es acertar en cómo se siente y a qué se debe. Para esta actividad cada uno de los participantes debe elegir expresiones que le moleste escuchar. La escribe en el tablero, y junto a ella, en silencio, un miembro del grupo de forma voluntaria ha de escribir una frase con la que dar una respuesta asertiva a dicha frase. Por ejemplo: Expresión: "¿Por qué entras en mi habitación y coges mi reloj?" Respuesta "¿Te sientes molesta porque necesitas respeto y privacidad?".

Podemos dar posibles respuestas, ya sea echar la culpa al otro, echarse la culpa a si mismo ej. "Me siento.....porque necesito....." Una puesta en común, permitirá profundizar y reflexionar las situaciones presentadas.

11. Alterego: Cada miembro del grupo debe elegir un superlativo que referencie su percepción propia, ante los demás miembros del grupo. A continuación, se van escribiendo en un cartel, comentando las razones para dicha elección. El grupo podrá comentar la veracidad o matizar esta apreciación personal.

12. Dibujamos sentimientos: en una hoja de papel cada participante tendrá 10 minutos para dibujar cómo se sienten. El dibujo representará un objeto cualquiera. Que sea muy muy concreto o específico, pero que al mismo tiempo pueda simbolizar una emoción o sentimiento de manera figurada. Por ejemplo, dibujar vasija vacía, porque se siente triste y afligido. Pasados los 10 minutos, en silencio, los participantes se mueven por el aula llevando el papel a la vista para que lo pueda ver el resto del grupo. Si en el paseo se encuentran con algún dibujo que no entienden pueden pedir a su autor o auto-

ra que lo explique. Finalmente se habla un poco de las dificultades que tenemos para expresar los sentimientos haciendo referencia a los dibujos en general pero sin hablar de las personas que los portaban.

13. Comunicación no verbal: como el expresarse correctamente es muy importante, para hacerse comprender. En este sentido, las palabras no son el único recurso. Este ejercicio pretende emplear todos esos recursos no verbales de la comunicación. Para ello, dispuestos en parejas, uno frente al otro a una distancia prudente, deben transmitirse ya sea una palabra, una frase, una idea, con cualquier recurso corporal, pero sin palabras.

14. Mis vecinos: se divide el grupo en varios subgrupos, con alrededor de cuatro o cinco miembros cada uno. A cada grupo se le asigna un rol diferente, que se corresponde con los propietarios de un bloque de viviendas; por ejemplo: una pareja de recién casados, un adulto mayor con dos perros, una joven estudiante, un estudiante de música, etc, quienes deben cumplir una primera reunión de toda la comunidad de vecinos, con una doble finalidad: conocerse y organizar qué vivienda ocupará cada uno, y por otro, establecer entre todos una serie de normas que aseguren el respeto y que favorezcan una convivencia pacífica y cordial para el buen funcionamiento de la comunidad.

Se da un tiempo previo para preparar la participación de cada grupo en la reunión de la comunidad, y eligen su representante en dicha reunión. La reunión de vecinos se realiza en un lugar separado del grupo, pero frente a éste, participando un representante de cada vivienda (subgrupo). Mientras ésta se celebre, si el grupo así lo acuerda, puede cambiar la persona que lo representa en la reunión de comunidad, cambiando el jugador como se hace en los partidos de fútbol o baloncesto, con el propósito de alcanzar el doble acuerdo establecido.

15. Círculo de expresión y escucha: para esta actividad los participantes se colocan cómodamente y se disponen a cerrar los ojos. Cada uno intentará recordar el momento más feliz de su vida, lo visualiza con todo detalle, ordenando las ideas, indicando cuándo sucedió, qué personas estaban, qué características tenían, qué sucedió, cómo empezó, cómo terminó. Posteriormente al abrir los ojos quien desee cuenta lo que visualizó. Se pregunta a alguien más lo que entendió, después se pregunta quien lo contó si era eso lo que quería decir, con el propósito de cuidar la capacidad de expresión para transmitir con propiedad lo que se quiere decir. El ejercicio se repite varias veces con otras personas voluntarias.

7.5 Evaluación

El proceso de evaluación de las actividades se realizará de manera constante durante el transcurso y finalización de los ejercicios, a través de acciones de retroalimentación y valoración conjunta con los estudiantes, con el propósito de medir en qué medida se van logrando los objetivos, por medio de diarios de clases y registros de anécdotas.

Culminado el periodo de realización de todas las actividades la evaluación final del proyecto para la población estudiantil se realizará a través de la aplicación por segunda vez del instrumento de inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal) de Howard Gardner (2006) con el propósito de determinar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes después de la realización del programa de intervención y para la población docente y padres de familia se aplicará un cuestionario del departamento de orientación escolar con el propósito obtener una valoración final del mismo, por parte de estos actores de la comunidad educativa.

7.6 Cronograma

A continuación se especifica en la siguiente tabla las fechas de realización de las actividades programadas en la siguiente

Tabla 14. Cronograma de realización de actividades para padres de familia, docentes y estudiantes del grado 9º4.

| ACTIVIDADES | FECHA | | | |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | MAYO | | | |
| | 16 | 19 | 27 | 31 |
| Actividades con docentes | Act.1 | | | |
| Actividades con padres de familia | | | | Act.1 |
| Actividades con estudiantes | | Act.1 | Act.2 | |

| ACTIVIDADES | FECHA | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | JUNIO | | | | | | | |
| | 2 | 10 | 13 | 16 | 21 | 24 | 27 | 30 |
| Actividades con docentes | | | Act.2 | | | | Act.3 | |
| Actividades con padres de familia | | | | | Act.2 | | | |
| Actividades con estudiantes | Act.3 | Act.4 | | Act.5 | | Act.6 | | Act.7 |

| ACTIVIDADES | FECHA | | | | | | | |
|-----------------------------------|--------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| | JULIO | | | | | | | |
| | 1 | 7 | 11 | 15 | 19 | 21 | 25 | 29 |
| Actividades con docentes | | | Act.4 | | | | Act.5 | |
| Actividades con padres de familia | | | | | Act.3 | | | |
| Actividades con estudiantes | Act. 8 | Act.9 | | Act.10 | | Act.11 | | Act.12 |

| ACTIVIDADES | FECHA | | | | | |
|-----------------------------------|--------|--------|--------|-------|--------|---------------|
| | AGOSTO | | | | | EVALUACIÓN |
| | 1 | 4 | 12 | 16 | 18 | 19 |
| Actividades con docentes | | | Act.4 | | | Docentes |
| Actividades con padres de familia | Act.4 | | | Act.5 | | P. de familia |
| Actividades con estudiantes | | Act.13 | Act.14 | | Act.15 | Estudiantes |

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se evalúa la correlación entre inteligencia emocional (intrapersonal-interpersonal) y rendimiento académico en la población educativa del grado 9°4 de la institución educativa Liceo Carmelo Percy Vergara de la ciudad de Corozal. Los resultados establecen que dentro de la población objeto de estudio para la inteligencia intrapersonal e interpersonal existe una alta tendencia del 56, 41 % y del 61, 54% respectivamente que señalan bajos niveles de inteligencia emocional entre los estudiantes, en definitiva los resultados establecen que el 63, 23 % de los estudiantes tiene bajos niveles de inteligencia emocional.

Por otro lado, en cuanto a los resultados del rendimiento académico para las asignaturas de matemáticas y lengua castellana existe una alta tendencia del 74,36 % y del 64, 10% respectivamente que establecen bajo nivel de rendimiento académico dentro de estas asignaturas. En general, el resultado del rendimiento académico es un 76, 92 % categorizado como nivel bajo para los estudiantes del grado 9°4.

Conforme a la primera hipótesis de existencia de una correlación positiva entre las variables de inteligencia intrapersonal y el rendimiento académico, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que se relacionan de manera positiva como se estipula en los resultados de correlación. Simultáneamente los resultados demuestran una relación positiva entre la correlación de las variables inteligencia interpersonal y rendimiento académico como se establece en la segunda hipótesis en donde los resultados señalan una correlación positiva en las variables a través de las tablas de contingencias; estos son hallazgos similares a los encontrados en diferentes estudios anteriormente mencionados (Schutte, MaIouff, Cooper, Golden,. et al., 1998).

Tras realizar los análisis estadísticos podemos afirmar que globalmente las hipótesis planteadas se han cumplido. De manera más específica nuestra primera hipótesis afirma que existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico para las asignaturas de matemáticas y lengua castellana. Analizando nuestros resultados encontramos que como se esperaba, si existe relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de manera congruente a lo encontrado en la revisión de la literatura (Lam, y, Kirby, 2002; Pérez y Castejón, 2007).

Dicho resultado nos resulta interesante si se tiene en cuenta que las emociones son vistas como un proceso que nos puede llevar a la adaptación y la transformación personal, social y cognitiva y se

manifiestan como sentimientos que incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas (Mayer 2004, citado por Sánchez et al., 2007).

Ahora bien debido a los bajos niveles tanto de rendimiento académico y de inteligencia emocional y a la correlación entre dichas variables hallados en este estudio, una posible explicación a los resultados obtenidos a través del cual la inteligencia emocional podría influir sobre el rendimiento académico de estos estudiantes, es el de otorgar una ventaja o favoritismo en determinadas materias académicas que consideren objetivos relacionados con el afecto y que involucre variables afectivas para los estudiantes como por ejemplo arte, inglés, diseño, entre otras, a diferencia de asignaturas como matemáticas y lengua castellana, sobre las cuales los resultados de este estudio reflejaron un 74,36 % y un 64,10% de bajo rendimiento académico para cada una de ellas. En consonancia con esta propuesta explicativa se encuentran los resultados del estudio realizado por Petrides et al., (2004), sobre el efecto interactivo con las diversas materias académicas, en donde evidenciaron que la inteligencia emocional estaba diferencialmente implicada en la ejecución académica a través de varias materias, siendo su relación muy pronunciada en inglés, mientras que fue nula en materias como matemáticas y ciencias. Es posible que el constructo de inteligencia emocional esté relacionado con diferentes asignaturas escolares (Petrides et al., 2004) y por ende, estudios posteriores deberán tener en consideración estas diferencias.

Los bajos niveles de inteligencia emocional que resultaron de la aplicación del cuestionario y que arrojaron los resultados de este estudio, prenden las alarmas sobre el desarrollo intelectual de estos adolescentes escolares objeto de la investigación. Expertos como Extremera y Fernández (2004) señalan que existen cuatro áreas fundamentales en donde la inteligencia emocional es necesaria para que dichas áreas se desarrollen, dentro de las áreas que establecen los autores se encuentra el rendimiento académico; y así mismo señalan que la carencia de inteligencia emocional provoca desajustes en dichas áreas y por consiguiente problemas de conducta en los estudiantes. Por tal razón se aprecia una tendencia altamente significativa en el bajo rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas de matemáticas y lengua castellana como reflejan los resultados anteriormente expuestos.

Finalmente, siguiendo con los planteamientos de Extremera y Fernández (2004) al establecer el rendimiento académico como área asociada a la inteligencia emocional, determinan otras áreas como el ajuste psicológico, relaciones interpersonales y bienestar psicológico que también ejercen relación con la inteligencia emocional; dejando así abierta la posibilidad de que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico pueda recibir y a su vez ejercer influencia de estas otras caracte-

rísticas. Es decir, es muy posible que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico no sea solamente lineal y directa y puede estar influenciada por otras variables.

Conclusiones

Finalmente estos resultados nos permiten concluir que:

- Un alto porcentaje de la muestra evaluada presenta niveles bajos de inteligencia intrapersonal e interpersonal 56,41% y el 61,54% respectivamente.
- La inteligencia emocional en general para el curso alcanza el porcentaje más alto para la categoría baja con el 69,23% de la muestra y un 15,38 % para los niveles de categoría medio y alto respectivamente.
- El rendimiento académico para la asignatura de matemáticas es 74,36% bajo y del 25,64% nivel básico.
- El rendimiento académico para la asignatura de lengua castellana es 64,10% bajo y del 35,90% nivel básico.
- Un alto porcentaje de la muestra evaluada presenta niveles bajos de rendimiento académico general para estas dos asignaturas del 76,92% bajo y del 23,08% nivel básico.
- Se establece que dentro de la muestra evaluada, las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico estas relacionadas entre sí.

Así mismo desde este trabajo investigativo, se realiza una propuesta de intervención en entrenamiento en habilidades emocionales, no solo con la población objeto de estudio si no con otros agentes de la comunidad educativa como padres de familia y docentes de la institución.

8.1 Limitaciones

Este estudio presenta ciertas limitaciones, entre ellas, cabe señalar que al igual que otras medidas de auto informe el cuestionario de inteligencia emocional (intrapersonal-interpersonal) utilizado para este estudio, suelen reflejar fenómenos de deseabilidad social (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004, 2005) en donde los estudiantes responden con la finalidad social de dar una imagen distorsionada, ya sea positiva o negativa, así como sesgos de respuesta por la autoevaluación de los participantes sobre sus habilidades emocionales.

A su vez a esta limitación se añade que la escogencia de solo dos asignaturas no permite generalizar al resto de asignaturas académicas los resultados obtenidos, de igual forma el tomar las notas

académicas correspondientes al primer periodo del año lectivo, limita la variable de rendimiento académico a un solo componente.

Otra limitación es el tamaño de la muestra, la cual es pequeña y puede que haya propiciado que no sea lo suficientemente representativa como para poder extraer conclusiones generales en este aspecto dentro de la institución.

De todos modos, estas limitaciones propuestas constituyen, a su vez, una invitación al desarrollo de nuevas investigaciones que ahonden y esclarezcan aún más la relación existente entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional y que analicen si ésta se ve reflejada en los sistemas de evaluación y calificación empleados actualmente en el ámbito educativo.

8.2 Prospectiva

Las investigaciones en este tema han macado una base sólida en el establecimiento de la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico.

A partir de este proyecto investigativo quedan desplegados posibles estudios y líneas de investigación e intervención a futuro, que extenderán aún más alto el potencial de la inteligencia emocional en las aulas y el contexto educativo en general:

- Reproducir el proyecto investigativo dentro de la institución educativa ampliando la muestra utilizada para esta investigación, con el fin de obtener datos más fiables y generalizables a toda la población educativa.
- Realizar procesos de intervención continuos para la formación y fortalecimiento de las habilidades emocionales en la población educativa de la institución.
- Igualmente adoptar una perspectiva complementaria e integradora de las habilidades emocionales dentro de un marco más amplio junto con otros aspectos personales y sociales relacionadas con el éxito en el contexto educativo. Es decir, que a la luz de esto, el desarrollo de la inteligencia emocional debe consolidarse como una tarea necesaria en el contexto escolar, tornándose el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del estudiante.
- Además de ello, sería oportuno trasladar las líneas de investigación a otros elementos que constituyen el proceso de enseñanza/aprendizaje, que serían los maestros. Es necesario desde el ámbito de la investigación, seguir realizando estudios que impliquen a los maestros con la inteligencia emocional como competencia básica de la formación docente.

- Realizar futuros estudios bajo esta línea investigativa que amplíen las variables e impliquen otras características asociadas al rendimiento académico y la inteligencia emocional, como problemas de conducta, relaciones interpersonales y bienestar personal.
- Implicar dentro de la formación inicial del docente los conocimientos necesarios en habilidades y competencias emocionales, como elemento básico en el desarrollo profesional de los maestros de manera que se pueda complementar su formación y se contribuya de forma importante en los avances y en la búsqueda de la calidad educativa de la institución.
- Finalmente a pesar de que la institución educativa es un contexto adecuado para la educación en habilidades emocionales, no se puede desconocer el papel que desempeña la familia, por ello, se plantea que en investigaciones futuras se analice los efectos y la implicación de los padres y el círculo familiar en las habilidades emocionales.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T. (2003). *You're smarter than you think: A kid's guide to multiple intelligences*. Minneapolis, Spirit Publishing.
- BarOn, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barchard, K. A. (2000). *Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?* Tesis doctoral, University of British Columbia, Vancouver.
- Brackett, M., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner N. Y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-reporte and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Cardinali, D. (2007). *Neurociencia aplicada. Sus fundamentos*. Madrid: Médica Panamericana.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. y Bajgar, J., (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997): *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York, Grosset Putnam.
- Chen, X; Rubin, K y Li, B., (1995). Depressed mood in chinese clindren: Relations with scholl performance and family environment, en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 938-947.
- Das, J.P., Kar, B. C y Parrilla, R.K. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: The PASS Theory of Intelligence*. Masachusetts: Allyn y Bacon.
- Dueñas Buey, M. L., (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgo científico de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332,97-116.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, Y Extremera. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona, Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, 63- 93.
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista clases de historia*. 7, 2-12
- Galton, F. (1885). On the anthropometric laboratory at the late international health exhibition. *Journal of Anthropological Institute*, 14, 205-219.
- Gardner, H. (1993a). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences* (2ª ed.). Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York: Basic Books.
- García-Molina A, Tirapu-Ustárrroz J, Roig-Rovira T. (2007). Validez ecológica en la exploración de las funciones ejecutivas. *Anales de Psicología*; 23: 289-99.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje*. Competencias e implicaciones educativas. Madrid: Narcea.
- Lam, L. T., y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The journal of social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Lopes, P., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang y H.J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning*, 79-93.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- Luria, A. R. (1966). *Human Brain and Psychological Processes*. New York: Harper y Row.
- Mclean, P. (1990). *The triune brain evolution*. New York: Plenum Press.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Mayer, y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., et al., (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). "Models of emotional intelligence". En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence (2nd ed)*, 396-420. New York: Cambridge.
- Neglieri, J. A. (1999). *Essentials of CAS Assessment*. New York: Willey.
- Perez, N. y Castejon, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor de rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*. 13 (1), 119-129.
- Petrides, K. V., Fredrickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.

- Quintanal Díaz, J. (s.f.). *Taller: emociones y vivencias para una buena formación; dinámicas de grupo*. Recuperado de http://projectes.escoltesiguies.cat/imatges/pujades/files/2_%20dinamiques%20emocions.pdf
- Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. (Tesis doctoral no publicada). Immaculata College, Immaculata, PA, Estados Unidos.
- Sánchez, J.; y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología*, 20 (2), 223-240.
- Sánchez, M., Rodríguez, Ma., y Padilla V. (2007). La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico. *Revista Psicología y Educación*, 1 (3).
- Sánchez Núñez, M.T., Fernández-Berrocal, P.; Montañes, J y Latorre, J.M (2008). Does emotional intelligence depend and gender? The socialization or emotional competecies in men and women and its implicatios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005).The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Scarr, S. y Carter-Saltzman, L. (1989). Genética e inteligencia. En R. J. Stemberg (Ed.), *Inteligencia humana*. IV Evolución y desarrollo de la inteligencia, 1251-1382. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schutte, N. S., MaIouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177.
- Sperrman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. New York: Arno Press.
- Sperry, R. (1973). *Lateral specialización of cerebral function in the surgically separated hemispheres*. En F. J. McGuigan *The Psycholophysiology of the thinking*. New York: Academic Press.
- Stemberg, R. J. (1985). *Beyond I. Q.: A Triarchic Teory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.1987.
- Stemberg, R. J. (1988). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide.

Sternberg, R. et al (1981): People's conception of intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 41, 1, 37 - 55.

Teuber HL. Unity and diversity of frontal lobe functions. *Acta Neurobiol Exp (Wars)* 1972; 32, 615-56.

Thorndike, E. L. (1920). *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine. (40). 227 - 235.

Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, (32) 95-105.

Wechsler, D. (1939) *Escala de inteligencia Wechsler para Niños Revisada*. Madrid: Tea Ediciones.

Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.

BIBLIOGRAFÍA

- Alzate, Y. (2009) Resultados de investigación estado del arte: concepto de inteligencia en el contexto de la psicología educativa. *En Psyconex, 1(2)*, 1-35.
- Extremera, N. y Fernández, B. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *En Revista de educación, 332*, 97-116.
- Fernández, B. Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *En Revista interuniversitaria de formación profesorado, 19 (3)*, 63-93.
- Fernández, B y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *En revista electrónica de investigación psicoeducativa, 6*, 421-436.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *En Revista Latinoamericana de Psicología, 44 (3)*, 95-104.
- Jiménez, M. y Lopez-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *En Revista Latinoamericana de Psicología, 41 (1)*, 69-79.
- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *En revista científica, 17*, 2-32.
- Molero, C.; Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología, 30 (1)*, 11-30.
- Trujillo, M. y Rivas, L (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *En Innovar, 15(25)*, 9-24.
- Villamizar, G. y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *En Psicogente, 16(30)*, 407-423.

ANEXOS



INST. EDUC. LICEO CARMELO PERCY VERGARA
 PLANTEL OFICIAL NACIONALIZADO
 NIVEL PREESCOLAR BASICA PRIMARIA
 SECUNDARIA MEDIA ACADEMCA
 TELEFAX 2857278 COROZAL – SUCRE
 APROBADO RESOL.1226 DIC.3 DE 1998
 CORREO ELECTRONICO: licapeve1952@hotmail.com



CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

| | | | |
|----------------------|-------|----------------------------|----------------------------|
| Fecha de aplicación: | | Código: | |
| Nombre: | | Grado: | |
| Edad: | Sexo: | M <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |

Por favor, lee estas instrucciones antes de contestar. El cuestionario y los datos suministrados son totalmente confidenciales, la información que facilites no va a estar en manos de ninguna otra persona. No hay respuestas buenas ni malas, no se trata de conocer a nadie. Te animo a que seas sincero/a. Gracias por tu colaboración.

A continuación encontrará una serie de enunciados que expresan comportamientos, sentimientos y situaciones de la vida cotidiana que pueden o no parecerse a los que usted realiza a menudo, marcando con una X en la casilla de su preferencia (si, no, algunas veces).

Contará con 20 minutos para contestar el cuestionario, hágalo con la mayor sinceridad y responda todos los ítems. Cualquier duda que tenga, acérquese a la persona encargada de realizar la aplicación.

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA INTRAPERSONAL.

| | PREGUNTA | Opción de respuesta | | |
|----|--|---------------------|----|----|
| | | Si | No | Al |
| 1 | Manifiesta gran sentido de la independencia. | | | |
| 2 | Tiene un sentido realista de sus fuerzas y debilidades. | | | |
| 3 | Lo hace bien cuando se queda sólo para trabajar o estudiar. | | | |
| 4 | Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás. | | | |
| 5 | Tiene un buen sentido de la auto-dirección. | | | |
| 6 | Prefiere trabajar sólo a trabajar con otros. | | | |
| 7 | Expresa con precisión cómo se siente. | | | |
| 8 | Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida | | | |
| 9 | Tiene una alta autoestima | | | |
| 10 | Manifiesta gran fuerza de voluntad y capacidad para automotivarse. | | | |

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA INTERPERSONAL

| | PREGUNTA | Opción de respuesta | | |
|----|--|---------------------|----|----|
| | | Si | No | Al |
| 11 | Disfruta de la convivencia con los demás. | | | |
| 12 | Parece ser un líder natural. | | | |
| 13 | Aconseja a los iguales que tienen problemas. | | | |
| 14 | Parece comportarse muy inteligentemente en la calle. | | | |
| 15 | Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones parecidas. | | | |
| 16 | Disfruta de enseñar informalmente a los otros | | | |
| 17 | Le gusta jugar con los otros compañeros. | | | |
| 18 | Tiene dos o más amigos íntimos. | | | |
| 19 | Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros. | | | |
| 20 | Los compañeros buscan su compañía. | | | |