



Relación entre Inteligencia Emocional Rasgo y rendimiento académico en estudiantes del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Seccional Bello en 2014.

Tesis de pregrado

Juliana Andrea Ávila Velásquez
Santiago López Cano
Daniela Palacio Gómez
Yessica Tamayo Suárez

Prospectos de grado

Diana Buitrago
Asesora metodológica

Jorge Iván Fernández
Asesor temático

Programa de Psicología
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Corporación universitaria Minuto de Dios
UNIMINUTO - Seccional Bello

Diciembre de 2014

Tabla de contenido

Resumen	4
1. Planteamiento del problema	7
2. Justificación	13
3. Objetivos.....	15
3.1. General.....	15
3.2. Específicos.....	15
4. Diseño metodológico	17
4.1. Enfoque de la investigación.....	17
4.2. Tipo de investigación	18
4.3. Estrategias de recolección de datos	18
4.3.1. TMMS-24.	18
4.3.2. Base de datos promedios académicos.....	21
4.3.3. Descripción de la población.	24
4.3.4. Muestra.	25
4.4. Variables	27
4.5. Hipótesis	28
4.6. Plan de análisis	28
4.7. Consideraciones Éticas	29

5. Marco referencial.....	31
5.1. Inteligencia y personalidad.....	31
5.2. Inteligencia Emocional	36
5.3. Inteligencia emocional como rasgo y habilidad	37
5.4. Auto informes vs. Pruebas de habilidad	39
5.5. Rendimiento académico	41
6. Resultados.....	43
7. Discusión	53
8. Conclusiones.....	56

Resumen

La presente investigación busca hallar la relación existente entre la Inteligencia Emocional como Rasgo (I.E.R) y el rendimiento académico en estudiantes del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, para ello se les aplica el Trait Meta-MoodScale, (TMMS24) el cual mide tres componentes de la I.E.R.: Atención, Comprensión y Regulación emocional.

Para lograr el propósito del trabajo se elige el enfoque cuantitativo y el estudio de tipo no experimental, el cual permite observar las variables I.E.R en su contexto natural; presentando los resultados de los factores que se evalúan con el TMMS-24 y el indicador de rendimiento “Bueno”, se observa que el 31,65% de la población se posicionan en una “Adecuada percepción”, el 33,33% de los estudiantes de la muestra presenta una “Adecuada comprensión” y el 30.81% de participantes puntúan dentro del ítem “Adecuada regulación”. Es importante mencionar que las personas que se ubican en un indicador de evaluación “Aceptable”, presentan de la misma manera tendencias en sus puntuaciones a ubicarse entre de los ítems ya nombrados, igualmente quienes se sitúan dentro del criterio de evaluación “Bueno” puntúan dentro de las escalas de la prueba en “Adecuada percepción”, “Adecuada comprensión” y “Adecuada regulación”. Sin embargo, esta tendencia no es causal debido a que los agentes de investigación que tienen puntuaciones bajas en su rendimiento académico no son estadísticamente significativos, por lo cual no es posible hacer una correlación entre estas variables.

Palabras claves: *Inteligencia Emocional Rasgo, rendimiento académico.*

Introducción

En la presente investigación se pretende observar si el rendimiento académico de los estudiantes del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios seccional Bello, de acuerdo a los indicadores y criterios de evaluación, representados específicamente mediante el promedio académico, puede ser producto de los factores conocidos con respecto a la Inteligencia Emocional (I.E.) de los individuos, de allí que se ha identificado como un constructo que puede tener influencia directa con dicho rendimiento académico, así lo mencionan Zambrano (2011); Palacios (2010); Bello (2009); en sus estudios, que en este trabajo se conceptualiza como *rasgo*, es decir Inteligencia Emocional Rasgo (I.E.R.).

Este estudio se realiza con una muestra de participantes voluntarios conformada por 357 estudiantes, matriculados entre el segundo y el octavo semestre; las jornadas diurno 1, diurno 2, diurno 3 y nocturno; con edades entre los 17 y los 51 años.

Para dar respuesta a la pregunta y alcanzar los objetivos propuestos, se trabaja bajo el modelo cuantitativo y tipo de investigación no experimental. Se aplica el Trait Meta-MoodScale (TMMS), en su versión reducida, TMMS- 24. Los resultados se llevan a un análisis numérico-estadístico de alcance correlacional, realizando la triangulación entre la

medición de la I.E.R., el rendimiento académico y las diferentes variables que permiten hacer un análisis más profundo (semestre, jornada y sexo).

1. Planteamiento del problema

Desde diferentes perspectivas, la educación ha tenido una concepción arcaica en muchas de sus prácticas, en donde el estudiante es instruido y preparado para recibir, memorizar y transmitir información, como lo expresan De Moya ,Hernández y Cózar (2009)

“tradicionalmente la enseñanza universitaria se ha caracterizado por ofrecer una gran cantidad de información conceptual, dejando de lado factores tan importantes como los afectivos que, sin duda, influyen notablemente en la atmósfera de clase o en el estilo de enseñar” (p.6).

Los procesos de aprendizaje pueden diferir en la adquisición de conocimientos y ejecución de diferentes actividades académicas partiendo de diversos elementos de tipo familiar, social, biológico y psicológico. A este nivel, uno de estos factores influyentes en esta consecución de información, posiblemente sea la Inteligencia Emocional Rasgo (I.E.R. – también llamada I.E. percibida), “entendida como una serie de auto-percepciones sobre habilidades emocionales y tendencias conductuales” (Petrides y Furnham, 2000, p.187).

Los centros de asesoría juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de todos los integrantes de la comunidad educativa ya que la vida universitaria genera presiones que pueden desencadenar problemas en el ámbito psicológico. Se debe tener en cuenta que el estudiante que ingresa a una institución de educación superior

se encuentra aún en proceso de desarrollo, por lo cual necesita una orientación adecuada. Los programas de apoyo psicológico y social se fundamentan en diversos estudios realizados sobre la salud mental de los jóvenes, en los que se evidencian índices de depresión y riesgo de suicidio altos entre los estudiantes que se encuentran en situaciones de poca autonomía para la elección de su carrera, bajo nivel académico y de adaptación social. (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p.127)

A pesar de su importancia, en Colombia las investigaciones frente a este tema no han sido muchas: *Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas* (Zárate y Matviuk, 2012); *Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios* (Rodríguez, Amaya y Argota, 2011); *Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia* (Vásquez, Ávila, Márquez, Martínez, Mercado, y Severiche, 2010); *Revisión sistemática del concepto de inteligencia emocional entre 1997-2007* (Fernández, 2009), por nombrar algunas. Estas constituyen un intento por adoptar y adaptar los conceptos, tanto I.E. habilidad como I.E.R., a los diferentes ámbitos de desempeño de las personas, vale aclarar que hay una marcada tendencia a comprenderla desde la Inteligencia Emocional como una habilidad. Para el contexto colombiano, no se encontraron estudios que relacionaran la I.E.R con el rendimiento académico, lo cual constituye un vacío en el conocimiento.

Por otra parte en una investigación hecha en España por Pena y Repette (2008) se encuentra que la Inteligencia Emocional (I.E.) puede aportar al estudiante en lo que refiere a la adaptación y dinámica escolar, un buen rendimiento académico y control de conductas disruptivas en el aula de clase. Se propone examinar la viabilidad del constructo I.E. percibida como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes, no simplemente como una relación directa entre I.E. y rendimiento académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes (Pena y Repette, 2008; Ferraut y Fierro, 2012).

En la actualidad, el concepto de I.E. ha ido adquiriendo fuerza, ya que juega un rol muy importante en el aprendizaje de los individuos, ayudando a desarrollar un grado de conocimiento emocional que le permita desenvolverse tanto a nivel personal como educativo.

En una investigación llevada a cabo por Chen, Rubin y Li (1995) por se ponen de relieve conexiones entre rendimiento escolar e I.E. concretamente, la I.E. intrapersonal, entendida como el metaconocimiento (para atender los estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios, poder reparar los estados emocionales negativos y prolongar los positivos), influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y un adecuado equilibrio psicológico interviene en el rendimiento académico final. (Citado en Sánchez y Hume, s.f., p.13)

En la actualidad, el bajo rendimiento académico se ha convertido en una problemática común en los contextos educativos, afectando el óptimo desarrollo formativo de los universitarios, ya que “en Colombia, se ha detectado que el 52% de los estudiantes, la mayoría pertenecientes a cursos de primer semestre, abandonan sus estudios universitarios como consecuencia del bajo rendimiento académico” (Duque y Ortiz, 2013, p. 27).

Para el año 2012, la deserción en el nivel universitario alcanzó el 45.3%, lo que significa que uno de cada dos estudiantes que ingresa a educación superior no culmina sus estudios. El problema es mayor en el nivel técnico y tecnológico, donde la deserción alcanza niveles del 63.2% y el 52.3% respectivamente. Por su parte, la tasa de deserción anual ascendió a 11.1%. La meta del Plan de Desarrollo Prosperidad para Todos es reducirla al 9% en 2014. El periodo crítico en el cual el fenómeno se presenta con mayor intensidad, corresponde a los cuatro primeros semestres de la carrera, en el cual se produce el 74% de la deserción de estudiantes, donde inicia un proceso de adaptación social y académica al medio universitario. Con respecto a la graduación de los estudiantes, la información registrada en el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES-, permite establecer una tasa de graduación del 16.8% en el undécimo semestre y de 32.2% en el decimocuarto semestre. (Ministerio de Educación, 2012, p.1)

Los elementos asociados a estas dificultades académicas han sido atribuidos a factores familiares, sociales, físicos y psicológicos, debido a que son las características de mayor influencia en el momento de ejecutar actividades escolares, todos estos elementos pueden entenderse como factores de riesgo de la deserción escolar. En respuesta a esto, Jiménez (2009) expresa la I.E.R. “podría influir sobre el desempeño académico, podría ser confiriendo una ventaja en determinadas materias académicas que requieren considerar objetivos relacionados con el afecto (eg. literatura, arte, diseño)” (p. 71). En esta medida, la I.E.R. puede ser un factor de protección ante situaciones que generan dificultades en el desempeño del estudiante en sus actividades académicas, promoviendo una vinculación afectiva a las asignaturas que más le motiven.

Los resultados del estudio realizado por Petrides y Furnham (2004) están en concordancia con esta proposición sobre el efecto interactivo con las diversas materias académicas, ya que evidenciaron que la I.E.R. estaba diferencialmente implicada en la ejecución académica a través de varias materias. Claramente, es posible que el constructo esté relacionado con diversas materias escolares y en consecuencia, estudios posteriores deberán tener en consideración estas diferencias. De acuerdo con lo anterior estima como de ahí que sea tan necesario determinar la posible relación entre este factor (I.E.R.) desde una mirada psicológica, con el rendimiento académico que permita comprender de una mejor manera estos fenómenos que afectan posiblemente el rendimiento académico. Por eso esta investigación tiene como fin el poder responder la siguiente pregunta ¿Se relaciona la Inteligencia Emocional Rasgo con el rendimiento académico, de los estudiantes del

programa de psicología del segundo al octavo semestre, de la Corporación Universitaria

Minuto de Dios – Seccional Bello en el segundo periodo del 2014?

2. Justificación

Se hace interesante este proyecto porque muestra el peso ponderado de la Inteligencia Emocional Rasgo y el rendimiento académico, dándonos a conocer que tan fundamental es en estudiantes y en qué medida permite desarrollar y/o potencializar competencias en diferentes áreas del saber. De una u otra manera, permite el aporte de nuevos conocimientos alrededor de un fenómeno valioso en el campo de la psicología, sin dejar de lado que el hecho de que sirve como antecedente a posteriores investigaciones que tengan un alcance correlacional, explicativo, etc.

En el ámbito académico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se puede deducir que es fundamental generar este conocimiento para brindar un aporte a la formación de estudiantes de la facultad de Ciencias Humanas y Sociales, ya que en la actualidad se ha venido observando el bajo rendimiento académico y la alta deserción en estudiantes de educación superior. Según el informe del programa de Permanencia de la de la misma universidad, el índice de deserción en el programa de psicología es del 7% para el año 2013, teniendo un índice de alumnos que abandonan sus estudios. La misma ha realizado diferentes planes con el fin de mejorar la calidad y disminuir la deserción en estos estudiantes con problemas académicos por medio de diversos procedimientos, tales como el programa de Permanencia que se ejecuta con el desarrollo del proyecto MAIE (Modelo de Atención Integral al Estudiante) para ofrecer un acompañamiento, realizando seguimientos y evaluaciones constantes para determinar el nivel de deserción.

Así mismo, los resultados que se obtienen de la investigación pueden ser un aporte para que UNIMINUTO – Seccional Bello tenga presentes aspectos pertinentes para la gestión del currículo y el diseño de técnicas académicas, que promuevan el buen manejo de la I. E.R. en la educación, debido a que en otras instancias se está en pro de la realización de estrategias que estén direccionadas a potencializar y favorecer a la población que posea falencias en el cumplimiento de dichos objetivos académicos, control y manejo emocional, que sintonicen con una “Educación de calidad al alcance de todos”, cometido de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

3. Objetivos

3.1. General

Establecer la relación existente entre la Inteligencia Emocional Rasgo, mediante su medición con el TMMS-24, y el rendimiento académico, usando como índice de este el promedio acumulado, en estudiantes del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Seccional Bello en el segundo periodo del 2014, para aportar a los conocimientos alrededor de este fenómeno.

3.2. Específicos

ψ Identificar el nivel de Inteligencia Emocional Rasgo en la muestra seleccionada, en estudiantes del programa de psicología del 2 al 8 semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el segundo periodo del 2014.

ψ Reconocer el rendimiento académico en estudiantes del programa de psicología del 2 al 8 semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el segundo periodo del 2014.

ψ Verificar las relaciones en las tendencias numéricas entre las puntuaciones obtenidas del I.E.R. y el rendimiento académico en estudiantes del programa de psicología del 2 al 8 semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el 2014.

4. Diseño metodológico

El presente apartado da cuenta de la forma en que se organiza y desarrolla el proyecto de investigación de la correlación entre I.E.R. y el rendimiento académico. En este sentido se hace la descripción del enfoque teniendo en cuenta el paradigma cuantitativo, el tipo de investigación no experimental, una herramienta de recolección de información, caracterización de la población y sus criterios de inclusión, el cronograma de actividades, las variables, hipótesis, plan de análisis y las consideraciones éticas.

4.1. Enfoque de la investigación

El presente estudio se ciñe al enfoque cuantitativo de la investigación, con el cual se intenta dar respuesta a una pregunta desde una problemática identificada y verificar las hipótesis propuestas, a partir de la recopilación y análisis de información numérica-estadística adquirida con la herramienta de recolección de datos TMMS-24 y los promedios acumulados de los estudiantes objeto de estudio, como plantean Hernández, Fernández & Baptista (2010) en su descripción del enfoque cuantitativo de la investigación.

4.2. Tipo de investigación

Para verificar las hipótesis planteadas, se trabaja bajo el modelo de investigación no experimental. Hernández et al. (2010) mencionan que en este tipo de investigación no se ejerce influencia alguna sobre las variables independientes, simplemente se observan en su contexto natural. En este sentido, la variable independiente (I.E.R.) es una característica inherente y no manipulable del ser humano, que al relacionarse con el rendimiento académico, le da a la investigación un alcance correlacional.

4.3. Estrategias de recolección de datos

Para efectos de la recolección de datos de la investigación se utiliza el Trait Meta-MoodScale, TMMS (Fernández, Extremera y Ramos, 2004), test de auto-informe en su versión reducida, el cual permite hacer un acercamiento a la caracterización de I.E.R de los estudiantes partícipes del proceso investigativo, ver anexo 1.

4.3.1. TMMS-24.

La Escala Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales, en su versión reducida, TMMS-24, es un test creado por el grupo de investigación de Málaga (Fernández, Extremera y Ramos, 2004). Consta de veinticuatro ítems calificables en cinco niveles de conformidad que van de 0: “Totalmente en desacuerdo”, hasta 5: “Totalmente de acuerdo”. Contiene tres dimensiones claves de la I.E.R., capacidad para ser consciente, comprender y regular las propias emociones, que se miden a partir de ocho ítems cada una (Silveira, 2003):

1. Atención (percepción emocional), sentir y expresar los sentimientos en una forma adecuada.
2. Comprensión (claridad de sentimientos), tener la capacidad de conocer bien los propios estados emocionales.
3. Regulación (reparación emocional), ser capaz de regular los estados emocionales correctamente.

Las afirmaciones apuntan a una medición de la preferencia y frecuencia en que se presentan algunos sentimientos y emociones. A partir de las puntuaciones designadas en cada numeral, se hace la sumatoria y de acuerdo a sus resultados, se establece el nivel de presencia o ausencia que tiene cada factor en la personalidad del estudiado, teniendo en cuenta su género. Para ello, los desarrolladores del TMMS-24, establecieron intervalos en las puntuaciones que permiten hacer las debidas clasificaciones. De la siguiente manera:

ψ *Atención.* Clasificación para los hombres según el puntaje: Debe mejorar su atención: presta poca atención, valores menores a 21; Adecuada atención, 22 a 32 puntos; Debe mejorar su atención: presta demasiada atención, puntuaciones mayores a 33. Clasificación para las mujeres según el puntaje: Debe mejorar su atención: presta poca atención, valores menores a 24; Adecuada atención, 25 a 35 puntos; Debe mejorar su atención: presta demasiada atención, puntuaciones mayores a 36.

ψ *Comprensión.* Clasificación para los hombres según el puntaje: Debe mejorar su comprensión, puntajes menores a 25; Adecuada claridad, valores entre 26 y 35; Excelente claridad, puntuaciones mayores a 36. Clasificación para las mujeres según el puntaje: Debe mejorar su comprensión, puntajes menores a 23; Adecuada claridad, valores entre 24 y 34; Excelente comprensión, puntuaciones mayores a 35.

ψ *Regulación.* Clasificación para los hombres según el puntaje: Debe mejorar su regulación, valores menores a 23; Adecuada regulación, puntajes entre 24 y 35; Excelente regulación, 36 puntos o más. Clasificación para las mujeres según el puntaje: Debe mejorar su regulación, valores menores a 23; Adecuada regulación, puntajes entre 24 y 34; Excelente regulación, 35 puntos o más.

4.3.2. Base de datos promedios académicos

Desde la Coordinación del programa de psicología, actualmente a cargo de psicólogo Gustavo Carmona Ríos, se ha llevado un registro semestral de algunos datos de los estudiantes, que permite hacer un seguimiento al estado de los matriculados. Entre ellos los promedios académicos que constituyen el indicador más adecuado para la medición cuantitativa y cualitativa del rendimiento académico de un estudiante, dentro de este contexto académico. Para una valoración más objetiva, se tienen establecidos criterios cualitativos para la evaluación, indicadores que permiten verificar el cumplimiento de lo evaluado en los cursos, y por último se encuentra la valoración cuantitativa con respectiva valoración cualitativa para un mayor entendimiento del resultado, ellos están basados en los criterios de evaluación descritos en el reglamento de estudiantes de la Fundación Universitaria Luis Amigó (2011):

ψ El estudiante no cancela un curso según los procedimientos institucionales, o deja de asistir hasta un porcentaje máximo correspondiente al 25% del total de encuentros (con causa justificada) destinados a favorecer el adecuado desarrollo formativo del mismo. Como indicadores se tiene en cuenta la inasistencia del estudiante a las sesiones de clase u otras actividades académicas (hasta el 25% de las sesiones presenciales con causa justificada, obteniendo una valoración cuantitativa de 0.0

ψ El estudiante no logra los objetivos principales (definitivos) ni los secundarios (parciales) según el reglamento estudiantil de UNIMINUTO, y no demuestra compromiso formativo. Este criterio se valora cualitativamente como Muy Deficiente. Los indicadores para este criterio son la inasistencia del estudiante a las sesiones de clase u otras actividades académicas (hasta el 15% de las sesiones presenciales), evaluaciones orales individuales (asesorías, exposiciones, sustentaciones, grupos de discusión, etc.), evaluaciones escritas individuales (relatorías, protocolos, ensayos, informes, prueba saber-pro), prácticas (salidas de campo, guías prácticas, entrevistas, talleres, proyectos de clase, etc.), participación en clase, pacto pedagógico y seguimiento. Se obtiene una valoración cuantitativa de 1.0 – 1.9 (muy deficiente).

ψ El estudiante no logra los objetivos principales (definidos) aunque demuestra compromiso formativo. Este criterio se valora cualitativamente como insuficiente. En cuanto los indicadores de evaluación se asiste a más del 75% de las sesiones del curso, evaluaciones orales individuales (asesorías, exposiciones, sustentaciones, grupos de discusión, etc.), evaluaciones escritas individuales (relatorías, protocolos, ensayos, informes, prueba saber-pro), prácticas (salidas de campo, guías prácticas, entrevistas, talleres, proyectos de clase, etc.), participación en clase, pacto pedagógico y seguimiento, otorgando una valoración cuantitativa de 2.0 – 2.4 (deficiente).

ψ El estudiante no logra los objetivos principales (definidos) aunque demuestra compromiso formativo. Este criterio se valora cualitativamente como insuficiente. En cuanto los indicadores de evaluación, asiste a más del 75% de las sesiones del curso, Evaluaciones orales individuales (asesorías, exposiciones, sustentaciones, grupos de discusión, etc.), evaluaciones escritas individuales (relatorías, protocolos, ensayos, informes, prueba saber-pro), prácticas (salidas de campo, guías prácticas, entrevistas, talleres, proyectos de clase, etc.), participación en clase, pacto pedagógico y seguimiento. La valoración cuantitativa es de 2.5 – 2.9 (insuficiente).

ψ El estudiante solo logra los objetivos principales (definitivos). Este criterio se valora cualitativamente como Aceptable. Indicadores de evaluación: Asiste a más del 75% de las sesiones del curso. Evaluaciones orales individuales (asesorías, exposiciones sustentaciones, grupos de discusión, etc.), evaluaciones escritas individuales (relatorías, protocolos, ensayos, informes, prueba saber-pro), prácticas (salidas de campo, guías prácticas, entrevistas, talleres, proyectos de clase, etc.), participación en clase, pacto pedagógico y seguimiento. La valoración cuantitativa es de 3.0 – 3.4 (aceptable).

ψ El estudiante logra los objetivos principales (definitivos) y algunos de los secundarios (parcial). Este criterio se valora cualitativamente como bueno y cuantitativamente 3.5 – 3.9 (bueno).

ψ El estudiante logra los objetivos principales (definitivos) y algunos de los secundarios (parcial). Este criterio se valora cualitativamente como sobresaliente y cuantitativamente de 4.0 – 4.5 (sobresaliente)

ψ El estudiante logra los objetivos, tanto principales (definitivos) como secundarios (parciales) y, además, los enriquece con sus aportes. Este criterio se valora cualitativamente como Excelente y cuantitativamente de 4.0 – 5 (excelente).

ψ Los anteriores criterios se sustentan bajo el indicador de evaluación de asistencia a más del 75% de las sesiones del curso. Evaluaciones orales individuales (asesorías, exposiciones sustentaciones, grupos de discusión, etc.), evaluaciones escritas individuales (relatorías, protocolos, ensayos, informes, prueba saber-pro), prácticas (salidas de campo, guías prácticas, entrevistas, talleres, proyectos de clase, etc.), participación en clase, pacto pedagógico y seguimiento

4.3.3. Descripción de la población.

El universo poblacional cuenta con 1.091 personas que actualmente cursan entre el segundo y el octavo semestre, es decir, que hayan comenzado sus estudios entre el 2011-10 (dentro

del contexto académico denota el primer período académico del año) y el 2014-10, los estudiantes que se encuentren en el segundo período académico del presente año, del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Seccional Bello. Las características de estos estudiantes son diversas ya que pertenecen a diferentes jornadas académicas

4.3.4. Muestra.

Se lleva a cabo un muestreo intencional, a partir de las características que se mencionan en el problema de investigación. La muestra está constituida por los estudiantes que cumplan los criterios de selección y acepten participar voluntariamente.

El universo poblacional está compuesto por 1.091 estudiantes que se encuentran cursando entre el segundo y el octavo semestre del pregrado de psicología en el 2014. Sobre esta población se calcula la muestra a seleccionar intencionalmente, obteniendo un total de 396 participantes de los cuales solo se tomaron en cuenta los datos de 357, debido a que presentaban algunas faltantes en sus respuestas alterando tanto su calificación como la caracterización de la prueba. A su vez, la muestra fue subdividida en clusters de acuerdo a criterios de semestre en curso (Tabla 1), jornada (Tabla 2) y sexo (Tabla 3).

Tabla 1

Cantidad de participantes por semestre

SEMESTRE	Nº total	%
Semestre 2	92	25,77%
Semestre 3	65	18,21%
Semestre 4	25	7,00%
Semestre 5	50	14,01%
Semestre 6	41	11,48%
Semestre 7	44	12,32%
Semestre 8	40	11,20%

Nota. Número de personas por semestre y sus respectivos porcentajes.

Tabla 2

Cantidad de participantes por jornada

JORNADA	Nº total	%
Diurno 1 (6 am - 10 am)	84	23,53%
Diurno 2 (10 am - 2 pm)	107	29,97%
Diurno 3 (2 pm - 6 pm)	38	10,64%
Nocturno (6 pm - 10 pm)	128	35,85%

Nota. Número de personas por jornada y sus respectivos porcentajes.

Tabla 3

Cantidad de participantes por género

SEXO	Nº total	%
Femenino	312	78,79%
Masculino	84	21,21%

Nota. Número de personas que participaron en la investigación y sus respectivos porcentajes

Las unidades muestrales son los grupos a los que pertenecen los estudiantes (unidades de análisis) que voluntariamente participan en la fase de recolección de la información. En esta medida, no es posible establecer desde el comienzo el número de personas que serán partícipes de la investigación. Estas unidades muestrales están categorizadas de acuerdo a la jornada, Diurno (1) 6:00 am -10:00 am, Diurno (2) 10:00 am – 2:00 pm, Diurno (3) 2:00 pm - 6:00 pm y Nocturno 6:00 pm – 10:00 pm; y el semestre al cual pertenezcan, Semestre 2 – Semestre 8.

Como criterios de inclusión de la muestra se establece:

Ψ Estar matriculado en uno de los semestres comprendidos entre el segundo y el octavo, en el programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios durante el segundo semestre académico del año 2014.

4.4. Variables

Ψ Inteligencia Emocional Rasgo.

Ψ Rendimiento académico.

4.5. Hipótesis

ψ Hipótesis alterna 1: Los estudiantes con un indicador de evaluación “Bueno” (3.5 – 3.9) o superior, presentan puntajes más altos en el TMMS - 24, que los estudiantes con un indicador de evaluación “Aceptable” (3.0 – 3.4) o menor.

ψ Hipótesis Alterna 2: A menor I.E.R., menor rendimiento académico.

ψ Hipótesis Nula 1: Los estudiantes con una baja I.E.R., presentan un alto rendimiento académico.

ψ Hipótesis Nula 2: La I.E.R. no tiene una relación directamente proporcional con el rendimiento académico.

4.6. Plan de análisis

Se aplica el test en la muestra intencional, la cual arroja los resultados que determinan las frecuencias de I.E.R. en cada uno de los grupos. Luego se hace la comparación de los

resultados con los rangos de medición del rendimiento académico que están establecidos dentro de la institución (insuficiente: 0 – 2.9, Aceptable: 3.0 – 3.4, Bueno: 3.5 – 3.9, Sobresaliente: 4.0 – 4.4 y Excelente: 4.5 – 5.0) buscando una relación directa o inversamente proporcional con el rendimiento académico de los estudiantes.

Como herramienta se utiliza el programa Microsoft office Excel, que permite crear tablas dinámicas donde se vean reflejadas porcentualmente las frecuencias de I.E.R. existente en las personas de la muestra comparadas con su promedio académico.

4.7. Consideraciones Éticas

Teniendo en cuenta que se trabaja con información personal de los estudiantes de psicología, tales como las notas académicas y los resultados arrojados en la prueba TMMS-24, se implementa el consentimiento informado como documento que garantiza a los participantes total confidencialidad en el manejo de los datos por parte de los responsables de la investigación. En él, se deja por sentado que las personas tienen conocimiento acerca del objetivo de la investigación y el manejo que se le dé a la información personal exclusivamente con fines académicos, (ver anexo 2).

En el momento de realizar el test, se hace brevemente la descripción de la investigación y se especifica que la devolución por parte de los investigadores será de forma masiva a los correos electrónicos de los voluntarios.

5. Marco referencial

Para comprender el fenómeno de estudio de la presente investigación, es necesario abarcar diversas teorías, conceptos y temas tales como: Inteligencia, personalidad, Inteligencia Emocional como rasgo y habilidad, entre otros, los cuales servirán de sustento teórico para el actual estudio. Una vez que ya se ha planteado el problema de la investigación dichos conceptos se abordarán desde lo general a lo particular permitiendo un panorama global del campo, desde el cual se desenvuelve el tema y la focalización en el contexto actual del cual surge la problemática.

5.1. Inteligencia y personalidad

Para introducir el tema de Inteligencia Emocional se considera relevante conceptualizar la noción de inteligencia, puesto que ha sido un tema fundamental en muchos objetos de investigación y ha sido de gran interés para la psicología. “Si bien en la actualidad el consenso en cuanto a lo que la inteligencia es y comprende se encuentra más bien distante, existen algunos puntos sobre los cuales difícilmente puede haber desacuerdo entre quienes la estudian” (Fernández, 2009, p. 25). Según lo anterior, se puede decir que definir y/o conceptualizar la inteligencia ha sido complejo, debido a que ha habido diversos postulados y notables cambios del concepto a través de los tiempos, por lo que “definir qué es la

inteligencia es siempre objeto de polémica. La palabra inteligencia fue introducida por Cicerón para significar el concepto de capacidad intelectual” (González, s.f., p. 2).

A continuación se plasmarán conceptos de Inteligencia:

ψ La inteligencia es una capacidad mental muy general que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, y aprender de la experiencia. No constituye un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular, o una pericia para resolver test, sino que refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente –darse cuenta, dar sentido a las cosas, o imaginar qué se debe hacer. (Colom y Pueyo, 1999, p.453)

ψ “Se piensa que la inteligencia es algo esencial en el ser humano, puesto que se considera como una capacidad asombrosa, debido a que “distingue al hombre de los demás seres del Universo” (Yela, 1999, p. 1). Es por esto que los factores afectivos y emocionales intervienen en el equilibrio entre las acciones del organismo sobre el entorno ya que éstas tienen que ver con el proceso de adaptación, concibiendo “la inteligencia es entendida por Piaget como la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas”. (Samper, 2006, p. 44)

Es valioso resaltar que el intelecto es indispensable en el proceso formativo y educativo de los seres humanos, ya que “la inteligencia es una capacidad, una aptitud disposicional (facultad) que condiciona la obtención de un adecuado nivel de rendimiento en cualquier tarea a la que se enfrenta un individuo”. (Colom y Pueyo, 1999, p. 3). Por consiguiente, para el desarrollo de un buen producto académico, la inteligencia influye considerablemente en el raciocinio, la manera de recibir y percibir la información de los individuos.

También ha sido abordados desde distintas disciplinas, como la sociología, antropología y por supuesto la psicología, la cual puede tomar la inteligencia desde sus corrientes y darles un significado diferente.

La psicología estudia la inteligencia según muy distintos enfoques. Los tres principales, de los que todos los demás pueden considerarse como tributarios, son el diferencial, el general y el evolutivo. El enfoque diferencial estudia las aptitudes; el general, los procesos; el evolutivo, la génesis y desarrollo. (Yela, 1999, p. 3)

La psicología se ha encargado de abarcar la inteligencia desde diferentes autores; se hará referencia a un teórico relevante de la psicología cognitiva, más precisamente Jean Piaget quien estudia la naturaleza de la inteligencia al concebirla como forma de equilibrio

y organización mental, relacionando dicho concepto con los rasgos de personalidad ya que éstos son determinantes para desarrollar y/o potencializar la I.E.R.

Lo que el sentido común llama “sentimientos” e “inteligencia”, considerándolos como dos “facultades” opuestas entre sí, son simplemente las conductas relativas a las personas y las que se refieren a las ideas o cosas: pero en cada una de esas conductas intervienen los aspectos afectivos y cognoscitivos de la acción, aspectos siempre unidos y que en ninguna forma caracterizan facultades independientes (Foix, 2009, p. 16).

Así pues, se puede concernir la inteligencia como forma de regulación emocional y conductual permitiendo responder a estímulos y situaciones de acuerdo al contexto y experiencias por medio de una regulación emocional.

Un acto de inteligencia supone, pues, una regulación energética interna (interés, esfuerzo, facilidad, etc.) y una externa (valor de las soluciones buscadas y de los objetos a los que se dirige la búsqueda, pero ambas regulaciones son de naturaleza afectiva y son comparables a todas las demás regulaciones del mismo orden. (Foix, 2009, pág. 16)

La personalidad juega un papel primordial debido a que ciertos rasgos pueden revelar facultades de inteligencia, específicamente de la I.E.R. tal como se expresa a continuación:

La I.E. es un conjunto de rasgos de personalidad y aspectos relativamente estables del comportamiento y abogan por un marco amplio de la inteligencia emocional, en la cual se incluye todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica, como el control del impulso, la automotivación, las relaciones sociales, etc.

(Anadón, 2006, p. 3)

Se puede decir que dependiendo de la personalidad, los seres humanos podrán desenvolver una adecuada I.E.R., en este sentido, “las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales”. (Fulquez, 2010, p. 20)

La inteligencia emocional como rasgo hace referencia a un conjunto de disposiciones de comportamientos y percepciones relativas a las capacidades propias de reconocer, procesar y emplear los datos con carga emocional influenciada este conjunto por elementos propios de la inteligencia social y de la personalidad como la empatía, impulsividad y asertividad. (Fulquez, 2010, p. 20)

Por otra parte, si se quiere evaluar competencias más generales sería mejor posicionarnos en acercamientos a la I.E. más amplios, basado en rasgos de personalidad, pues nos proporcionan un mapa completo del perfil socio-emocional de la persona incluyendo competencias sociales, constructos emocionales tradicionales y variables de personalidad estables. (Fernández y Extremera, 2005, p. 24 -25)

5.2. Inteligencia Emocional

La I.E. pone en manifiesto que la inteligencia es algo más que el puntaje que se obtiene del coeficiente intelectual. Como menciona Fernández (2009), el concepto de Inteligencia Emocional es la tentativa, de reunir en un solo concepto dos criterios rectores de la voluntad y la conducta humana que han sido siempre considerados como antagónicos: la razón y la emoción.

Este concepto en los últimos años ha resultado un campo de estudio de gran interés para muchos investigadores en el área de la conducta humana. Peter Salovey y John Mayer introdujeron, con base en investigaciones propias un gran aporte para la comprensión del término I. E. Estos formularon el primer modelo formal sobre Inteligencia Emocional y establecieron una definición de las competencias que integran este constructo.

La definición de partida de la I.E. propuesta por Mayer y Salovey (1990) ha sido desarrollada y matizada por otros autores. Por ejemplo, Goleman (1995) define la I.E. como el conjunto de habilidades, tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar la empatía y abrigar esperanza. (González, 2011)

Otros autores la conceptualizan como la capacidad de un individuo para ejecutar y depurar al menos las siguientes habilidades: auto-observación de las propias emociones, observación de las de los otros, capacidad de regular las emociones, expresarlas oportunamente, no ocultar las emociones socialmente. La evaluación de la Inteligencia posee un estilo de afrontamiento adaptativo, mantener alta la esperanza y perseverar en las metas. (González, 2011, p. 703)

5.3. Inteligencia emocional como rasgo y habilidad

Existen dos modelos principales en el estudio de la Inteligencia Emocional sobre cuál es la postura teórica apropiada para estudiar la I.E., estos son: el Modelo de rasgos (o mixtos) y el modelo de habilidades; desde los cuales se lleva a cabo una discusión en torno a la conceptualización y medición de este constructo.

Petrides, Furham y otros autores han analizado las diferentes perspectivas del constructo, agrupándolas en dos modelos teóricos. Por un lado se encuentra la I.E. que se enfoca en las habilidades emocionales básicas, teniendo en cuenta el procesamiento de la información de tipo emocional y las capacidades implicadas en su procesamiento (Mayer y Salovey, 1997; referenciados por Enríquez, 2001), este modelo ha sido objeto de estudio en mayor medida.

Por otra parte está el modelo esta mixto, que admite y combina habilidades emocionales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad. Se enfocan en factores estables de la personalidad que complementa y dota de una serie de habilidades y capacidades, que favorecen y facilitan la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio (Enríquez, 2001).

La discusión entre estas dos posturas, ha permitido distinguirlos claramente ya que la I.E. como habilidad hace hincapié en una capacidad mental para adaptar información de tipo afectiva para mejorar el procesamiento cognitivo, mientras la I.E.R. parte de las características propias de la personalidad, es decir, los atributos representativos de una persona frente a las emociones y sentimientos (Andón, 2006; Enríquez, 2001; Extremera y Fernández, 2005).

5.4. Auto informes vs. Pruebas de habilidad

A continuación se abordarán algunas ventajas y desventajas de las medidas de la Inteligencia Emocional como rasgo y como habilidad.

Como lo mencionan Extremera et al. (2004) "Con frecuencia los investigadores no tienen claro qué medidas pueden ser más útiles para sus objetivos o qué ventajas o inconvenientes tienen unas medidas con respecto a otras" (p.70).

La medida de auto-informe proporciona ciertas ventajas en cuestiones de tiempo ya que su administración y ejecución es de corto tiempo. Como lo explica González (2011) los sujetos deben completar un cuestionario, que en la mayoría de los casos, su ejecución no suele sobrepasar 15 minutos. Por el contrario, las medidas de habilidad contienen un mayor número de tareas y la complejidad para obtener la puntuación final es mayor. A modo ilustrativo, el MEIS está compuesto por 402 ítems que la persona tarda aproximadamente una hora en complementar y el MSCEIT, aunque bastante más reducido, está compuesto por 141 ítems que se complementan en aproximadamente 35 minutos. Por tanto, esta mayor longitud de las medidas aumenta el riesgo de posibles sesgos en la contestación debido al cansancio y posible pérdida de concentración después de determinado tiempo.

Otro de los aspectos a considerar es que las medidas de auto-informe (TMMS-24) brindan una mayor facilidad de uso y administración, es suficiente con unas breves instrucciones para su cumplimentación y pueden realizarse de manera colectiva. En contrapartida, las medidas de habilidad (MSCEIT) comportan una mayor inversión de recursos, debido a que son instrumentos estandarizados laboriosos (requieren instrucciones más pormenorizadas y su administración suele ser más individual) y una vez cumplimentados por el sujeto debe enviarse la plantilla de resultados a la editorial del test para recibir las puntuaciones baremadas de dichos sujetos.

(González, 2011, p.704)

Como ya se ha comentado, los auto-informes son una herramienta más subjetiva y menos directa de evaluación del nivel de I.E., más bien evalúan la percepción de la I.E. Por lo contrario, las medidas de habilidad realizan una evaluación más subjetiva de destrezas emocionales y están menos sesgadas por nuestra capacidad de introspección y memoria. "No obstante, ambas evaluaciones son necesarias ya que, incluso independientemente, son buenos predictores de los niveles de adaptación de las personas a distintas contingencias de la vida" (Extremera y Fernández, 2004, p.70, citado por González, 2011).

En conclusión se evidencian divergencias y discrepancias entre el concepto que se tiene de Inteligencia Emocional, estipuladas como rasgo y como habilidad según los autores. Sin dejar de lado, que ninguno de estos postulados es mejor que otro puesto que es

necesario tener el rasgo para desarrollar la habilidad, es decir, la Inteligencia Emocional Rasgo influye en potencializar la I.E. habilidad.

5.5. Rendimiento académico

En contextos educativos es elemental evaluar los estudiantes de manera cuantitativa para obtener cifras que conlleven a un promedio de manera individual, grupal e institucional. La tendencia actual es la medición del rendimiento en clasificaciones cuantitativas, es decir, “el producto que da al alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (S.f., Martínez y Pérez).

Así mismo, por medio de aspectos cualitativos se otorga comprensión al alumno para que éste pueda darle significado a su rendimiento académico a partir de unos intervalos establecidos ya sea insuficiente, aceptable, sobresaliente y/o excelente, dependiendo de los indicadores que utilicen en diferentes instituciones educativas.

Teniendo en cuenta factores primordiales en el rendimiento académico como los son criterios de medición y evaluación tanto cuantitativa como cualitativa, se hace la salvedad de que éstos resultados no son determinantes a la hora de distinguir un estudiante

inteligente o no, es decir, las notas escolares no comprueban el nivel intelectual, sino más bien, se establecen diferentes estilos de aprender para obtener un logro académico.

La mayor parte de las investigaciones encuentran que hay correlaciones positivas entre factores intelectuales y rendimiento, es preciso matizar que los resultados en los test de inteligencia o aptitudes no explican por sí mismos el éxito o fracaso escolar, sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje que del alumno. (S.f., Martínez y Pérez)

6. Resultados

A continuación se describen los resultados obtenidos en una muestra de estudiantes universitarios del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, seccional Bello.

En el estudio se tomaron los resultados de 357 (80 hombres y 277 mujeres) participantes. Se obtiene una mayor contribución por parte del género femenino con un 77,59% y menor participación del género masculino con un porcentaje del 22,41%, correspondiente a presencia de 3 mujeres por cada hombre a causa de una mayor demanda de ellas este contexto universitario, dato proporcional al universo poblacional en la muestra, ver Figura 1.

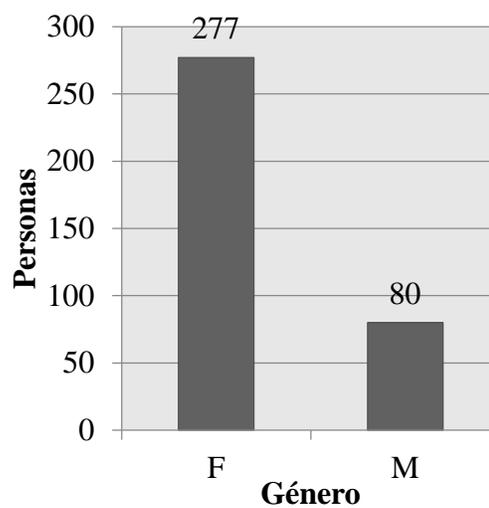


Figura 1. Número de participantes por género

Las edades de los integrantes de la muestra oscilan entre 17 y 51 años con una desviación estándar del 6.06, refiriendo una alta variabilidad debido a que en el transcurso de los semestres hay un aumento en las edades de los agentes de la investigación, demostrándose así etapas de adolescencia, joven, adulto y adulto mayor, ver Figura 2.

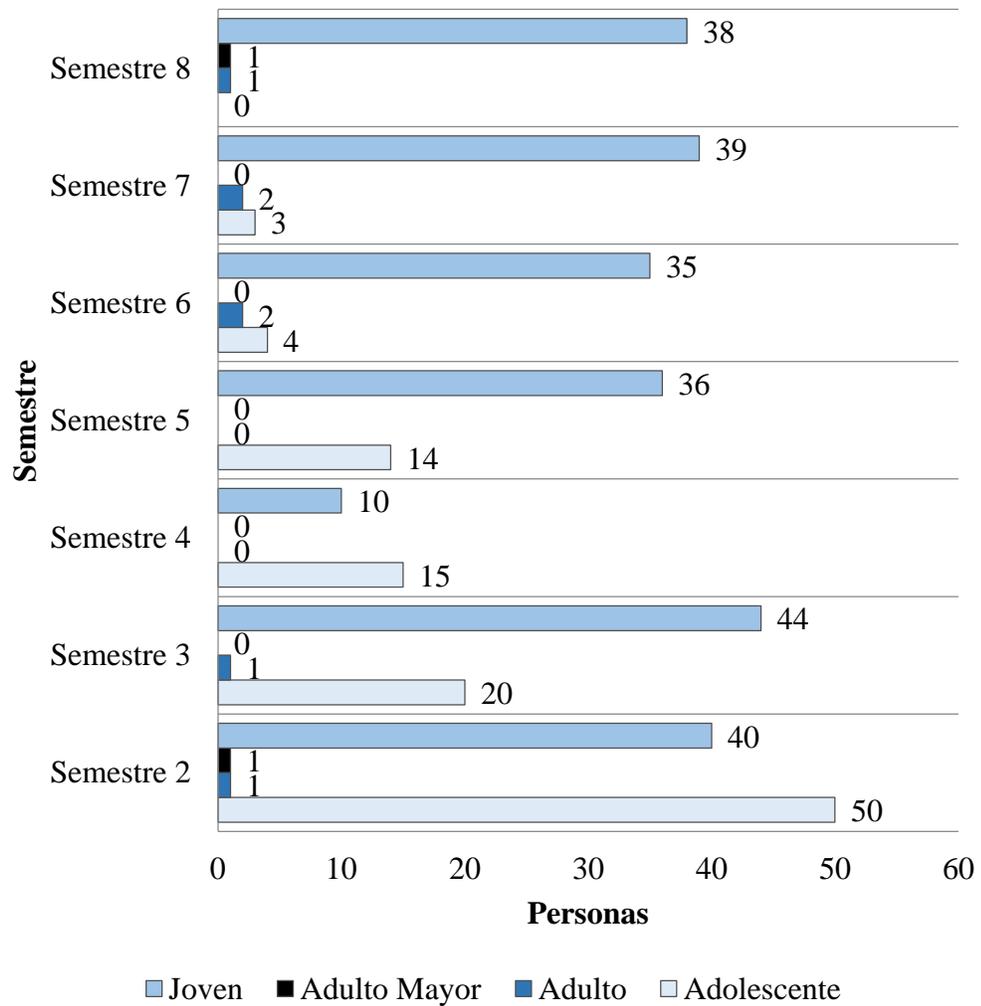


Figura 2. Cruce de participantes por semestre y edad

En este mismo sentido se evidencia que las personas adolescentes y jóvenes presentan una tendencia a estudiar en la jornada diurna 2 (10am – 2pm), por el contrario las personas adultas prevalecen en la jornada nocturna (6pm – 10pm).

A continuación se presentan los resultados de la muestra, a partir de la aplicación de la prueba de I.E.R. En el TMMS – 24 se miden tres componentes: Atención, Comprensión y Regulación emocional. La prueba es adecuada para la población puesto que no se presentaron dificultades en el entendimiento de los ítems.

La tendencia en el componente de Atención arroja una puntuación dentro del ítem de “Adecuada percepción” con un 65.27% (Tabla 4). En el componente de Comprensión los participantes en su mayoría obtienen resultados dentro del ítem “Adecuada percepción” con un 67.23% (Tabla 5). Y en el componente de Regulación el 65.27% de las personas se clasifican en el ítem de “Adecuada regulación” (Tabla 6).

Tabla 4

Porcentajes del factor Atención

Atención	%
Poca atención	20, 17%
Adecuada atención	65, 27%
Demasiada atención	14, 57%

Nota. Porcentaje de personas dentro de los ítems de componente de Atención del TMMS-24.

Tabla 5

Porcentajes del factor Comprensión

Comprensión	%
Mejorar comprensión	21, 57%
Adecuada comprensión	67, 23%
Excelente comprensión	11, 20%

Nota. Porcentaje de personas dentro de los ítems de componente de Comprensión del TMMS-24.

Tabla 6

Porcentajes del factor Regulación

Regulación	%
Mejorar regulación	8, 96%
Adecuada regulación	65, 27%
Excelente regulación	25, 77%

Nota. Porcentaje de personas dentro de los ítems de componente de Regulación del TMMS-24.

En la Tabla 7 se hace un acercamiento de los resultados desde la variable de semestre en el componente atencional del TMMS-24 de los participantes de la investigación:

Tabla 7

Cantidad de participantes por semestre en el factor Atención

Semestre	Poca percepción	Adecuada atención	Demasiada atención
Semestre 2	19	58	15
Semestre 3	10	47	8
Semestre 4	4	19	2
Semestre 5	7	35	8
Semestre 6	8	27	6
Semestre 7	16	24	4
Semestre 8	8	23	9

Desde el componente de comprensión emocional, en relación a la variable semestres, los resultados se muestran en la Tabla 8:

Tabla 8

Cantidad de participantes por semestre en el factor Comprensión

Semestre	Mejorar comprensión	Adecuada comprensión	Excelente comprensión
Semestre 2	29	60	3
Semestre 3	11	48	6
Semestre 4	2	21	2
Semestre 5	13	32	5
Semestre 6	4	31	6
Semestre 7	12	22	10
Semestre 8	6	26	8

Por último, en la Tabla 9 se arrojan los resultados obtenidos en el componente de regulación, en relación al semestre:

Tabla 9

Cantidad de participantes por semestre en el factor Regulación

Semestre	Mejorar regulación	Adecuada regulación	Excelente regulación
Semestre 2	10	64	18
Semestre 3	6	39	20
Semestre 4	3	12	10
Semestre 5	4	35	11
Semestre 6	3	23	15
Semestre 7	4	28	12
Semestre 8	2	32	6

En los resultados de los componentes (Atención, Comprensión y Regulación) relacionados con el sexo, se percibe desde la proporcionalidad una tendencia de ambos géneros a puntuar en una “Adecuada percepción”, “Adecuada comprensión” y “Adecuada regulación”. Por otro lado, en el factor atencional se puede observar que algunos hombres de la muestra se sitúan con un puntaje mayor en “Demasiada atención” en contraposición con las mujeres de la muestra, así lo evidencia la Tabla 10.

Tabla 10

Cantidad de participantes por género en los factores del TMMS-24

Componente	Género	
	F	M
Atención		
Poca percepción	58	14
Adecuada atención	184	49
Demasiada atención	35	17
Comprensión		
Mejorar comprensión	51	26
Adecuada comprensión	194	46
Excelente comprensión	32	8
Regulación		
Mejorar regulación	26	6
Adecuada regulación	173	60
Excelente regulación	78	14

Así mismo, en todas las jornadas se refleja una tendencia a puntuar en una adecuada “Atención” con 233 participantes, adecuada “Comprensión” con 240 y 233 en adecuada “Regulación”.

De todos los estudiantes partícipes de la muestra se presenta un promedio general de 3.85 con un criterio de evaluación categorizado como “Bueno”. En este sentido, los resultados arrojan que:

ψ El 47.06% de la población se ubica en un indicador de rendimiento “Bueno”, que está dentro del promedio general.

ψ El 43.98% de la población se ubica en una valoración “Sobresaliente”, teniendo en cuenta que sobrepasa el promedio general.

ψ El 7.56% de los estudiantes que participaron en la investigación se ubican dentro del indicador “Aceptable”, además está por debajo del promedio general.

ψ El 0.84% de los estudiantes de la muestra se posicionan dentro de la valoración “Excelente”, argumentando que es el tope máximo en términos del cumplimiento del rendimiento académico.

ψ El 0.56% de los participantes de la prueba no logran los objetivos principales de sus estudios ubicándose en el indicador “Insuficiente”.

El promedio que se adquiere en cada uno de los semestres es de: 3.9 (semestre 2), 3.82 (semestre 3), 3.74 (semestre 4), 3.74 (semestre 5), 3.79 (semestre 6), 3.93 (semestre 7) y 3.99 (semestre 8). Como se puede observar, en la transición de los semestres hay un declive significativo entre el 4 y 5 semestre, mientras que en el semestre 8 el promedio está

por encima de la media general. En la Figura 3 se puede apreciar la distribución de promedios en cada uno de los semestres.

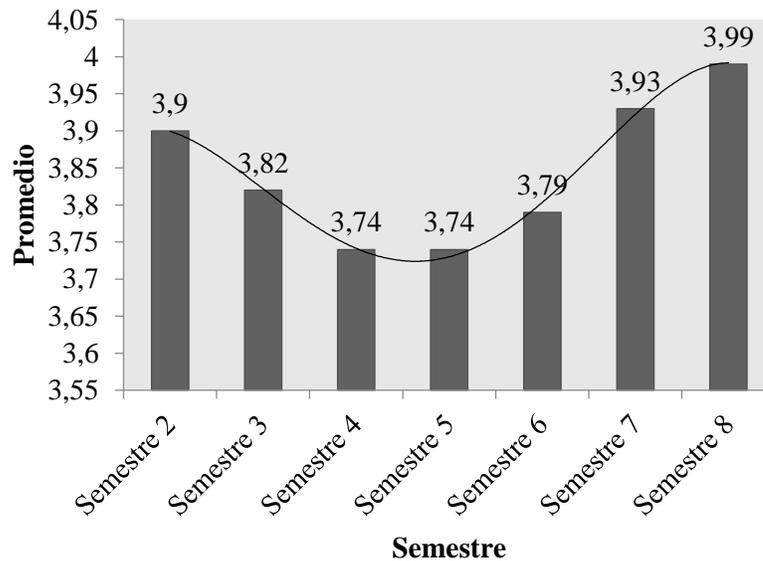


Figura 3. Promedios acumulativo por semestre

En cuanto el género, en los promedios se observa que el sexo femenino tiene una mayor puntuación de 3.87, sin embargo, no es significativa ya que solo es una diferencia 0.06 en oposición con el género masculino el cual presenta 3.81.

Los hallazgos indican que los promedios en las jornadas se expresan de la siguiente manera: en la jornada nocturna se presenta el mayor promedio de la muestra con 3.93, mientras que en la jornada diurna 1 - 3.83, diurna 2 - 3.81 y diurna 3, el más bajo, 3.75. Todos ellos se encuentran en el indicador de rendimiento académico “Bueno”.

Finalmente la concordancia que presentan los resultados desde los factores que se evalúan con el TMMS-24 y la valoración de rendimiento académico “Bueno”, se observa que el 31.65% de la población se posicionan en una “Adecuada percepción”, el 33.33% de los estudiantes de la muestra presenta una “Adecuada comprensión” y el 30.81% de participantes puntúan dentro del ítem “Adecuada regulación”. Es importante mencionar que las personas que se ubican en un indicador de evaluación “Aceptable”, presenta de la misma manera tendencias en sus puntuaciones a ubicarse dentro de los ítems ya nombrados.

Tabla 11

Porcentaje de participantes por rendimiento académico y factores del TMMS-24

Componentes	Valoración cualitativa				
	Aceptable	Bueno	Excelente	Insuficiente	Sobresaliente
Atención					
Poca atención	1,68%	8,96%	0,00%	0,28%	9,24%
Adecuada percepción	5,04%	31,65%	0,84%	0,28%	27,45%
Demasiada atención	0,84%	6,44%	0,00%	0,00%	7,28%
Comprensión					
Mejorar comprensión	2,52%	9,52%	0,00%	0,00%	9,52%
Adecuada comprensión	4,20%	33,33%	0,56%	0,56%	28,57%
Excelente comprensión	0,84%	4,20%	0,28%	0,00%	5,88%
Regulación					
Mejorar regulación	0,56%	4,48%	0,00%	0,00%	3,92%
Adecuada regulación	4,76%	30,81%	0,56%	0,56%	28,57%
Excelente regulación	2,24%	11,76%	0,28%	0,00%	11,48%

7. Discusión

Al realizar la triangulación de los resultados donde se evalúa I.E.R., el rendimiento académico y las variables propias de la población objeto de estudio (semestre, jornada y sexo), se encontraron en sus diversas combinaciones algunos indicios de correlaciones entre los componentes de la escala de I.E.R. y los indicadores del rendimiento académico, por lo cual se estima la validez de la hipótesis alterna 1 (*Los estudiantes con un indicador de evaluación “Bueno” (3.5 – 3.9) o superior, presentan puntajes más altos en el TMMS - 24, que los estudiantes con un indicador de evaluación “Aceptable” (3.0 – 3.4) o menor*).

Algunas investigaciones evidencian una correlación entre I.E. y rendimiento académico lo cual indica que ambos constructos están asociados o vinculados entre sí, de manera que a mayor Inteligencia Emocional tiene mayor posibilidad de un mejor rendimiento académico, con lo cual mejora el desempeño (Palacios, 2010). Goleman, 1996 y Shapiro, 1997 (citado por Zambrano, 2011) dicen frente a la I.E.R. que “se puede incrementar el resultado del rendimiento de los alumnos no sólo enseñándoles los contenidos académicos de tipo cognitivo, sino también mediante el aprendizaje del manejo de los recursos emocionales, o sea, a través de la educación o alfabetización emocional” (p.36).

Fernández et al. (2003) (como se citó en Zambrano, 2011) investigaron la inteligencia emocional como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza secundaria, analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar. El estudio se realizó con estudiantes en dos Institutos de Málaga, España, en donde se desarrollaron medidas emocionales y cognitivas a través de cuestionarios como el Trait Meta-MoodScale (TMMS), y las notas del primer trimestre. Los resultados muestran que altos niveles de inteligencia emocional predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes.

A pesar de los hallazgos, se estima que la homogeneidad en cuanto los promedios académicos de la muestra no permite un análisis profundo entre el bajo rendimiento académico y los factores asociados a la I.E.R., puesto que en el rendimiento académico se presenta en una alta inclinación, es decir, la mayoría se encuentran en un indicador de rendimiento académico “Bueno” generalmente dentro del promedio de 3.85. En este sentido, las personas con un bajo rendimiento académico son sólo el 0.56% de la muestra, posicionándose en el criterio de evaluación “Insuficiente”.

Los resultados de la presente investigación, sugieren que los hombres pertenecientes a la muestra tienen un mayor factor atencional ya que se sitúan en el ítem de “Demasiada atención” en contraposición con las mujeres de la muestra. Como se evidencia en la siguiente investigación, donde se percibe una elevada atención a sus emociones son principalmente los hombres, ya que el 12,7% de ellos prestan demasiada atención a sus

emociones, frente al 7,4% del total de mujeres. Esta misma tendencia de que los varones le otorgan más importancia a sus sentimientos en comparación con las mujeres son las mismas conclusiones de otros estudios (Fulquez y Alguacil, 2009)

8. Conclusiones

Para llegar a las conclusiones a fines de los objetivos planteados al inicio del proceso de investigación, se tiene en cuenta los resultados de los datos obtenidos a través de la aplicación de la prueba TMMS – 24 y las variables asociadas a las personas que realizaron las pruebas, es decir, el sexo, semestre y jornada, ya que constituyen elementos que pueden influir a la hora de medir la I.E.R. y el rendimiento académico en este contexto universitario.

Respecto al nivel de I.E.R. tomado desde cada uno de los factores de la escala TMMS- 24, se concluye que el 65.92% de las personas tienen una “Adecuada percepción”, “Comprensión” y “Regulación” de sus emociones.

Con respecto a los datos adquiridos del rendimiento académicos de la muestra, se puede concluir que la tendencia de los estudiantes partícipes de la muestra es a puntuar con un indicador de rendimiento alto, en este caso el 47.06% con un criterio de evaluación categorizado como “Bueno”.

De acuerdo a los resultados, se observa que las personas que se ubican dentro del criterio de evaluación “Bueno” puntúan dentro de los componentes de la prueba en

“Adecuada percepción”, “Adecuada comprensión” y “Adecuada regulación”. Sin embargo, esta tendencia no es causal porque las personas que se ubican en indicadores de rendimiento académico más bajo son estadísticamente no significativas, lo cual imposibilita una correlación con los mismos.

Limitaciones del estudio

A partir de la investigación ejecutada es importante considerar las siguientes limitaciones que se obtuvieron, resaltando que el presente proyecto es un trabajo investigativo con fines académicos, con gratificantes aprendizajes y para optar por el título de psicólogos.

Algunos factores que influyeron en el desarrollo natural de la investigación fueron:

ψ Con el propósito de tener una muestra equitativa, se intentó aplicar la prueba en cada uno de los semestres y jornadas seleccionadas, sin embargo, surgen dificultades que imposibilitan tener en cuenta algunos grupos por razones externas a los investigadores.

ψ La homogeneidad de los promedios acumulativos, es decir las tendencias marcadas de la muestra seleccionada en sus promedios académicos no permitió hacer un análisis profundo de la relación causal entre las variables de la investigación (I.E.R. y rendimiento académico).

ψ Se utilizó una modificación que superó la limitación en cuanto a algunos términos utilizados en el test real (Escala Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales, en su versión reducida, TMMS-24).

Referencias bibliográficas

- Anadón, Ó. (2006). *Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 9(1), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017165002>
- Bello, S. (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje*. (Tesis doctoral). La Habana: Editorial Universitaria. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliosilsp/Doc?id=10345235&ppg=38>
- Bienestar UVD. (2014). *Sabes qué es MAIE?* Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de <http://www2.uniminuto.edu/web/bienestaruvd/-/-sabes-que-es-maie->
- Colom, R., y Pueyo, A. (1999). *El estudio de la inteligencia humana: Recapitulación ante el cambio de milenio*. Psicothema, 11 (3), 3- 453. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/301.pdf>

De Moya, M. V., Hernández, J.A., Hernández, JR. Y Cózar, R. (2009). *Un estilo de aprendizaje, una actividad: Diseño de un plan de trabajo para cada estilo*. Revista Estilos de Aprendizaje 4 (6) Madrid: UNED. Recuperado de http://www.dim.uchile.cl/~tcapelle/T/Informaci%F3n/estilos%20de%20aprendizaje/lsr_4_articulo_10.pdf

Duque, A y Ortiz, J. (2013). *Pruebas ICFES 2011 y su relación con el desempeño académico en estudiantes de primer semestre de psicología*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen13_numero1/004_pruebas_icfes_saber11.pdf

Enríquez, A (2001). *Inteligencia emocional plena: Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. Universidad de Málaga Facultad de Psicología .Tesis Doctoral, 59-67. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5053/Tesis%20Doctoral%20de%20HE9ctor%20Arturo%20Enr%EDquez%20Anchondo.pdf;jsessionid=5F2B06D932C5B191CCE8D9821B2F7E34?sequence=1>

- Extremera, N., y Fernández, P. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. 24 – 25- 68. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113769&iid=113769>
- Extremera, N., y Fernández, P. (2004). *El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto informe*. Boletín de Psicología (70). Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Fernández, J. (2009). *Revisión sistemática del concepto de inteligencia emocional entre 1997-2007*, Universidad de Antioquia, Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Psicología, 25-10. Recuperado de <http://opacudea.udea.edu.co/query.php?1134540>
- Fernández, P., y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Universidad de Málaga, España. Recuperado de http://www.asociacionaccent.com/informa/_textosdeestudio/text_habilidades_sociales_inteligencia_emocional.pdf

Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. Revista Latinoamericana de Psicología 44(3) 95 - 104. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

Foix, J. (2009). *Jean Piaget: La psicología de la inteligencia*. Biblioteca de Bolsillo (Ed. 3), pp. 16, Recuperado de http://books.google.es/books?id=TyFK_RxfuoC&printsec=frontcover&dq=inteligencia+piaget&hl=es&sa=X&ei=xXl8VJPzNPaOsQTt-4AY&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q=inteligencia%20piaget&f=false

Fulquez, S. (2010). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: Un estudio transcultural*. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i del'EsportBlanquerna. Universitat Ramon Llull. 20 - 296. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9284/Tesis_Sandra_Carina_Fulquez_Castro_parte_1.pdf;jsessionid=BF41E78036ABE7C300AFBCA94702216F.tdx2?sequence=1

Fulquez, S. y Alguacil, M. (2009). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: una mirada desde la interculturalidad*. Memoria Académica 2009 del II Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional. Prácticas, reflexiones y propuestas en la construcción de los aprendizajes: Compromisos con un sistema educativo en transformación. México: Universidad Autónoma de Baja California.

Fulquez, S., Flores, A y Galindo, G. (2014). *Las habilidades emocionales de los jóvenes*. Universidad Autónoma de Baja California Mexicali, México. Recuperado de <http://reibci.org/publicados/2014/octubre/0400104.pdf>

Fundación Universitaria Luis Amigó. (2011). *Reglamento estudiantil: Acuerdo N° 7, acta N° 5 del 31 de mayo de 2011*. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/uploads/generalinternet/263_REGLAMENTO_ESTUDIANTIL.pdf

González, A (2011). *La evaluación de la inteligencia emocional: ¿Auto informes o pruebas de habilidad?* Fórum de recerca (16).699 - 712. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi16/psievol/3.pdf>

González, I. (2011). *La Inteligencia*. Editorial: Norka Salas. 2. Recuperado de <http://www.bitacoramedica.com/wp-content/uploads/2011/07/La-Inteligencia.pdf>

Martínez, V., Pérez, O. (S.f.) Claves del rendimiento escolar. Recuperado de: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/700/tribuna.html>

Jiménez, M. y López, E. (2009). *Inteligencia Emocional y rendimiento académico: Estado actual de la cuestión*. Universidad de Jáen 5. Recuperado de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/556/392>

Ministerio de Educación Nacional (2012). *Estadísticas 2012*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-325044.html>

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y prevención*. Recuperado de

http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

Pena, M. y Repetto, E. (2008). *Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(15) 401-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924008>

Petrides, K. & Furnham, A. (2000). *On the dimensional structure of emotional intelligence. personality and individual difference*. Recuperado de http://www.psychometriclab.com/PAID%20%282000%29%20-%20T_EI.pdf

Rodríguez, R., Amaya, A. y Argota, A. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente* 14 (26) 310 - 320. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/281/272>

Samper, J. (2006). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Aula abierta Magisterio. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=X6e3R_pX_9oC&pg=PA44&dq=Inteli

gencia+desde+la+teor%C3%ADa+Piaget&hl=es-
 419&sa=X&ei=rXV8VNrDDK_gsASvh4HoDQ&ved=0CBoQ6AEwAA#v=on
 epage&q=Inteligencia%20desde%20la%20teor%C3%ADa%20Piaget&f=false

Sánchez, M. y Hume, M. (s. f.). *Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo*. Universidad de Castilla-La Mancha. Toledo. España. Recuperado de www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/.../Trinidad.doc

Silveira, P. (2013). *Análisis multivariante de la relación entre estilos/Estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional, en alumnos de Educación Superior*. Universidad de Salamanca. Recuperado de http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1775/1/Tesis_Paulo%20Silveira_%C3%9Altima%20Versi%C3%B3n_8%20Marzo.pdf

Vásquez, F., Ávila, N., Márquez, L., Martínez, G., Mercado, J. y Severiche, J. (2010). *Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia*. *Psicogente*, 13 (24) 306 – 328. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/236/225>

Yela, M. (1996). Psicología de la inteligencia: Un ensayo de síntesis. *Psicothema* (8) 265-285. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72780412>

Zambrano, G. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del CALLAO*. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2011_Zambrano_Inteligencia-emocional-y-rendimiento-acad%C3%A9mico-en-Historia-Geograf%C3%ADa-y-Econom%C3%ADa-en-alumnos-de-segundo-de-secundaria-de-una-insti.pdf

Zárate, R. y Matviuk, S. (2012). *Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. Cuadernos de administración – Universidad del Valle* 28 (47) 89 – 102. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6534/1/inteligencia%20emocional.pdf>

Anexos

Anexo 1

ID		EDAD		SEXO	F		M	
CORREO				SEMESTRE				

INSTRUCCIONES:

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

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTE MENTE

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

