



Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Ciencias de la Conducta



**INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN RELACIÓN
AL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EN TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

SILVIA PIÑA MARTINEZ

NO DE CUENTA: **0724563**

ASESOR

DRA: ELIZABETH ESTRADA LAREDO

TOLUCA MÉXICO, OCTUBRE DE 2018

INDICE

RESUMEN	9
PRESENTACIÓN	10
INTRODUCCIÓN	12
MARCO TEÓRICO	14
CAPITULO I. INTELIGENCIA EMOCIONAL	14
1.1 Definición de emoción	14
1.2 Tipos de emociones	16
1.3 Modelos de la Inteligencia Emocional	18
1.4 Evaluación y medición de la Inteligencia Emocional	23
CAPITULO II. ADOLESCENCIA	28
2.1 Definición de adolescencia	28
2.2 La psicología del adolescente	31
2.3 El papel de la telesecundaria en el desarrollo de los adolescentes	34
2.4 Normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica	38
2.5 Concepto de Rendimiento Académico	40
2.6 Factores que influyen en el Rendimiento Académico	42
ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL TEMA DE INVESTIGACIÓN	47
MÉTODO	
Objetivo general	54
Planteamiento del problema y pregunta de investigación	54

Tipo de estudio o investigación	55
Definición de variables	55
Planteamiento de hipótesis	57
Población	57
Instrumento	57
Diseño de Investigación	59
Captura de información	60
Procesamiento de la información	60
Prueba de hipótesis	60
PRESENTACION DE RESULTADOS	61
DISCUSIÓN	64
CONCLUSIONES	69
SUGERENCIAS	71
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	72
ANEXOS	81

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos del TMMS-24 en mujeres	61
Tabla 2. Estadísticos Descriptivos del TMMS-24 en hombres	62
Tabla 3. Media del Rendimiento Académico	62
Tabla 4. Correlación entre Inteligencia Emocional (IE) y el Rendimiento Académico (RA) en una muestra de estudiantes de Telesecundaria	63

RESUMEN

La Inteligencia Emocional es la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propias y la de los demás, discriminar entre ellas y usar esos conocimientos para guiar el pensamiento y las acciones (Salovey y Mayer 1990). Mientras el Rendimiento Académico son las calificaciones numéricas que obtienen los alumnos al final del ciclo escolar (Zurita, 2013).

El objetivo planteado fue relacionar la Inteligencia Emocional Percibida y el Rendimiento Académico de los alumnos de una Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan en el Municipio de Toluca, Estado de México. Se aplicó la Escala TMMS-24 a 226 alumnos, 95 mujeres y hombres 131, sus edades oscilan entre los 12 y 17 años. Al finalizar el ciclo escolar se obtuvo del kardex de cada alumno el promedio general, obteniendo de toda la población una media 7.6, como indicador del Rendimiento Académico. Para el análisis estadístico se empleó la prueba producto momento de Pearson para determinar la asociación entre las dos variables, a un nivel de significancia de 0.05.

Los resultados obtenidos indican que si existe relación estadísticamente significativa entre Rendimiento Académico e Inteligencia Emocional. El nivel de Inteligencia Emocional en las mujeres en los tres factores: Atención, Claridad y Reparación, se considera adecuado en la percepción de los estados emocionales. En los hombres el nivel de Inteligencia Emocional es adecuado, en el Factor Atención y Reparación y deben mejorar su Claridad, están confundidos sobre sus emociones.

Por lo que es necesario que se considere lo emocional en los programas en educación Telesecundaria para una formación integral del estudiante.

PRESENTACIÓN

La Inteligencia Emocional es uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, que favorece y facilita la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003).

El Marco teórico se integra de dos capítulos:

El capítulo 1, hace referencia a la Inteligencia Emocional (IE) sus elementos, luego se conceptualiza el término emoción, así como se anuncian los modelos de la Inteligencia Emocional.

En el capítulo 2, se encuentran las características de la adolescencia y el papel de la telesecundaria en el desarrollo de los alumnos. Así como se aborda el Rendimiento Académico, se inicia con su concepto, definición, factores que influyen en el.

En el apartado de Estudios relacionados con el tema de investigación, se mencionan las investigaciones sobre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.

Después en el método se menciona la metodología para cumplir con el propósito de esta investigación; el planteamiento del problema y pregunta de investigación, tipo de estudio, definición de variables, planteamiento de hipótesis, población, instrumento, diseño de investigación, captura de información, procesamiento de la información, así como la prueba de hipótesis.

Posteriormente los resultados son presentados en tablas, se obtuvieron a través de la escala TMMS-24 y del promedio general de los alumnos de la Escuela Telesecundaria. Enseguida se presenta la Discusión.

Finalmente se encuentran Conclusiones y Sugerencias que pueden ser consideradas para futuras investigaciones.

Para concluir se presentan las Referencias Bibliograficas utilizadas en la investigación.

INTRODUCCIÓN

En la escuela tradicional se consideraba que un niño era inteligente cuando dominaba ciertas materias como las lenguas clásicas, matemáticas y artes. Posteriormente, con la introducción del término Cociente Intelectual (CI), para catalogar a un alumno como inteligente, éste debía tener una cierta puntuación en los test de inteligencia. Este argumento se sustentaba en la relación existente entre el CI de los alumnos y su Rendimiento Académico, de modo que, el alumnado con mayores puntuaciones en los test de inteligencia obtenían mejores resultados académicos (Pérez y Castejón, 2006).

Salovey y Mayer fueron los primeros autores que utilizaron el término de Inteligencia Emocional en 1990. Definieron este término como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propias, así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras emociones. Asume, como integrantes de la Inteligencia Emocional, los componentes de: (1) adecuada percepción de los estados emocionales; (2) comprensión de su naturaleza; (3) regulación de los mismos; y todo ello tanto en las emociones propias como en las ajenas. Estos autores representan el modelo cognitivo de la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003).

La capacidad para atender las emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes, a su vez está relacionada al Rendimiento Académico. La Inteligencia Emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el Rendimiento Académico (Fernández-Berrocal, et al., 2003).

Por otro lado, mientras el Rendimiento Académico son las calificaciones numéricas que obtienen los alumnos al final del ciclo escolar (Zurita, 2013).

Fernández- Berrocal et al., (2003) postulan que la concepción de Rendimiento Académico ha entrado en crisis debido a dos razones:

- a) La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, puesto que los profesionales más prestigiosos son los que tienen la habilidad de conocer y manejar sus emociones y las de los otros de un modo eficaz.
- b) La inteligencia en términos de Coeficiente Intelectual no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental.

En este sentido, una de las líneas de investigación que mayor interés ha generado en los últimos años en el ámbito de la Inteligencia Emocional ha sido el papel que éste juega en el contexto educativo, especialmente en la influencia que tiene como determinante del éxito académico y la adaptación social de los estudiantes (Fernández-Berrocal et al., 2003)

Durante estas dos últimas décadas se han llevado a cabo diversos estudios sobre el papel que cumplen las habilidades emocionales en el aprendizaje. A este hecho ha contribuido el reconocimiento por parte de los profesionales del ámbito educativo el impacto generalizado de las emociones en todos los aspectos de la vida, específicamente en el rendimiento de los individuos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

En consecuencia el objetivo de este trabajo de investigación es relacionar la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los alumnos de una Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan en el Municipio de Toluca, Estado de México.

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I INTELIGENCIA EMOCIONAL

"Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" Wenger, Jones y Jones (1962 citado en Chóliz 2005)

1.1. Definición de emoción

En el curso de revisar la literatura sobre la emoción, ha sido menester de varios teóricos definir el concepto de emoción. Es por esto que a continuación se presentan algunas definiciones:

James (1884; citado en Plutchick, 1987) los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante y que nuestra sensación de esos cambios según se van produciendo es la emoción.

Watson (1924; citado en Plutchick, 1987) señala que una emoción es un patrón de reacción hereditario que involucra cambios profundos del mecanismo corporal total, pero sobre todo del sistema visceral y glandular.

Young (1943; citado en Plutchick, 1987) expresa a la emoción como un trastorno total del individuo, psicológico en su origen, involucra comportamiento, experiencia consciente y funcionamiento visceral.

Plutchick (1987) señala que la emoción como una reacción corporal producida por un estímulo y que sigue un patrón de destrucción, reproducción, incorporación, orientación, protección, reintegración, rechazo o exploración, o alguna combinación de ellos.

Brody (1999; citado en Bericat, 2012) ve las emociones como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar.

Lawler (1999; citado en Bericat, 2012) define las emociones como estados evaluativos, sean positivos o negativos, relativamente breves, que tienen elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos.

Denzin (2009; citado en Bericat, 2012) define la emoción como una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada, la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional.

Mientras en el Gran Diccionario de la Lengua Española (2011) precisa que la emoción es el estado afectivo intenso y transitorio producido por una situación o estímulo del entorno que transforma el equilibrio psicofísico de una persona.

Bericat (2012) menciona que las emociones constituyen la manifestación corporal de la relevancia que para el sujeto tiene, en algún hecho del mundo natural o social.

Dado que las emociones pueden ser fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales está claro que el concepto de la emoción se resiste a encajar dentro de una definición clara. Considerando lo anterior siempre que se utilice el término emoción para la presente investigación se hará alusión a toda alteración en el estado de ánimo de la persona (Reeve, 1994).

Las emociones desempeñan un papel esencial en el ámbito escolar, laboral, conyugal; la clave es utilizar las emociones de forma inteligente (Macedo, 2001). Con fundamento en esta afirmación es necesario conocer los tipos de emociones, para especificar cómo se puede manifestar en los diferentes espacios en que se desenvuelve la persona.

1.2. Tipos de emociones

Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices, es por esto que a continuación se mencionan diferentes tipos de emociones:

Goleman (1995) se refiere a la emoción como a un sentimiento, característicos de estados psicológicos, biológicos y a una variedad de tendencias a actuar, asimismo menciona estos tipos de emociones:

- Ira: furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad, y tal vez en el extremo, violencia y odio patológico.
- Tristeza, congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación, y en casos patológicos, depresión grave.
- Temor: ansiedad, agresión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror; en un nivel psicopatológico, fobia y pánico.
- Placer: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sexual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, en el extremo, manía.
- Amor: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción.
- Sorpresa. Conmoción, asombro, desconcierto.
- Disgusto. Desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión.
- Vergüenza. Culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación.

Pero debajo de esta gama de emociones subyace un factor en común: cada emoción expresa una cantidad o magnitud en una escala positivo/negativo, podemos experimentar cambios de intensidad emocional bruscos o graduales (González, Barrull, Pons y Marteles, 1998)

González et al., (1998) señalan que las emociones son fenómenos afectivos y subjetivos, entendidos como una manera de adaptación al ambiente en que el individuo se desarrolla. Así mismo presentan estos tipos de emociones:

- Emociones básicas o primarias: es fácil percibirlas, principalmente porque provocan un comportamiento estandarizado y sus causas suelen ser invariables. Existen 6 emociones primarias: tristeza, felicidad, sorpresa, asco, miedo e ira. Las emociones primarias constituyen procesos de adaptación.
- Emociones de fondo: son producto o resultado de las emociones básicas. Asimismo, a pesar de su significancia, este tipo de emociones no suelen manifestarse en la conducta de la persona. Las emociones de fondo son básicamente dos: desánimo y entusiasmo. A partir de ellas no sólo se conforma el estado de ánimo diario de un individuo, sino que también influyen radicalmente en sus acciones.
- Emociones sociales: reciben su nombre a partir del hecho de que es condición necesaria la presencia de otra persona para que estas puedan aflorar. Las emociones sociales, a diferencia de lo que se suele creer, no son el resultado de la formación cultural brindada por la escuela y la familia. Éstas, solo podrían determinar la manera en que el individuo exteriorizará dichas emociones, pero de ninguna manera conseguirían crearlas. Algunas emociones sociales son: vergüenza, gratitud, admiración, orgullo, celos, simpatía, ofuscación, admiración, irritación.
- Emociones positivas: son aquellas que propician una acentuación en el bienestar del individuo que las siente. Estas demás, suelen contribuir favorablemente en la manera de pensar y de actuar de las personas, proporcionando reservas tanto

físicas como psicológicas para tiempos de crisis. Ejemplos de emociones positivas son la alegría, la satisfacción, la gratitud, la serenidad.

- Emociones negativas: de manera contraria a las anteriores, éstas provocan una reducción en el bienestar del sujeto que la experimenta. Por eso mismo, existe un deseo consciente de evadirlas, ya que bloquean la energía del ser humano e inciden negativamente en su salud. La ira, el miedo, el asco y la depresión son algunos ejemplos de emociones negativas.

Jasper (2011; citado en Bericat, 2012) establece la siguiente tipología de emociones:

- Impulsos corporales, como el deseo sexual o la necesidad de defecar.
- Emociones reflejas, que son reacciones de corta duración a nuestro entorno inmediato, sea físico o social, como la ira, el miedo o la alegría.
- Humores o estados afectivos duraderos, poco intensos, que no tienen un objeto específico.
- Emociones reflexivas, sean lealtades afectivas como el amor, el respeto o la confianza, o sean emociones morales, que implican sentimientos de aprobación o desaprobación.

Esta clasificación aporta una gran cúmulo de emociones, probablemente sea difícil señalar el momento específico en que se presenta cada una, algunas se combinan, pero por ser inseparables a la persona son un tema actual del que se sigue investigando día a día, dando como resultado el surgimiento de nuevas clasificaciones y teorías, como es la Inteligencia Emocional.

1.3. Modelos de Inteligencia Emocional

A principios de los años 90, la investigación en el área de la inteligencia Emocional era un campo inexplorado y con escasa unificación teórica, pero a finales de ese año Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros autores que utilizaron el término de Inteligencia Emocional y la definieron como la capacidad de regular los sentimientos y

emociones propias así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y nuestras acciones (Ferragut y Fierro, 2012).

A partir de esta concepción se desprenden Modelos que conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la Inteligencia Emocional, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales, a continuación se hacen referencia:

a) Modelo de Salovey y Mayer

El modelo de Salovey y Mayer (1990) consideran la Inteligencia Emocional como la habilidad, para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

El modelo de Salovey y Mayer (1990) presenta cuatro ramas interrelacionadas:

1. Percepción emocional. Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a uno mismo, en otros, a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas y deshonestas.

2. Facilitación emocional del pensamiento. Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración de emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde

el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento.

3. Comprensión emocional. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas.

4. Regulación emocional. Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

Salovey y Mayer (1990) propusieron que la Inteligencia Emocional se desarrolla a través de procesos educativos en la familia, en la escuela, en las organizaciones y en todo lugar. La responsividad emocional es la tendencia a reaccionar emocionalmente de cierto modo y esto se aprende en las interacciones con los demás. A través de la educación se puede desarrollar una responsividad emocional apropiada según las circunstancias (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

b) El Modelo de Goleman

La inteligencia emocional es una metahabilidad que determina en qué medida podemos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia (Goleman, 1995).

Goleman (1995) formula su modelo bajo seis áreas:

1. Conocer las propias emociones. El principio de Sócrates “conócete a ti mismo”. Se refiere a 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.

2. Manejar 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.

3. Motivarse a uno mismo. Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso la emoción y motivación están íntimamente relacionadas. Encaminar las emociones y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas.

4. Autocontrol emocional. Conlleva 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 afectivas en las actividades que emprenden.

5. Reconocer las emociones de los demás. Un don de la gente es la empatía, lo cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base 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.

6. Establecer relaciones. El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, de la popularidad y de la eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas

habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

En opinión de Goleman el CE (Coeficiente Emocional) puede sustituir en el futuro al CI (Coeficiente de Inteligencia) que ya lleva cien años de existencia. El CI no es un buen predictor del éxito en la vida; el 80% depende de otras causas, muchas de ellas de carácter emocional. Ni el CI ni el Rendimiento Académico son buenos predictores de la productividad en el trabajo (Goleman 1995).

c) El modelo de Bar-On

Bar-On (1997) utiliza la expresión Inteligencia Emocional y social para referirse a un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante los demás y presiones del medio. Esta inteligencia influye en el éxito de la vida, en la salud y en el bienestar psicológico.

El modelo de Bar-On (1997) se estructura de cinco áreas:

1. Componente intrapersonal: Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia.
2. Componente interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
3. Componente de adaptabilidad: solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad.
4. Gestión del estrés: tolerancia al estrés, control de impulsividad.
5. Estado de ánimo en general: felicidad, optimismo.

Este modelo permite enriquecer de una manera significativa el concepto de Inteligencia Emocional, concepto que no puede vivir ajeno de las personas y a su impacto en su entorno (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

1.4. Evaluación y medición de la Inteligencia Emocional

Hace aproximadamente 25 años, la investigación en el área de la Inteligencia Emocional era poco estudiada. Además, era evidente la falta de herramientas fiables, por lo que se propagó el desarrollo de medidas emocionales que aspiraban a evaluar aspectos relacionados con la Inteligencia Emocional o en el mejor de los casos, componentes aislados del concepto. Por ello, y aún más tras el libro de Goleman (1995), aparecen en la literatura una serie de instrumentos de medición centrados en evaluar las habilidades integrantes que debe poseer una persona emocionalmente inteligente (Extremera, Fernández, Mestre y Guil, 2004).

Uno de los primeros instrumentos fue diseñado por el grupo de Mayer y Salovey (1990; citado en Extremera y Fernández, 2004a) presentan una medida objetiva de reconocimiento emocional que evalúa la percepción no-verbal de emociones en rostros, colores y diseños abstractos, afirman que un aspecto básico de la Inteligencia Emocional es la habilidad para reconocer cualidades emocionales en objetos del ambiente.

Se definen dos procedimientos de abordaje en la evaluación de la Inteligencia Emocional:

a) Medidas de autoinforme

Instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y autoinformes; los instrumentos normalmente están compuestos por enunciados verbales cortos en los que la persona evalúa su Inteligencia Emocional mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales a través de una serie de ítems (Extremera et al., 2004) para evaluar la Inteligencia Emocional con varias opciones de respuestas entre estas de encuentran:

a.1) Trait Meta-Mood Scale

Salovey y Mayer (1990) desarrollo una medida de auto-informe acorde a su modelo teórico. El objetivo de esta escala es conseguir un índice que evalúe el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales, consiste en una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que, en su versión extensa, evalúa, a través de 48 ítems, las diferencias individuales en las destrezas con las que los individuos son conscientes de sus propias emociones, así como su capacidad para regularlas. Contiene tres factores: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones, va de 1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo (Extremera et al., 2004).

a.2) Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)

La Escala TMMS-24 versión española de Extremera, et al., (2004) la cual es una revisión de la TMMS (Trait Meta-Mood Scale), evalúa de forma estable en el tiempo las creencias o actitudes de las personas sobre sus estados de ánimo y emociones, busca evaluar habilidades intrapersonales, es decir habilidades para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales Se considera de fácil comprensión, lo que permite su aplicación a muestras a partir de los 12 años de edad, cuenta con 24 ítems. Los factores que la conforman son atención, claridad, reparación.

a.3) Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i).

En la búsqueda de una herramienta congruente con su enfoque teórico, Bar-On (1997, adaptación al castellano, MHS, 2000) diseñó una medida de IE compuesta por los mismos factores descritos en su modelo conceptual y denominada "Bar-On Emotional Quotient Inventory" (EQ-i). El EQ-i contiene 133 ítems y está compuesto por cinco factores de orden superior, los cuales se descomponen en un total de 5 subescalas: 1) Inteligencia intrapersonal, 2) Inteligencia interpersonal, 3) Adaptación, 4) Gestión del estrés, 5) Humor general, va de 1= De acuerdo, 5= Desacuerdo, se suman las puntuaciones de cada factor y se obtiene una puntuación total, la cual refleja su IE

general, es una medida dirigida a personas de más de 17 años, aunque también existe una versión infantil para niños entre 6 y 12 Y adolescentes entre 13 y 17 (Bar-On (1997).

a.4) Schutte Self Report Inventory (SSRI)

Schutte(1998) han creado un instrumento de IE denominado "Schutte Self Report Inventory" (SSRI) que incluye aspectos tanto intrapersonales como interpersonales. La prueba SSRI está compuesta por 33 ítems que se puntúan en una escala de tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo) se puede dividir en 4 subfactores: 1) Percepción emocional, 2) Manejo de emociones propias 3) Manejo de las emociones de los demás, 4) Utilización de las emociones (Extremera et al., 2004).

a.5) Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TE/Que).

Está compuesto por 144 ítems, que constituyen un total de 15 subescalas. Los sujetos se evalúan en una escala de respuesta tipo Likert de siete puntos (1=Completamente en desacuerdo; 7= Completamente de acuerdo). Los ítems de esta prueba han sido creados o adaptados de instrumentos validados anteriormente, de tal forma que cubren un amplio y comprehensivo dominio del concepto (Extremera et al., 2004)

.El instrumento se compone de las siguientes subescalas: 1) Expresión emocional, 2) Empatía, 3) Automotivación,4) Autocontrol-Autorregulación emocional,5) Felicidad-Satisfacción vital, 6) Competencia Social,7) Estilo reflexivo, 8) Percepción Emocional, 9) Autoestima 10) Asertividad, 11) Dirección Emocional de otros 12) Optimismo, 13) Habilidades de Mantenimiento de las Relaciones, 14) Adaptabilidad, 15) Tolerancia al Estrés (Extremera y Fernández, 2004a).

b) Medida de habilidad también llamadas de ejecución

Implican que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos, entre estas se encuentran:

b.1) Multifactor Emotional Intelligence Scale" (MEIS)

La Escala MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale), está basada en el modelo de Mayer y Salovey, se compone por doce tareas divididas en 4 áreas que evalúan las habilidades expuestas en su formulación teórica. La primera área es Percepción Emocional, la segunda área, denominada Asimilación Emocional, la tercera área es la Comprensión de Emociones y la última área es Manejo Emocional. Las respuestas correctas de las personas son estimadas en función de tres criterios: consenso, experto y target.

La escala MEIS, además, demuestra su utilidad y capacidad de predicción en criterios de la vida real, ya que altas puntuaciones predicen más satisfacción ante la vida, relaciones más estables y mayor cariño parental, se asocia negativamente con el consumo de alcohol y tabaco entre adolescentes con menores puntuaciones en agresividad y niveles más elevados de conducta prosocial y mayor empatía y satisfacción vital (Extremera et al., 2004).

b.2) Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)

El Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) ha sido diseñado para solventar las dificultades presentadas por su predecesora. Se han desarrollado dos versiones, el MSCEIT v.1.1. y el MSCEIT v.2.0. Mayer, Salovey y Caruso en 2001 lo adaptaron al castellano por Extremera y Fernández- Berrocal en 2002 que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. Presenta las mismas áreas que la MEIS aunque se han depurado algunas actividades y eliminado algunas tareas con propiedades psicométricas relativamente pobres (Extremera et al., 2004).

b.3) Emotional Competence Inventory" (ECI)

El ECI contiene 110 ítems con un mínimo de tres para evaluar cada competencia. Contempla dos formas de evaluación, por un lado una medida de auto-informe en la que se pide a las personas que den una estimación en cada una de las competencias y, por otro lado, se solicita la evaluación por parte de un observador externo, ya sean compañeros de trabajo o superiores. Las propiedades psicométricas del ECI analizadas en jefes de dirección y profesionales de varias industrias y compañías de servicios son prometedoras (Extremera et al ,2004).

En definitiva, la evaluación de la IE con instrumentos de medición sistemáticos, sigue siendo necesario para este campo de estudio. En consecuencia el desarrollo teórico de este constructo recae en la calidad y la creación de medidas fiables y rigurosas para evaluarlo.

La Inteligencia Emocional se asocia con diferentes constructos, entre ellos esta el Rendimiento Académico, el cual se abordara en el siguiente capítulo.

CAPITULO II

ADOLESCENCIA

2.1. Definición de Adolescencia

Desde siempre, escritores y pensadores han señalado los cambios que ocurren a lo largo de la adolescencia. Pero es a partir de mediados del siglo XVIII Rousseau y autores románticos como Goethe, señalan la adolescencia, como una etapa de desarrollo. Fue Stanley (1904; citado en Sureda, 1998) quien postula que esta etapa merece un tratamiento aparte y quien considerado por muchos padre de la psicología de la adolescencia.

La palabra adolescencia viene del verbo en latín *adolescere* que significa *crecer, doler, padecer* o *crecer hacia la madurez*. El termino *pubertad* hace referencia al vello que empieza a aparecer en el pubis en esta edad. La transición de una etapa a otra es gradual e indeterminada, no se conoce la misma duración para todas las personas, pero la mayoría de los adolescentes, con el tiempo, llegan a ser adultos maduros (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2009).

La adolescencia es un periodo de transición en el desarrollo, entre la niñez y la edad adulta, implica *significativos cambios físicos, cognitivos y psicosociales*. También es considerada como *época de crisis y adaptación, de crecimiento y madurez*, que se sabe cuando empieza pero no cuando termina porque se relaciona directamente con las condiciones *socioculturales de cada sociedad* (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2009).

Para Delval (1996; citado en Gonzales, 2002) el carácter fundamental del adolescente es la *inserción en la sociedad de los adultos*. Asimismo las transformaciones *efectivas y sociales* van unidas a cambios en el pensamiento. La adolescencia se produce por la *interacción de los factores sociales como individuales*. En esta etapa los adolescentes pueden analizar la sociedad que los adultos les ofrecen,

con base a ello tienden a realizar los cambios pertinentes para sentirse seguros y cómodos, pero a veces traen consigo conflictos, por ello se critica a los adolescentes y se les atribuye la rebeldía.

En esta etapa se cuenta con tres componentes básicos: el biológico, psicológico y social. Los cuales siguen en forma conjunta un complejo proceso de maduración. Para caracterizar estas áreas se han adoptado denominaciones específicas, llamando pubertad a los cambios biológicos, corporales, principalmente a los que ocurren en el área sexual, cuya culminación, lleva a la adquisición de la capacidad reproductiva. Adolescencia se ha venido en llamar la maduración psicológica, de la personalidad, del conocimiento de sí mismo y finalmente se denomina juventud a la fase final, al paso previo inmediato la entrada definitiva en la adultez. Algunos la definen como la etapa de cambio social, de ingreso y adaptación a la sociedad (Pineda y Aliño, 1993).

La UNICEF (2011) adopta el criterio cuantitativo, considerando adolescencia al grupo comprendido entre los 10 y 19 años; juventud al que se encuentra los 15 y 25 años, pudiendo diferenciarse aún en dos periodos: adolescencia temprana ente los 10 y 14 años; es en esta etapa en la que, por lo general, comienzan a manifestarse los cambios físicos, que usualmente empiezan con una repentina aceleración del crecimiento, seguido por el desarrollo de los órganos sexuales y las características sexuales secundarias. Estos cambios externos son con frecuencia muy obvios y pueden ser motivo de ansiedad así como de entusiasmo para los individuos cuyos cuerpos están sufriendo la transformación.

La adolescencia tardía abarca la parte posterior de la segunda década de la vida, en líneas generales entre los 15 y los 19 años de edad. Para entonces, ya usualmente han tenido lugar los cambios físicos, aunque el cuerpo sigue desarrollándose. El cerebro también continúa desarrollándose y reorganizándose y la capacidad para el pensamiento analítico y reflexivo aumenta notablemente. Las opiniones de los miembros de su grupo aún tienden a ser esenciales al comienzo de esta etapa, pero su ascendiente disminuye en la medida en que los adolescentes

adquieren mayor confianza y claridad en su identidad y sus propias opiniones (Cano, 2007).

En la cultura actual se les presiona para que los adolescentes se comporten como adultos, vistan y hablen como estos. Se otorga mayor categoría a aquellos adolescentes que parecen adultos y suele subestimarse a los que siguen siendo niños durante más tiempo. En el caso de México, la entrada a la edad adulta se encuentra marcada por la Constitución. En el ámbito legal los jóvenes a los 18 años son considerados mayores de edad con lo que pueden ingresar al mundo laboral, casarse, obtener credencial de elector, licencia de conducir y hacer su servicio militar (Cano, 2007).

Para entender cómo se suscitan los cambios conductuales en la adolescencia es necesario considerar la clasificación a la que Piaget (1983; citado en Cano, 2007) considera que la inteligencia sigue patrones regulares y previsibles de cambios que van desde el apoyo total del niño en la separación de la actividad motriz, hasta desarrollar capacidades del adolescente para generar hipótesis, prever las consecuencias y formular sistemas lógicos de experimentación (Cano, 2007).

Piaget (1983; citado en Cano, 2007) hace referencia a cuatro etapas del desarrollo, estas son:

- La etapa más temprana es la inteligencia sensorio-motriz que empieza con el nacimiento y dura aproximadamente hasta los 18 meses de edad. Mediante la formulación de esquemas sensoriales y motores cada vez más complejos, los infantes empiezan a organizar y controlar sus ambientes.
- La segunda etapa, llamada pensamiento pre-operativo, inicia cuando el niño representa las acciones sin símbolos a través de imágenes, palabras o dibujos, y concluye hacia los 5 o 6 años. Durante esta etapa de transición, el niño desarrolla herramientas para representar los esquemas internamente, mediante el lenguaje, la imitación, la imaginación, el juego y el dibujo

simbólico. El conocimiento todavía se halla muy ligado a sus propias percepciones.

- La tercera etapa es el pensamiento operativo concreto, el cual se genera entre los 5 o 6 años y concluye al principio de la adolescencia hacia los 11 o 12 años. Aquí los adolescentes comienzan a apreciar la necesidad lógica de ciertas relaciones casuales, manipulan categorías, sistemas de clasificación y jerarquía de grupos. Logran resolver problemas claramente vinculados con la realidad física pero no tienen tanto arte en generar hipótesis sobre conceptos puramente filosóficos o abstractos.
- La etapa final es el pensamiento operativo formal que empieza en la adolescencia y continúa en la adultez. La persona puede conceptualizar muchas variables que interactúan simultáneamente y permite la creación de un sistema de leyes y reglas que pueden servir para resolver problemas. El pensamiento operativo formal es aquella clase de inteligencia sobre la que se fundan la ciencia y la filosofía, por lo cual, el concepto va cambiando a lo largo del proceso de desarrollo, desde una dependencia total de la existencia, hasta aquella etapa donde la experiencia se representa mediante distintos sistemas simbólicos

Para Piaget, las etapas de desarrollo indican diferencias cognitivas en las condiciones de aprender. Por tanto, aquello que se aprende lo reconfigura y lo expande hacia varios ámbitos de conocimiento (Cano, 2007).

2.2. La psicología del adolescente

Es indispensable comprender que la adolescencia así como cambia y se desarrolla el cuerpo, también en el pensamiento se manifiestan una serie de cambios en la forma de sentir, de pensar y de actuar, a esto se les llama cambios psicológicos, los cuales no están separados de lo que ocurre en el cuerpo. El adolescente se siente extraño con

todo lo que le rodea, va cambiando en forma y tamaño, experimentando nuevas sensaciones y vivencias el adolescente generalmente muestra conductas de inseguridad, inestabilidad de humor y cambios en su actividad (Chagoya, 1989).

Ruch (1981; citado en Miranda, 2000) menciona que los jóvenes suelen caer en periodos de abatimiento, en los que además de sentir preocupación por sí mismos, la expresan en otros aspectos como son las injusticias sociales y el hecho de elegir una carrera vocacional o un trabajo; de donde las tensiones emocionales que viven en los adolescentes se fundamentan básicamente en los conflictos sociales y en las incertidumbres propias de su edad. A la vez presenta los cambios que se presentan en la adolescencia.

a) Cambios en sus emociones.

Miranda (2000) menciona que entre las características negativas se encuentran aquellas en las que el adolescente manifiesta ansiedad, desgano, tensión, melancolía, aburrimiento, fatiga; se cansa, piensa que nadie lo entiende, en ocasiones se siente solo, sus reacciones físicas y psíquicas son difíciles de prever; sus reacciones emocionales son de tristeza, en ocasiones sienten una gran depresión, con falta de interés por hacer las cosas, en otros momentos suele manifestar enojo respecto a situaciones que a él le parecen injustas, hay angustia y curiosidad ante aspectos relacionados con la sexualidad, en general muestra inestabilidad emocional.

Entre las características emocionales positivas se encuentran aquellas en las que en ocasiones siente mucha alegría, tiene energía para bailar, brincar, jugar, hacer deporte, tiene necesidad de dormir por horas, situación favorable para su desarrollo; se intensifica su espíritu de justicia, se vuelven más innovadores. Otras de sus características es que muestra sentimientos de atracción hacia el sexo opuesto, se interesa por el amor, el romanticismo, la relación de pareja, por lo tanto le da más importancia a detalles que constituyen los cambios de su cuerpo y su cara, se

preocupan por su vestimenta y su cuerpo. Hay situaciones en que muestra nerviosismo, vergüenza al intentar explorar sus órganos genitales (Miranda, 2000).

Cuando siente culpa prefiere no hablar con nadie de ello, lo que ocasiona consecuencias desfavorables como pueden ser los embarazos no previstos o la adquisición de enfermedades venéreas (Miranda, 2000).

b) Cambios cognitivos.

Dentro del aspecto cognitivo, se observa en el adolescente que su cuerpo y su mente son más ágiles, más activos, desarrollan más la creatividad, inventan cosas y realizan actividades relacionadas con las bellas artes, pintan, dibujan, leen, escuchan música. Tienen entre sus distractores favoritos volverse coleccionistas, escriben cuentos o poemas, se reúnen a cantar en grupo. Desarrolla su curiosidad, su imaginación, sueña despierto, lo que le distrae de sus actividades escolares y familiares. Su pensamiento se vuelve más crítico y reflexivo.

En la adolescencia se da el periodo de las operaciones formales según Piaget (1983; citado en González, 2002) en el cual se desarrolla en forma lógica su pensamiento hipotético-deductivo; paulatinamente se va haciendo sistemático, ordenado y estructurado; elabora sus propios conceptos, cuestiona todos los valores y normas impuestos. Conforme va evolucionando, cada vez piensa mejor antes de actuar. Empieza a definir habilidades propias en comparación con sus compañeros y con ello siente que empieza a adquirir su propio sentido de identidad y de autoestima. El desarrollo físico del adolescente tiene una marcada influencia tanto cualitativa como cuantitativa en su conducta.

Asimismo constituye un factor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque no solo afecta a los aspectos más eficientes y visibles de la persona, que puede tener gran repercusión práctica y social, sino porque la maduración del sistema nervioso y del cerebro pueden imponer límites en el potencial cognitivo y a

la capacidad de aprendizaje de los alumnos adolescentes. Cuando el adolescente adquiere habilidades motoras nace en él un sentimiento de seguridad física que pronto se convierte en seguridad psicológica (González, 2002).

2.3. El papel de la telesecundaria en el desarrollo de los adolescentes

La transición del adolescente hacia la vida adulta tiene como atributo ser una persona social y culturalmente mediada, por los puntos de vista interpersonal y contextual; es decir, las relaciones e interacciones entre los adolescentes y las personas que les rodean, así como en los distintos contextos en que participan, la familia, la escuela, los amigos, las primeras relaciones de pareja. Influyen de manera fundamental en la actualización de las nuevas formas de comportamiento que ofrece la etapa y en la manera en que se concrete la transición adolescente hacia la vida adulta y su inserción como miembros plenos a la sociedad.

Estos contextos, apoyan de distintas maneras y en distintos niveles el proceso de adquisición de nuevas formas de aprender, comprender y actuar sobre la realidad. Desde esta perspectiva la escuela puede jugar un papel relevante en esa actuación de capacidades, implicadas en transición del adolescente ya que su desarrollo se vincula, en menor o mayor medida, al aprendizaje escolar. De la misma manera menciona que la escuela tiene una función que va más allá de la educación formal que ofrece a los alumnos, es también un sistema abierto que brinda a su comunidad de alumnos y profesores, la posibilidad de enriquecerse a través de su interacción al intercambiar y compartir ideas y experiencias no solo del ámbito académico, sino también del social y personal (Onrubia; 1997 citado en Calixto, 2008).

El análisis de las políticas tecnológicas respecto a la aplicación de los audiovisuales en educación, puestas en marcha históricamente en diferentes estados de la Unión Europea, pone de manifiesto en primer lugar, la diversidad de modelos televisivos existentes. Una diversidad que encuentra una justificación histórica en el hecho de que, cuando el medio televisivo inicia su expansión en el viejo Continente,

tras el final de la Segunda Guerra Mundial, Europa sufre divisiones tan profundas que la idea de identidad común europea carece de significado.

Para los europeos de la época, por encima de las diferencias políticas y económicas de los estados, prevalece un sentido de recíproca extrañeza social. En Latinoamérica y en la región centroamericana, las universidades de educación a distancia se desarrollan en la década de los años 70, con la creación de la Asociación Argentina de Educación a Distancia; a partir de entonces, dicho movimiento se extendió a Brasil, Colombia, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Chile, Costa Rica, Guatemala, Panamá y Nicaragua. Varios países, al igual que México, aprovechan el uso de la televisión en el ámbito educativo, algunos de ellos fortalecieron su sistema, el cual sigue vigente; otros, hacen uso de la televisión sólo como complemento en diferentes niveles, pero no de manera formal.

De acuerdo a Calixto (2008) los estados europeos del momento tienen muy presente que las ideas de estado-nación y de cultura nacional desarrolladas durante el siglo XIX, han permanecido en la base de las dos contiendas mundiales como a continuación se menciona:

- La televisión educativa, como recurso didáctico, consistía en la transmisión de programas curriculares, cuyo fin era cubrir los objetivos de aprendizaje de un determinado nivel escolar, o bien, contribuir a elevar el nivel cultural del pueblo. El objetivo original del proyecto, mismo que se mantiene hasta la fecha, es abatir el rezago educativo de la educación secundaria en comunidades rurales e indígenas, que contaran con señal de televisión; zonas con menos de 2 500 habitantes, donde el número de alumnos egresados de la primaria, las condiciones geográficas y económicas hacían inviable el establecimiento de planteles de secundaria generales o técnicas.
- Dicha problemática también se refleja en la demanda educativa de zonas semiurbanas y urbanas marginales, caracterizadas por fenómenos sociales,

geográficos, demográficos y económicos, que no permitían un mejor desarrollo de los estudiantes para su beneficio personal y dentro de la comunidad.

El esquema consistía en ofrecer a la población demandante, alumnos entre los 12 y 15 años de edad, un servicio educativo con el apoyo de los medios electrónicos de comunicación social y con materiales impresos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Como estrategia, se contempló el diseño y la aplicación de programas de televisión, para permitir a los estudiantes el acceso a los conocimientos. Se estableció un currículo especial que abordara el plan y programas de estudio vigente para secundaria, que ampliara, profundizara los contenidos dosificados, útiles y sistematizados pedagógicamente. El propósito fue sentar las bases de la vida productiva y preparar a los educandos para seguir con los estudios del siguiente nivel.

El desarrollo de la Telesecundaria dentro de la política educativa actual, cuenta con una importante infraestructura de medios, donde el elemento central es la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), con el propósito de ofrecer nuevas propuestas de televisión. En el sentido operativo, el programa requiere de la capacitación de los maestros bilingües en el manejo del modelo del servicio, ofrecer a precios de recuperación, los materiales didácticos impresos, el material videograbado y los medios electrónicos necesarios; además de proporcionar los elementos para la asistencia pedagógica, la evaluación permanente y la consulta técnica.

Esta modalidad mantiene el objetivo original de atender las necesidades de educación, pero también se relaciona con el carácter formativo de los adolescentes, pues los contenidos y los aprendizajes que ofrece la escuela, les permite encontrar la manera de resolver situaciones, tomar decisiones personales, de carácter familiar y/o comunitario a través del aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento (Calixto, 2008).

Además, hace hincapié en la serie de problemáticas de tipo material y pedagógico por la que atraviesan las telesecundarias, como la carencia de personal docente para atender los tres grados, pues existe un buen número de escuelas unitarias y bidocentes; la falta de preparación de los profesores, trayendo como consecuencia, dificultad para el dominio de los contenidos a dirigir en cada grado, el mal uso de la televisión, carencia de materiales impresos, tanto para el alumno como para el profesor, entre otros.

De todo lo anterior cabe señalar que, si bien es cierto que la Telesecundaria ha tenido logros muy significativos, sobre todo en su cobertura, habría que hacer un alto para cuestionarse acerca de sus limitantes, y sobre todo de la eficacia que está ofreciendo, qué y cómo hacer que el modelo se convierta en una alternativa eficiente, que ofrezca los elementos necesarios para quienes asisten a esta modalidad (Calixto ,2008).

La Telesecundaria se ha consolidado como una de las más eficaces en la ampliación de la cobertura y la búsqueda de equidad en el acceso a la educación de este nivel. Se caracteriza, porque un solo maestro es responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de grado, apoyándose en los materiales impresos y los programas televisivos. Por otra parte, la ausencia de personal de apoyo y asistencia a la educación en las escuelas genera más trabajo en los docentes pues, además de su responsabilidad educativa, deben realizar tareas administrativas. (Calixto, 2008). Cada año pasa al rezago educativo un mayor número de personas que no es posible atender debido a los bajos presupuestos y a las limitadas estructuras institucionales. Cada año terminan la enseñanza básica más jóvenes con menos posibilidades de acceder a niveles superiores, por un lado por la falta de ofertas educativas y por otro que los bajos rendimientos académicos con los egresan. Esto sucede, precisamente, cuando la sociedad del conocimiento obliga a la sociedad mexicana a un esfuerzo sin precedentes de actualización y flexibilización en su oferta educativa (Calixto, 2008).

Los alumnos de telesecundaria son personas del área rural que se encuentran en un proceso de formación como individuos, que tienen ideas, valores y sentimientos respecto a la vida y de sí mismos. Los alumnos del medio rural son poco comunicativos, desconfiados, tímidos para con las personas externas a sus comunidades, los alumnos viven en casas habitadas por siete u ocho personas (Quirós, 2003).

Se relacionan entre el mismo grupo, interactúan poco con personas de otros grados a menos que les pidan algún material. Se relacionan primordialmente de forma genérica aunque también conviven entre hombres y mujeres, en ocasiones dándose golpes o bromeando unos con otros. Existen subgrupos entre las mujeres, se niegan a trabajar entre algunos de ellos. Entre dos hombres se hablan y conviven poco con los demás. Una alumna controla el orden del grupo y los demás siguen sus indicaciones. Algunos estudiantes pretenden continuar con sus estudios en niveles superiores, otros aún no deciden qué harán al culminar la telesecundaria y otros planean trabajar en la obra, en el campo o migrar (Quirós, 2003).

2.4. Normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica

El 11 de octubre de 2017 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral (ACUERDO 12/10/17), mismo que plantea la organización de los contenidos programáticos en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular; y establece que es indispensable definir derroteros claros y viables acerca de los aprendizajes que los alumnos han de lograr en cada nivel educativo de la educación básica.

Los Campos de Formación Académica son: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; las

Áreas de Desarrollo Personal y Social son: Artes, Educación Socioemocional y Educación Física; y los cinco ámbitos de la Autonomía Curricular son: Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social; Que atendiendo a las mejores prácticas en materia de evaluación de aprendizajes, la Secretaría de Educación Pública ha determinado implementar un modelo de evaluación que considere lo cualitativo y lo cuantitativo, es decir, que describa los logros y dificultades de los alumnos a la vez que asigne una calificación. Este modelo concibe a la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se apoya en la observación y el registro de información por parte del docente, durante el desarrollo de las actividades, lo cual implica:

Artículo 10.- Resultados de las evaluaciones. Se expresan en Niveles de Desempeño que en el caso que corresponda se pueden asociar a valores numéricos de una escala de 5 a 10.

I.- Para las asignaturas de los campos de Formación Académica y las áreas de Artes y Educación Física, cuyos programas de estudio están definidos a partir de aprendizajes esperados, los Niveles de Desempeño significan lo siguiente:

- a) Nivel IV (N-IV). Indica dominio sobresaliente de los aprendizajes esperados. Sólo en el caso de las asignaturas de los campos de Formación Académica para la educación primaria y secundaria este Nivel de Desempeño se asocia con una calificación aprobatoria de 10.
- b) Nivel III (N-III). Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes esperados. Sólo en el caso de las asignaturas de los campos de Formación Académica para la educación primaria y secundaria este Nivel de Desempeño se asocia con las calificaciones aprobatorias de 8 y 9.
- c) Nivel II (N-II). Indica dominio básico de los aprendizajes esperados. Sólo en el caso de las asignaturas de los campos de Formación Académica para la

educación primaria y secundaria este Nivel de Desempeño se asocia con las calificaciones aprobatorias de 6 y 7.

- d) Nivel I (N-I). Indica dominio insuficiente de los aprendizajes esperados. Sólo en el caso de las asignaturas de los campos de Formación Académica para la educación primaria y secundaria este Nivel de Desempeño se asocia con una calificación reprobatoria de 5 (DOF, 2018).

De acuerdo con este artículo se enmarca los parámetros para describir el Rendimiento Académico, en esta investigación.

2.5 Rendimiento Académico

La complejidad del Rendimiento Académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos (Navarro, 2003).

Rocha (1989) manifestaba que el termino rendimiento procede del latín reddere que significa restituir o pagar e implica la relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo, por lo que se podría indicar que es el nivel de éxito en la escuela, en el trabajo. Sin embargo, también aclara que el rendimiento escolar es, en síntesis, la medida de la asimilación de los conocimientos dada por las calificaciones de los alumnos.

Mattos (1974; citado en Camacho, 2007) dice que el Rendimiento Académico consiste en la suma de transformaciones que se operan en el pensamiento y en la manera de actuar así como en las actitudinales del comportamiento de los alumnos en relación con las situaciones o problemas de las materias, se trata de ver cuánto de cada materia se ha incorporado a la conducta manifestándolo en la forma de sentir, de

resolver los problemas y de practicar lo aprendido. Esas transformaciones son los objetivos que de algún modo se propone la educación y que al final del proceso de aprendizaje son adquisiciones incorporadas por los alumnos a su persona. Es decir no se trata de cuanta materia ha memorizado, sino cuanto ha asimilado para su propio beneficio y la capacidad para recurrir a las cosas aprendidas en el curso de la vida.

Por otro lado Aranda (1987) menciona que el Rendimiento Académico, se remite a medidas que intentan describir el grado de acierto, que un sistema educativo presenta con respecto a su objetivo central y que las calificaciones son su reflejo, pero que están sujetas a variables tales como el programa educativo, el tipo de evaluación o examen, los recursos didácticos, los hábitos de estudio.

Mejía (1995) considera al promedio como fundamental en la medición del aprovechamiento, definiendo al Rendimiento Académico como una de las expresiones del aprovechamiento, a través de manifestaciones concretas y específicas, tales como: calificaciones, aprobación, repetición, egreso, titulación.

Para Cuevas (2003) el Rendimiento Académico es un proceso que forma parte del desarrollo escolar del alumno, el cual va estar determinado tanto por la institución y el propio sujeto; ya que el alumno es evaluado por las pruebas de los conocimientos que la institución aplica, las cuales serán contestadas por los alumnos en base a lo que hayan aprendido, por lo tanto el éxito o fracaso dependen tanto del alumno, como de la institución.

Jiménez (2000; citado en Navarro, 2003) postula que el Rendimiento Académico es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Considerando lo anterior cada vez que se utilice el término Rendimiento Académico en la presente investigación se entenderá como las calificaciones numéricas que obtienen los alumnos al final del ciclo escolar (Zurita, 2013).

En definitiva se puede indicar que el Rendimiento Académico se ve alterado por diferentes razones, a continuación se mencionan algunos factores que pueden influir en él.

2.6. Factores que influyen en el Rendimiento Académico

El problema del Rendimiento Académico se considera esencialmente pedagógico, aunque en él intervienen múltiples factores o variables de diversa índole y con varios grados de participación (Sámano, 2005).

Con base a lo anterior el autor opina que los factores que intervienen en el rendimiento actual suelen agruparse siguiendo distintos criterios o categorías. Comúnmente se habla de factores endógenos y exógenos: o en factores individuales, donde se incluyen los psicológicos, biológicos e institucionales y factores socio-económicos que son los provenientes de la estructura social y de los procesos que en ella se dan en su relación con la educación.

Castillo (2005; citado por Camacho, 2007) enumera los siguientes factores internos que afectan el Rendimiento Académico en los adolescentes:

- **Pereza:** Las transformaciones físicas (como aumento de estatura, aparición de caracteres sexuales secundarios) junto con la inestabilidad de emociones y sentimientos, explican por qué con frecuencia el adolescente se siente fatigado y le es más difícil concentrarse.
- **Conflictos propios de la adolescencia:** El adolescente entra en conflicto con los valores de su infancia, cuestiona normas y orientaciones que recibió durante sus años anteriores.

- Evolución de determinadas aptitudes: El paso de la memoria mecánica a la memoria asociativa origina algunos conflictos en el aprendizaje, pues nunca la había utilizado, es frecuente que el adolescente tienda al sueño y se refugie en sus fantasías para eludir responsabilidades y preocupaciones.
- Cambio de intereses: sienten mayor interés por las materias que consideran valiosas y que les servirán para su futuro, ignoran y consideran innecesarias las que no les servirán para llegar a donde quieren. Sus intereses también están centrados en buscar alguna ocupación que les permita ganar dinero para comprar lo que les gusta y tener algo de poder económico para sentirse más en control de su vida. Por eso también consideran la escuela como un paso que deben terminar lo más rápidamente posible y dejan de ponerle interés. Con lo anterior mencionado, puede que el Rendimiento Académico se vea alterado.

A continuación se presentan algunos factores externos por los que se puede perturbar el Rendimiento Académico mencionados por Castillo (2005; citado en Camacho, 2007).

a) Factor económico

El factor económico se relacionan con las condiciones que tienen los estudiantes para satisfacer las necesidades que plantea el sostenerse mientras cursa su programa académico: vivienda, alimentación, vestuario, transporte, material de estudio, gastos en actividades de esparcimiento, entre otros. Si estas son favorables se espera que desarrollen sus actividades académicas con solvencia, autonomía y los resultados sean satisfactorios.

Las condiciones del hogar, radica en la posibilidad de que gran parte de ellos dependen económicamente de sus padres. Así, entre las variables asociadas se encuentra: la ocupación de los padres, los ingresos del hogar, el estrato de la vivienda, la persona que costea los gastos de matrícula y sostenimiento y el tipo de vivienda - propia o no-. Se espera así que ingresos altos estén relacionados con tener vivienda

propia y en estrato alto, además, cuando los estudios son costeados por una persona diferente a los padres se infiere que estos no tienen la capacidad económica de asumir los gastos de los estudiantes.

b) Factor familiar

Se entiende este factor como el ambiente familiar donde se desarrolla y crece un individuo, el cual puede favorecer o limitar su potencial personal y social, además de tener efectos en la actitud que asume frente al estudio, la formación académica y las expectativas con proyectos de educación superior. En la familia se gestan patrones de comportamiento, valores y sistemas de relación entre sus miembros.

Sureda (1998) considera el clima familiar como significativo para explicar el rendimiento académico, lo cual plantea que a lo largo de la vida del ser humano, éste va adquiriendo una serie de habilidades que le permiten adaptarse a su medio, tanto físico como social; que en primera instancia es la familia; entre estas habilidades destacan aquellas que hacen posible interactuar con otras personas, las habilidades sociales, que son capacidades que posee el individuo para resolver sus propios problemas y los de su medio sin perjudicar a los demás. La familia es un espacio de encuentro personal, de filiación, de donación en su significado más profundo y humano, llegando a la conclusión que la familia es un encuentro con la identidad.

Betancur (2000: citado en Camacho, 2007) señala cómo la relación entre padres e hijos es el fundamento del devenir subjetivo en el ámbito escolar; la primera autora propone la existencia actual de una crisis del padre como referente de autoridad, que incide en el desempeño académico de los jóvenes; y la segunda indica cómo el deseo del joven se ve asfixiado por el de sus padres, lo cual puede determinar su devenir académico. Traducido en el manejo intrafamiliar de los conflictos y la percepción del estudiante acerca de su grado de confianza, autonomía y libertad de expresión al interior de su familia.

c) Factor psicológico

Tener en cuenta al individuo para realizar el análisis del Rendimiento Académico de los estudiantes, implica recordar que el aprendizaje se construye en la experiencia de cada ser único, irrepetible, que tiene una historia personal, tanto en su forma de escuchar, percibir e interpretar el mundo, como en sus capacidades, aptitudes y el vínculos con sus iguales, con los cuales se relaciona en la búsqueda del saber. Una de las características que se incluye en este factor son las habilidades sociales y su adquisición por medio del aprendizaje que incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos; suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas, acrecientan el reforzamiento social, son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada de la fase adolescente (Sureda, 1998).

El adolescente lucha por adquirir una identidad propia y, a la vez por integrarse a las normas que la sociedad le exige, deja de ser niño (por los cambios psicosociales que sufre) tiene relaciones de temor y miedo a sus cambios corporales e adaptación emocional, vive una etapa de emotividad intensificada, busca salirse de lo “normal”, es decir difícilmente controla sus emociones hacia todo lo que le rodea, las convierte en hábitos nerviosos, mecanismos de escape, depresión, agresividad, etcétera. Descarga su energía sin medir consecuencias, su mayor interés es vivir, conocer y experimentar. La Adolescencia, periodo de adaptación que presenta inseguridad e incertidumbre, influye también en la formación académica. Este desequilibrio emocional se transforma en bajo aprovechamiento de aprendizaje (Camacho 2007).

d) Factor institucional.

Sureda (1998) relacionan de forma directa el rendimiento académico de los estudiantes con el ejercicio de los docentes; quienes consideran indispensable el nivel de capacitación y la formación de los docentes, así como su vocación como educadores y calidad humana que detentan en su práctica. La experiencia y prácticas pedagógicas de los docentes son tenidas en cuenta, así como los recursos materiales que posee la institución para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre ellos, la

infraestructura física, herramientas tecnológicas, laboratorios y por supuesto, aquellas características particulares de la administración del plantel educativo.

Los factores antes descritos son los que más se acercan a la población de estudio.

De acuerdo con las cualidades de la Inteligencia Emocional antes dichas y con el Rendimiento Académico, en el siguiente capítulo se menciona la relación que guardan.

ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Durante muchas décadas se privilegió como valor, para un excelente desempeño en todos los ámbitos humanos, la inteligencia académica, o más comúnmente conocida como C. I. (Cociente Intelectual). Con esta directriz se tomaron decisiones con respecto al ingreso de las personas a la escuela, a la universidad, a la empresa y a un sin número de actividades que requerían de personas inteligentes. Sin embargo, en los últimos años empezó a tomar fuerza un nuevo concepto asociado al excelente desempeño o al alto rendimiento, la Inteligencia Emocional. Bajo este concepto cobraron vida aspectos como el autoconocimiento, la seguridad en sí mismo, la integridad, la habilidad para comunicarse con eficacia, la capacidad para comprender los sentimientos de los demás (Angarita y Cabrera, 2000).

La Inteligencia Emocional nace como una alternativa para aumentar la calidad de vida, ya que el ser humano frecuentemente se deja llevar por todo tipo de impulsos emocionales que contribuyen al desmejoramiento de la convivencia social. Postula la existencia de procesos mentales o cognitivos que llevan al adolescente a percibir, controlar y aprender a partir de sus emociones. De esta forma se pueden lograr procesos de aprendizajes que permitan descifrar los estados emocionales. Sin embargo, hasta ahora estos procesos mentales se han orientado hacia fines más académicos, es decir, a reforzar el uso de la racionalidad desconectada del mundo de las emociones (Angarita y Cabrera, 2000)

Salovey y Mayer (1997; como se citó en Angarita y Cabrera, 2000) plantean: «La Inteligencia Emocional se refiere en gran parte a una habilidad para organizar significados de patrones emocionales y racionales, como la base para la resolución de problemas.

La inteligencia racional, ofrece una preparación parcial para abordar las diversas oportunidades que acarrea la vida. Desde este punto de vista, un alto Rendimiento Académico no es suficiente para garantizar prosperidad, prestigio, ni felicidad en la

vida. Sin embargo, nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la Inteligencia Emocional, ese conjunto de rasgos que también tiene una enorme importancia para nuestro destino personal y social (Angarita y Cabrera, 2000). Y en los adolescentes de acuerdo a Gea (2005; citado en Camacho, 2007) se puede indicar que algunos objetivos más sobresalientes que se persiguen con la implantación de la Inteligencia Emocional en la escuela como los siguientes:

- Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional.
- Conocer cuáles son las emociones y reconocerlas en los demás.
- Modular y gestionar la emocionalidad.
- Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.
- Prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

La vida emocional es un ámbito que al igual que las matemáticas y la lectura puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un sin número de habilidades. Gran parte de las pruebas demuestran que las personas emocionalmente expertas, las que conocen y manejan bien sus propios sentimientos e interpretan y abordan con eficacia los sentimientos de los demás, cuentan con ventajas en cualquier aspecto de la vida, ya sea en las relaciones íntimas o en elegir las reglas tácitas que gobiernan el éxito en los diferentes ámbitos de la actividad humana (Angarita y Cabrera, 2000).

Las personas con habilidades para sentirse satisfechos y ser eficaces en su vida, y para dominar sus hábitos mentales, tienen mejores condiciones para favorecer su propia productividad; en cambio, las personas que no ponen cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad para concentrarse en el trabajo y pensar con claridad. Debido a todo esto, son múltiples las dificultades que se presentan cuando nuestras emociones están en juego (Angarita y Cabrera, 2000).

Educación de la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos. No obstante, hay muchas formas de llevarlo a cabo y, desde nuestro punto de vista, es muy importante enseñar a los niños y a los adolescentes programas de IE que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, como destaca el modelo de Mayer y Salovey (1990).

La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona.

En las instituciones educativas no debe considerarse el aprendizaje como un hecho separado de los sentimientos de los educandos. Instruir con respecto a las emociones es vital como la enseñanza de la matemática y de la lectura. Debe ser fundamental para la educación, ayudar a las personas desde muy temprana edad a incrementar las habilidades en el desarrollo de su Inteligencia Emocional, debido a que ésta les permite un buen manejo de las circunstancias que se les presentan cada día. Así los alumnos más inteligentes emocionalmente podrían tener éxito para hacer que sus compañeros se sientan bien, para comunicarse de manera interesante y para diseñar proyectos.

Por otro lado para Royo (1998; citado en Angarita y Cabrera, 2000) los esfuerzos de una educación emocional en la adolescencia debe buscar entre sus propósitos enseñar a disfrutar la emoción por las situaciones o retos ante la vida, de forma que puedan controlar las mismas para alcanzar estados de ánimo positivos, la competencia del autocontrol emocional accede a construir, agrupar y solidarizar ante sociedades e implica la propia definición de la identidad personal y viabiliza la convivencia entre los pares.

Angarita y Cabrera (2000) exponen maneras específicas de interacción: reconstrucción cognitiva, relajación, bienestar físico, placeres sexuales, diversiones sanas y responsables, áreas en las cuales los adolescentes están comenzando a aprender a funcionar como futuros adultos efectivos para la sana convivencia. A la vez señalan que existen estudios contrastados que apoyan la eficacia de programa específicos de entrenamiento en las habilidades emocionales que componen la IE.

La vinculación Inteligencia Emocional (IE) y Rendimiento Académico ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos, ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional y social son elementales en el desempeño académico. Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano., y García (2012) encontraron estudios con adolescentes con correlaciones positivas y significativas entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico entre los que se mencionan:

Sucaromana (2004) estudió la relación entre Inteligencia Emocional y el desempeño en inglés en alumnos tailandeses de secundaria, cuyos resultados sugieren que la Inteligencia Emocional tiene un efecto directo en el desempeño de los estudiantes tailandeses en inglés.

Fatema (2009) llevaron a cabo un estudio con adolescentes que cursaban la secundaria en Kuwait, a fin de explorar la relación de la intuición con motivación creativa, Inteligencia Emocional y motivación al desempeño académico. En los análisis llevados a cabo, se encontraron correlaciones significativas de la IE con la motivación del desempeño académico, tanto en hombres como en mujeres.

Kohaut (2009) encontraron correlaciones positivas entre el cociente total emocional, la escala de manejo de estrés y de adaptabilidad del Bar On EQ-i: YV y el desempeño académico (Buenrostro-Guerrero et al., 2012) Estos resultados concuerdan con los obtenidos por el equipo de investigadores de las Universidades de Murcia y Alicante, España y la Universidad de Minho, Portugal, quienes analizaron la relación

entre el rasgo de inteligencia emocional y la ejecución académica, controlando los efectos de capacidad intelectual (CI), personalidad y autoconcepto en una muestra de adolescentes de 11 y 12 años de edad. Encontraron una correlación positiva significativa entre el rasgo de inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Vidal, Bell y Emery (2009; citado en Buenrostro et al., 2012) condujeron un estudio con adolescentes para investigar la relación que existe entre la IE como rasgo y el progreso en diferentes materias de ciencia. Para ello utilizaron el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQ). Sus resultados señalan que el puntaje global del TEIQ predice significativamente el progreso en materias de ciencias aplicadas, mostrando que la habilidad académica no es la única responsable del desempeño académico, ya que la inteligencia emocional tiene un importante efecto sobre el aprendizaje.

Por otro lado en México, se menciona el artículo publicado por Valadez (2013) quienes realizaron un estudio sobre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. Con alumnos regulares que cursaban el primer grado de secundaria, turno matutino y vespertino, en dos secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco. El objetivo de su trabajo fue conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes que cursaban el primer año de secundaria. Para las variables del TMMS 24 solamente se observó una correlación significativa con la variable regulación. El análisis por sexo indicó que las mujeres calificaron más alto en algunas variables del EQ-i: YV.

En la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) Camacho en el año 2007, realiza una investigación llamada La Inteligencia Emocional y el Rendimiento Escolar de los alumnos de una Secundaria Oficial del Municipio de Capulhuac, Estado de México. Su objetivo planteado fue obtener el índice de relación que existe entre estas dos variables. Los resultados en general reflejan que el rendimiento escolar y la inteligencia emocional se encuentran estadísticamente relacionados, esta relación es positiva lo que indica que si el nivel de inteligencia emocional es alto, el rendimiento escolar será de la misma forma (Camacho, 2007).

Se han realizado numerosos estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional (IE), cuyo objetivo ha sido analizar la influencia de las habilidades emocionales sobre la adaptación socio-escolar de los estudiantes. El concepto inteligencia emocional fue introducido en la literatura por J. Mayer y P. Salovey en 1990, en el ámbito educativo, para hacer referencia a un conjunto de habilidades que permiten procesar y razonar eficazmente con respecto a las emociones, utilizando esta información para guiar sentimientos y acciones, logrando una mejor resolución de los problemas (Serrano y García, 2010).

Actualmente, se considera que el hecho de saber aprovechar la información que nos brindan nuestras propias emociones nos puede facilitar un mejor ajuste y un mayor bienestar. Dicho reconocimiento ha tenido como consecuencia el surgimiento de un interés renovado por la aplicación del concepto inteligencia emocional en el ámbito educativo y en establecer su capacidad predictiva sobre la adaptación del sujeto frente a otros constructos, entre los que se encuentra el cociente intelectual (CI), que tradicionalmente se ha considerado el factor determinante del desempeño académico (Serrano y García, 2010).

Pekrun (1992; citado en Serrano y García, 2010) analizó el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, las emociones positivas de la tarea producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea. Mientras las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el aprendizaje, los efectos globales de las emociones negativas de la tarea son más diversos, pueden ser tanto positivos como negativos. Respecto a las emociones negativas relacionadas con el proceso destacamos al aburrimiento, este conduce a reducir la motivación y a escapar de la tarea.

En términos generales podemos señalar que las emociones pueden influir en gran medida en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo,

también se constata que la relación entre las emociones y ejecución no es de ningún modo simple, en el sentido de emociones positivas, efectos positivos; emociones negativas, efectos negativos. En lugar de eso, la influencia de las emociones puede estar mediatizada por diferentes mecanismos que impliquen efectos acumulativos o contrapuestos, lo que hace difícil predecir los efectos en la ejecución. Específicamente, mientras los efectos de las emociones positivas pueden ser beneficiosos en la mayoría de los casos, el impacto de las emociones negativas como insatisfacción o ansiedad pueden ocasionar efectos ambivalentes (Serrano, 2010).

La capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al Rendimiento Académico final. Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y en consecuencia se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas (Extremera, y Fernández, 2004b).

Es por ello que a continuación se presenta el Método utilizado para la presente investigación.

MÉTODO

Objetivo General

El objetivo de esta investigación fue:

Relacionar la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en estudiantes de una Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan, Estado de México.

Se plantearon dos objetivos específicos:

Describir el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan, Estado de México.

Describir el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan, Estado de México.

Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años en el ámbito de la Inteligencia Emocional ha sido el papel que juega en el contexto educativo, especialmente en la influencia que tiene como determinante del éxito académico y la adaptación social de los estudiantes. Está claro que no podemos obviar la importancia de la cognición en el rendimiento del alumnado. No obstante, está demostrado empíricamente que ésta no es suficiente que las competencias emocionales influyen tanto en el Rendimiento Académico como en el ámbito social (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

En la escuela donde se realizó el estudio existía un índice de reprobación, los profesores no conocían las causas de este problema ya que no se han llevado a cabo estudios científicos en la escuela. El problema que exponen los profesores es que año

con año en sus alumnos ven caras que reflejen comportamientos poco entusiastas: aburrimiento, apatía, ira, agresividad, entre otros.

Existen investigaciones que apoyan la idea de que una de las causas que afectan al Rendimiento Académico de los alumnos es el factor emocional; con base a lo anterior se propuso la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe relación estadísticamente significativa entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los alumnos de una Escuela Telesecundaria ubicada en San Pablo Autopan, Toluca Estado de México?

Se plantearon las preguntas específicas:

¿Cómo es el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan, Toluca, Estado de México?

¿Cómo es el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan, Toluca, Estado de México?

Tipo de estudio o investigación

Se realizó un estudio de tipo correlacional, el cual asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población, de corte transversal; este tipo de estudio tiene como propósito conocer la relación que exista entre dos o más conceptos categorías o variables en un contexto en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Definición de variables

V1. Inteligencia Emocional

Definición conceptual:

Implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional (Salovey y Mayer, 1990).

Definición operacional:

Esta variable se midió a través de la escala TMMS-24, que contempla tres factores:

- Atención o Percepción: se refiere a la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- Claridad o Comprensión: es la capacidad de comprender adecuadamente los propios estados emocionales.
- Reparación o Regulación de las emociones: habilidad para regular correctamente los estados emocionales (Extremera, et al., 2004).

V2. Rendimiento Académico.

Definición conceptual:

Mientras el Rendimiento Académico son las calificaciones numéricas que obtienen los alumnos al final del ciclo escolar (Zurita, 2013).

Definición operacional:

Son las puntuaciones numéricas obtenidas por el estudiante como resultado de la evaluación de su aprendizaje; estas se representan en una escala de 5 a 10, teniendo que de 6 en adelante se considera acreditado y menor a 6 no acreditado. Estas puntuaciones son anotadas en el Kardex del alumno (expediente); para esta

investigación se retomó el promedio general obtenido por cada alumno de la escuela Telesecundaria al final del ciclo escolar.

Planteamiento de hipótesis

Las hipótesis propuestas para el trabajo de investigación fueron las siguientes:

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en los estudiantes de la Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan, Toluca, Estado de México.

Hi: Si existe relación estadísticamente significativa entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en los estudiantes de la Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan, Toluca, Estado de México.

Población

La población para esta investigación fueron los estudiantes de una escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan, Toluca, Edo. De México. Cuenta con 10 grupos y un total de 226 alumnos, 95 mujeres y hombres 131, sus edades oscilan entre los 12 y 17 años.

Instrumentos

a) Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Se utilizó la Escala TMMS-24 versión española de Fernández-Berrocal et al. (2005). La cual es una revisión de la TMMS (Trait Meta-Mood Scale) de Salovey, Mayer (1995). Es una medida de autoinforme de la Inteligencia Emocional, rasgo que evalúa de forma estable en el tiempo las creencias o actitudes de las personas sobre sus estados de ánimo y emociones, busca evaluar habilidades intrapersonales, es decir habilidades para atender, discriminar y reparar los propios estados emocionales.

Se trata de una escala tipo Likert con una valoración del 1 a 5 que va de Nada de acuerdo a Totalmente de acuerdo; esta versión modificada española da como resultado una medida adecuada para examinar la Inteligencia Emocional Percibida en poblaciones hispanoparlantes. Siendo una medida de evaluación ampliamente utilizada y de mayor uso en investigación psicológica y educativa tanto en España como en gran parte de Latinoamérica. Se considera de fácil comprensión lo que permite su aplicación a muestras a partir de los 12 años de edad (Extremera, et al., 2004).

Los factores que la conforman son:

- Factor 1 Atención o Percepción: se refiere a la capacidad de para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- Factor 2: Claridad o Comprensión: es la capacidad de comprender adecuadamente los propios estados emocionales.
- Factor 3: Reparación o Regulación de las emociones: habilidad para regular correctamente los estados emocionales.

El puntaje se obtiene sumando las respuestas de cada factor, oscila en cada una de ellas entre 8 y 40 puntos, se revisa su puntuación de cada uno, pues existen diferencias en las puntuaciones para hombres y mujeres. Se suman los ítems del 1 al 8 para el factor Atención emocional, se considera adecuada con puntuaciones que van de 22 a 32 para hombres y de 25 a 35 para mujeres; para el factor Claridad emocional se suman los valores de los ítems 9 a 16, si la suma cae en rango de 26 a 35 puntos para hombres y de 24 a 34 puntos para mujeres se considera adecuada; los ítems 17 al 24 para el factor Reparación de las emociones, siendo adecuada si los puntajes oscilan entre 24 a 35 y 24 a 34 para hombres y mujeres respectivamente (Estrada, Moysén, Balcázar, Garay, Villaveces, Gurrola, 2016).

Las propiedades psicométricas obtenidas en el estudio de Estrada (2018) con población mexicana son: consistencia interna alpha de Cronbach total es de .871; factor

Atención a los Sentimientos ($\alpha=.853$), Claridad emocional ($\alpha=.851$) y Reparación de las emociones ($\alpha=.795$).

b) Kardex (expediente académico).

Se solicitó autorización a la Dirección Escolar de la Telesecundaria para consultar el Kardex de cada alumno inscrito en la escuela; en una hoja de excell se capturó el promedio general obtenido al finalizar el ciclo escolar de cada uno de los estudiantes participantes en la investigación. La puntuación numérica está en una escala de 5 a 10, teniendo que una calificación menor a 6 puntos se considera reprobado y mayor a este aprobado.

Diseño de Investigación

El diseño que se siguió para esta investigación fue de tipo no experimental transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El procedimiento fue:

- Solicitud a la Dirección escolar de la Telesecundaria para realizar la aplicación del instrumento y consultar el kardex de cada alumno.
- Reunión con padres de familia para solicitar su consentimiento informado.
- Programación de la aplicación del instrumento a todos los estudiantes inscritos en el ciclo escolar.
- Aplicación grupal de la Escala TMMS-24
- Consulta del kardex de cada alumno para identificar el promedio general obtenido al final del ciclo escolar.
- Elaboración de la base de datos a partir de los datos recolectados en el instrumento aplicado y la consulta del kardex.
- Análisis de los datos y discusión de resultados.
- Integración del reporte final.

Captura de información

Los pasos que se llevaron a cabo para la captura de la información fue:

- Aplicación grupal de la Escala TMMS-24.
- Consulta del kardex de cada alumno para obtener el promedio general obtenido al finalizar el ciclo escolar.
- Elaboración de la base de datos a partir de los datos recolectados en el instrumento aplicado y la consulta del kardex.
- Integración de resultados.
- Elaboración de Tablas.

Procesamiento de la información

Se empleó estadística descriptiva para obtener la medida de tendencia central, media y la medida de variabilidad. Se utilizó estadística inferencial para la asociación de variables, a través de la prueba producto momento de Pearson. Los análisis estadísticos se realizaron en el programa estadístico SPSS v21.

Prueba de hipótesis

Se estableció un nivel de significancia de .05; la toma de decisión para aceptar o rechazar hipótesis se estableció a partir de Si la probabilidad es menor o igual al nivel significancia, la hipótesis nula (H_0) se rechaza.

Rechaza

$$p \leq \alpha$$

$$\alpha = .05$$

PRESENTACION DE RESULTADOS

En este apartado se presenta los resultados que se obtuvieron de la aplicación del instrumento de TMMS-24. A partir de la muestra de 226 alumnos, 95 mujeres y 131 hombres.

En la tabla 1, se muestran los Estadísticos Descriptivos obtenidos de los factores de la Escala TMMS-24. Se encontró que en el caso de las mujeres, los puntajes indican que poseen una adecuada Inteligencia Emocional.

Tabla 1.

Estadísticos Descriptivos del TMMS-24 en mujeres.

Factor	M	D.E.
Atención	26.21	6.2
Claridad	25.25	6.2
Reparación	28.17	6.8
N=95		

En la tabla 2. Se encontró en los hombres, de acuerdo a los puntajes obtenidos en los Factores Atención y Reparación, una adecuada Inteligencia Emocional.; en el Factor Claridad la puntuación obtenida indica que existe la necesidad de mejorar.

Tabla 2.

Estadísticos Descriptivos de la Escala TMMS-24 en hombres.

Factor	M	D.E.
Atención	27.07	6.17
Claridad	24.85	6.03
Reparación	27.57	6.31

N=131

En la Tabla 3, se muestra la media del Rendimiento Académico obtenido al final del ciclo escolar por los estudiantes de la Telesecundaria.

Tabla 3

Media del Rendimiento Académico

	M	D.E.
Promedio	7.6	0.916

N=226

En la Tabla 4, se muestra el Índice de correlación entre las escalas de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico; donde se observa que sí existe una relación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en cada uno de los Factores de la Escala TMMS-24 (Atención, Claridad y Reparación) y la puntuación promedio indicador del Rendimiento Académico; rechazándose la Ho (hipótesis nula) y aceptándose la Hi (hipótesis alterna).

Tabla 4.

Correlación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en una muestra de estudiantes de Telesecundaria.

Factor	Rendimiento Académico
Atención	r=.160 p=.017
Claridad	r=.177 p=.010
Reparación	r=.207 p=.002

N= 226

DISCUSIÓN

Respecto al objetivo específico, describir el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan, Estado de México, se expone lo siguiente:

En el Factor Atención, los resultados ubican a mujeres como a los hombres en un rango que se considera un manejo Adecuado de sus emociones, los y las adolescentes tienden a observar, pensar sobre sus emociones y sentimientos, valorar y examinar sus estados afectivos, centrarse y maximizar su experiencia emocional (Salovey et al., 1995). Este hace parte del proceso de la experiencia Meta-Emotiva que permite percibir, evaluar y expresar las emociones.

Asimismo, tiene mucho que ver con la efectividad con la cual los sujetos atienden sus emociones y, por ende, los significados emocionales que subyacen en los estados de humor (Angarita y Cabrera, 2000) al respecto Papalia, Wendkos, y Duskin (2009) expone, los jóvenes están en una etapa de múltiples cambios, físicos, intelectuales y emocionales, sus sentimientos suelen ser muy volubles y, del mismo modo, su forma de pensar y actuar.

En consecuencia, las personas que presten unos niveles moderados de Atención a las emociones serán los que llevarán a cabo estrategias de regulación emocional más adaptativas ya que utilizarán eficientemente la información obtenida de sus emociones (Gohm, 2003).

En el Factor Claridad, en los resultados las mujeres se ubican en un rango adecuado, para identificar, distinguir y describir las emociones que cotidianamente experimentan, en contraposición a saber únicamente que uno se siente bien o mal, fácilmente identifican una emoción ,durante situaciones de estrés pasarán menos tiempo atendiendo a sus reacciones emocionales, invirtiendo además menos recursos

cognitivos lo cual les permitirá evaluar las alternativas de acción, mantener sus pensamientos en otras tareas o bien llevar a cabo estrategias de afrontamiento más adaptativas (Gohm y Clore, 2002), a diferencia de los hombres con baja Claridad emocional, que están confundidos sobre sus emociones, no saben lo que están sintiendo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Referente al Factor Claridad, relativamente bajo en los hombres, encontrado en la presente investigación, Fernández-Berrocal y Extremera (2004b) plantean cuatro factores asociados: deficiente nivel de bienestar y ajuste en los estudiantes; surgimiento de conductas disruptivas e incremento de factores de riesgo personales y sociales; disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales y, por último, descenso en su Rendimiento Académico.

El hombre aprende a formarse a partir de las interacciones con su entorno, como afirma Bruner (1991) aprende a darle significados a su vida a través de las representaciones simbólicas que su cultura le ha legado, de esta forma aprende a reconocer sus estados emocionales y a emplearlos en su vida. Sin embargo, esta habilidad para conocer, comunicar y utilizar las emociones se ve favorecida o truncada por dicha cultura. Es ésta la que establece ciertas reglas acerca de lo que existe y no existe, de lo que se debe o no hacer, de lo que está bien o está mal, y de esta manera se genera una posición que puede afectar la formación de los estudiantes, por lo tanto, hay culturas o subculturas en las que se fomenta más este tipo de habilidades que en otras.

Desde el punto de vista de la Inteligencia Emocional (Mestre, Guil, y Gil-Olarte, (2004; Valadez, 2013) demostraron diferencias entre hombres y mujeres así como diferentes perfiles de cada uno con sus respectivas fortalezas y debilidades, las mujeres son más expresivas que los hombres. Aquino (2003) demostró en su investigación que las niñas son más perceptivas, muestran mayor empatía y reconocen mejor las emociones ajenas. A las niñas se les tiende a hablar utilizando más términos emocionales que a los niños. Ellas hablan mas sobre las emociones y utilizan en su

discurso, más términos emocionales que los niños. Por ello, son más diestras manejando sus sentimientos. Sin embargo, los niños, que, normalmente no reciben una educación emocional que les ayude a expresar sus emociones y sentimientos, pueden llegar a tener dificultades en el aspecto emocional (Fivush, Brotman, Buckner y Goodman, 2000).

En el caso de los estudiantes de telesecundaria son poco comunicativos, desconfiados, y tímidos para con las personas externas a sus comunidades, los alumnos viven en casas habitadas por siete u ocho personas (Quirós, 2003), al respecto Shapiro (1997) resalta la influencia del hogar en las habilidades o deficiencias que un individuo puede tener en la manera de expresar y comunicar sus emociones.

Este resultado puede tener su fundamento en el hecho de que estos jóvenes se encuentran en la etapa de la adolescencia y la adultez temprana, que corresponden al desarrollo evolutivo en el cual adquieren nuevos niveles de identificación y dentro de éstos, la comprensión, la claridad y la expresión de los estados emocionales son procesos que no son hábilmente manejados por ellos, como sí puede suceder en etapas posteriores del desarrollo (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2009)

En el Factor Reparación, hombres y mujeres tienen la capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos, tienen más posibilidades de regular sus emociones (Feldman, Gross, Conner y Benvenuto, 2001) planeando o imaginando algo agradable, calmándose o generando perspectivas diferentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Goleman (1995) afirma que a medida que se mantiene el buen humor y se piensa en cosas agradables, se favorece la capacidad de pensar con flexibilidad y con mayor complejidad, haciendo que resulte más fácil encontrar soluciones a los problemas ya sean intelectuales o interpersonales. Así mismo, la capacidad del individuo para tener ideas positivas o desarrollar el pensamiento positivo está relacionada con su capacidad de persistir ante las dificultades además postula que es la

combinación del talento razonable y la capacidad de seguir ante las derrotas lo que conduce al éxito, señala que cuando los alumnos se fijan metas más elevadas saben cómo trabajar arduamente para alcanzarlas. Dentro de las características propias de la adolescencia los alumnos continúan desarrollándose, obteniendo capacidad para el pensamiento analítico y reflexivo (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2009)

Por consiguiente, estos jóvenes se encuentran en el momento propicio para desarrollar en ellos las habilidades necesarias que les ayuden a ser emocionalmente inteligentes (Cano, 2007).

Respecto a lo objetivo específico, describir el promedio de calificaciones de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria en San Pablo Autopan, Estado de México, se menciona lo siguiente:

Para la presente investigación se utilizó lo dicho en el Artículo 11º, de Acuerdo al Diario Oficial de la Federación donde se menciona que el promedio final de grado escolar será el resultado de sumar los promedios finales de las asignaturas y dividirlo entre el número total de asignaturas que se establecen para cada grado de la educación primaria y educación secundaria en el plan de estudios de educación básica. Quedando que el promedio general de los estudiantes de la escuela Telesecundaria es de 7.6, indica un dominio básico de los aprendizajes esperados.

Respecto al Objetivo General, se ha confirmado que existe relación estadísticamente significativa entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, ya que todos los valores de p , se encuentra en relación al nivel de significancia ya que son menores a 0.05, por lo que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la nula.

Estos resultados coinciden con otras investigaciones (Camacho, 2007; Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano y García, 2012) que recurren a autoinformes para evaluar la IE y encuentran relaciones significativas y moderadas con el Rendimiento Académico (Pérez y Castejón, 2006).

Por lo cual los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones debido a su mayor capacidad de comprensión de las emociones. Esto, les permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados sean mejores (Páez y Castaño, 2015). Informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación e incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).

Los alumnos emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, este hallazgo confirman que las personas con ciertos déficits (escasas habilidades, desajuste emocional, problemas de aprendizaje) es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarían más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades. En este sentido, los resultados indican que en los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo CI) la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el Rendimiento Académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Los alumnos emocionalmente inteligentes presentan mayor autoestima, ajuste, bienestar y satisfacción emocional e interpersonal, calidad de redes interaccionales, apoyo social y menor disposición para presentar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; igualmente, presentan grados menores de síntomas físicos, ansiedad y depresión. Ello incrementa su Rendimiento Académico al afrontar adecuadamente situaciones de estrés académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos en el presente trabajo se llegó a las siguientes conclusiones:

El nivel de Inteligencia Emocional de las mujeres es adecuada, en cada uno de los factores. Las mujeres observan y piensan sobre sus emociones, las Identifican, distinguen y describen. Interrumpen estados emocionales negativos y prolongan los positivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

El nivel de Inteligencia Emocional en hombres es adecuada, en el Factor Atención y Reparación y debe mejorar su Claridad. Los hombres están vigilando en todo momento el progreso de sus estados de ánimo y en un esfuerzo por intentar comprenderlos, están confundidos sobre sus emociones, es más probable que realicen reacciones impredecibles y a menudo problemáticas, ante situaciones, pero pueden ser reguladas, se centran en incrementar o mantener la intensidad de las emociones positivas y reducir o eliminar las negativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

El Rendimiento Académico de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria es 7.6 lo que Indica que los alumnos tienen dominio básico de los aprendizajes esperados (Diario Oficial de la Federación, 2018).

La Inteligencia Emocional se relaciona con el Rendimiento Académico. Esta conclusión se sustenta por la prueba estadística de correlación de Pearson, ya que todos los valores de p , se encuentran en relación al nivel de menores a 0.05, por lo que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la nula. Esta relación es positiva lo que indica que si el nivel de Inteligencia Emocional es alto el Rendimiento Académico también lo será. Por lo cual los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones debido a su mayor capacidad de comprensión de las emociones. Esto les permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran

menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados sean mejores (Páez y Castaño, 2015)

La capacidad para atender las emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez está relacionado al Rendimiento Académico. La Inteligencia Emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el Rendimiento Académico (Fernández-Berrocal, et al., 2003).

Las personas con habilidades para sentirse satisfechos y ser eficaces en su vida, y para dominar sus hábitos mentales, tienen mejores condiciones para favorecer su propia productividad; en cambio, las personas que no ponen cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad para concentrarse en el trabajo y pensar con claridad. Debido a todo esto, son múltiples las dificultades que se presentan cuando nuestras emociones están en juego (Angarita y Cabrera, 2000).

Finalmente y dado que el entrenamiento en Inteligencia Emocional está relacionado con aspectos muy importantes como la reducción de agresión, enfado, ansiedad y depresión, consumo de drogas y problemas en la escuela; así como aumento de actitudes positivas hacia la escuela, mejora de hábitos de trabajo, rendimiento, liderazgo, habilidades sociales, cooperación y mejor relación profesor-alumno; sería muy interesante su educación desde los centros escolares.

SUGERENCIAS

Es compromiso de todos, individuos y organizaciones, particulares y especialmente las educativas, establecer propósitos de formación orientados no sólo a lo intelectual, sino a todos aquellos factores que, como las emociones, constituyen parte importante del desarrollo humano y que, en suma, guardan una significativa relación con el desempeño académico. Es pertinente y relevante diseñar currículos que se preocupen por la ignorancia afectiva que caracteriza a las sociedades de hoy. No podemos olvidar que lo genuinamente humano no es la actuación fría de la inteligencia lógica, formal, sino, como lo expresa bellamente Restrepo (1989) Lo que nos caracteriza y diferencia de la inteligencia artificial, es la capacidad de emocional.

Con base en los resultados obtenidos en el trabajo de investigación, a continuación se presenta una lista de algunas sugerencias que pueden ser consideradas para posteriores investigaciones:

- Proponer una línea de investigación en Telesecundarias, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. Debido en la mayoría de las investigaciones encontradas son en secundarias generales.
- Promover el desarrollo de habilidades emocionales para la formación integral de los estudiantes.
- Promover cursos para desarrollar la Inteligencia Emocional en los alumnos y docentes.
- Concientizar a los docentes que la Inteligencia Emocional tiene relación en el Rendimiento Académico de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso, T. (2014) *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico: análisis de variables mediadoras*. Tesis. Universidad de Salamanca. Facultad de psicología. España. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126619/1/TFG_AlonsoTamayoL_Inteligenciaemocional.pdf
- Angarita, A., y Cabrera, D. (2000) *El corazón del Rendimiento Académico*. Psicología desde el Caribe. 5, 1-29, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21300502.pdf>
- Aranda, G. (1987) *Apreciación de los resultados de la acción educativa*. Argentina. Kapeluz.
- Aquino, A. (2003) *Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un grupo de internautas*. Tesis. Universidad Inca Gracilazo de la Vega. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Lima-Peru. Recuperado de <https://psiquiatria.com/todas/diferencias-de-genero-y-edad-en-la-inteligencia-emocional-de-un-grupo-de-internautas/>
- Bar-On, R (1997) *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems. Recuperado de http://cdn.intechopen.com/pdfs/36451/InTech-The_bar_on_emotional_quotient_inventory_eq_i_evaluation_of_psychometric_aspects_in_the_dutch_speaking_part_of_belgium.pdf
- Bericat, E. (2012) *Emociones*. Sociopedia.isa. 1(1) 1-13, Recuperado de: <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf>

Buenrostro, G., Valadez, S., Soltero, A., Nava, B., Zambrano., y García, G. (2012) *Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes*. Revista de Educación y Desarrollo (20) 29-37 Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf

Bruner, J. (1991) *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid, Alianza,

Calixto, F. (2008) *La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento*. Revista Iberoamericana de Educación. 44(7) ,1-11, Recuperado de <file:///C:/Users/OMETEOTL-PC/Downloads/2197Flores.pdf>

Camacho, A. (2007) *La inteligencia emocional y el rendimiento escolar de los alumnos de una secundaria oficial del municipio de Capulhuac, Estado de México*, UAEMex.

Cano, F. (2007) *Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotsky. ¿Dos caras de la misma moneda?* Academia Paulista de Psicología, 27(2), 148-166. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/946/94627214.pdf>

Chagoya B. (1989) *El crecer de nuestros hijos. Coloquio entre padres, educadores, maestros y médicos*. Asociación Mexicana de Pediatría: México.

Chóliz, M. (2005) *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia.1, 1, 1-34 Recuperado de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Cuevas (2003) *Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar de adolescentes de primer semestre de preparatoria del centro de estudios Universitarios*. UAEM. FACICO.

Diccionario de la real academia española (2011) Recuperado de

<http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=emocion.>

Diario Oficial de la Federación (2018) Recuperado de:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018

Estrada, E. (2018) Bienestar psicológico antes y después de un Programa de Competencias emocionales en estudiantes universitarios (tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

Estrada, L. Moysén, C. Balcázar, N., Garay, J., Villaveces, L. Gurrola, P. (2016) *Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios. Mexicanos*. XVII Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65573/Interpsiquis%202016%20Inteligencia%20emocional%20en%20j%C3%B3venes.pdf?sequence=1>

Extremera, P. Fernández B. Mestre, N. Guil, B. (2004) *Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología, 36, (2) 209-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>

Extremera, P y Fernández, B. (2004a) *El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional*. Boletín de Psicología. 80,59-77. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>

Extremera, P y Fernández, B. (2004b) *Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios*. Clínica y Salud. 15(2), 117-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180617822001.pdf>

Extremera, P y Fernández, B. (2004c) *El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 6(2), 1-18. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/181>

Extremera, P y Fernández, B. (2005) *Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el Meta- Conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS*. Revista Ansiedad y Estrés. 11(2-3), 101-122.

Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230887045_Inteligencia_emocional_percibida_y_diferencias_individuales_en_el_meta-conocimiento_de_los_estados_emocionales_Una_revision_de_los_estudios_con_el_TMMS

Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. y Ramos, (2003) La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de Educación. 332, 97-116. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>

Fernández-Berrocal, P. y 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(3), 63-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2006). *La investigación de la Inteligencia emocional en España*. Ansiedad y Estrés. 12(2-3), 139-153. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf

Ferragut, M., Fierro, A. (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. Revista Latinoamericana de Psicología ,44 (3) ,95-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008>

- Feldman, B., Gross, J., Conner, T., y Benvenuto, M. (2001) *Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation*. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724. Recuperado de <https://www.affective-science.org/pubs/2001/01MaprelationDiffReg.pdf>
- Fivush, R., Brotman, M., Buckner, J., y Goodman, S. (2000) *Gender differences in parent child emotion narratives*. *Sex Roles*, 42, 233-253. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1007091207068>
- Goleman, D. (1995) *Psicología de la emoción*. México: Grupo Zeta.
- González E. (2002) *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.
- González, E., Barrull, C., Pons y Marteles, P. (1998) *Biopsychology*.2/03/2006. Recuperado de http://www.biopsychology.org/biopsicologia/articulos/que_es_la_emocion.htm
- Gohm, C. (2003) *Mood regulation and emotional intelligence: individual differences*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 594-607. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/buy/2003-01588-015>
- Gohm, C., y Clore, G. (2002) *Four latent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being*. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Gerald_Clore/publication/255001142_Four_latent_traits_of_emotional_experience_and_their_involvement_in_well-being_coping_and_attributional_style/links/57f92f8808ae886b8984618d/Four-latent-traits-of-emotional-experience-and-their-involvement-in-well-being-coping-and-attributional-style.pdf

Hernández, S., Fernández, R., Collado, C., y Baptista, L. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Macedo, M. (2001). *Nivel de inteligencia emocional en sujetos de diferentes áreas de conocimiento*. UAEM: FACICO. México.

Mejía, I. (1995). *Relación entre intereses vocacionales y rendimiento escolar, en un grupo de estudiantes del tercer año de secundaria*. UAEM. FACICO. México.

Mestre, J., Guil, M., y Olarte, P. (2004). *Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción.6 (16). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>

Miranda, A. (2000). *Manual para los coordinadores padres de familia, docentes y orientadores educativos*. UPN, UAEMEX.

Navarro, E. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2) ,1-16. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/176263418/El-rendimiento-academico-concepto-investigacion-y-desarrollo>

Páez, C. y Castaño, C. (Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios, 32(2), 268-285. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>

Papalia, E., Wendkos, O., y Duskin, F. (2001). *Psicología del desarrollo*. 2ª ed. México. McGraw-Hill.

- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). *La inteligencia emocional como predictor del Rendimiento Académico en estudiantes universitarios*. *Ansiedad y estrés*. 13(1), 121-131. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.749&rep=rep1&type=pdf>
- Pineda, P., y Aliño, S. (1993) Manual de practicas clínicas para la atención en la adolescencia. Serie Paltex. 15-23.
- Plutchick, R. (1987). *Las emociones*. Editorial. Diana. México
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. España: Mc Graw Hill.
- Restrepo, L (1989). *La trampa de la razón*. Bogotá, Arango Editores.
- Rocha, B, (1989). *Exploración de los factores socioindividuales, familiares y Rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura en Psicología*. UAEM. FACICO.
- Valadez (2013). La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293128257005>
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. Recuperado de <https://us.sagepub.com/en-us/nam/imagination-cognition-and-personality/journal202395#subscribe>

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/buy/1995-98769-006>

Sámano, M. (2005). *Relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento escolar en adolescentes de tercer grado de la OFTV0 129 secundaria Emiliano Zapata*, Pueblo Nuevo municipio de Acambay. México: UAEM. FACICO.

Shapiro L. (1997). *Inteligencia emocional en los niños*. México. Vergara editor.

Serrano, G (2010) *Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria*. Multiciencias, vol. 10, núm. 3, pp. 273-280. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90416328008>

Sureda, G. (1998). *Autoconcepto y adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa*. Educación y Cultura, 11, 157-170. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/75800/96304>

Quiroz, E. (2003) *Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 8(17), 220-243. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001713.pdf>

Quiñones, H. (2016) *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de los estudiantes de la escuela profesional de educación secundaria*. Universidad Nacional Del Altiplano – Puno. Perú. Recuperado de: http://tesis.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/5811/Qui%C3%B1onez_Huarahua_Lucy.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNICEF (2011). *La adolescencia Una época de oportunidades* 11(1) Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/>

Wohl J.Erickson S., (1999). *Fundamentos del desarrollo humano*, México: Serie psicológica.

Zurita, G. (2013). Relación entre la inteligencia emocional con el rendimiento académico en estudiantes de tercer grado de secundaria. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30019.pdf>

ANEXO

ANEXO 1

Base de datos de los alumnos.

							ESCALAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL		
INSTRUMENTO	GRUPO	GRADO	# LISTA	EDAD	SEXO	RENDIMIENTO ACADEMICO	ATENCION	CLARIDAD	REPARACION

INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN RELACIÓN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

1	1	1	1	12	2	6,2	21	23	25
2	1	1	2	13	1	6,7	30	24	34
3	1	1	5	13	1	7	20	12	25
4	1	1	6	12	1	7,6	24	29	30
5	1	1	7	14	2	6,4	25	24	32
6	1	1	8	14	1	7	31	31	32
7	1	1	9	12	2	7,9	25	25	32
8	1	1	10	12	1	7,2	17	18	14
9	1	1	11	12	2	7,5	26	30	30
10	1	1	12	13	1	7,2	23	24	25
11	1	1	13	13	1	7,1	36	23	30
12	1	1	14	13	1	7,3	35	33	34
13	1	1	16	12	2	7,8	21	26	34
14	1	1	17	12	2	7	25	32	29
15	1	1	18	13	2	7,1	25	20	26
16	1	1	19	13	2	7,6	22	30	27
17	1	1	20	12	2	7	21	17	24
18	1	1	21	13	2	7	34	29	36
19	1	1	22	13	2	8	21	31	33
20	1	1	23	12	2	7,4	23	23	28
21	1	1	24	13	1	7,5	30	25	30
22	1	1	25	13	2	7,6	18	23	25
23	2	1	2	13	2	7,3	28	24	23
24	2	1	3	13	2	7,5	25	28	34
25	2	1	4	12	2	8,4	31	27	23
26	2	1	5	13	2	8	22	30	36
27	2	1	6	12	1	8	27	26	30
28	2	1	7	12	1	7,9	31	27	34
29	2	1	8	12	1	8,2	24	33	25
30	2	1	9	13	1	7,6	27	27	33
31	2	1	10	12	2	8,7	27	24	36
32	2	1	11	12	2	7,6	18	28	21
33	2	1	13	13	1	8,4	32	24	38
34	2	1	14	12	2	7,6	28	30	39
35	2	1	15	12	1	9,6	20	16	24
36	2	1	16	12	1	8,5	34	32	32
37	2	1	17	13	2	9,4	12	17	23
38	2	1	18	12	2	8,1	27	30	29
39	2	1	19	12	1	8	13	18	26
40	2	1	20	13	1	7,9	27	29	32
41	2	1	21	13	1	7,8	34	36	36
42	2	1	22	12	1	8,5	18	21	26
43	2	1	23	12	1	7,7	21	27	23
44	2	1	24	12	2	7,4	24	21	25
45	2	1	25	12	1	9,2	32	27	35
46	2	1	26	13	2	7,8	17	16	24
47	3	1	1	13	2	9,1	34	30	25
48	3	1	2	12	1	8,6	20	22	30
49	3	1	3	12	2	7,0	24	14	15
50	3	1	4	12	1	8,2	32	29	38
51	3	1	5	13	1	8,1	33	26	25

INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN RELACIÓN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

52	3	1	6	13	1	8,3	33	29	39
53	3	1	7	13	2	6,8	16	22	16
54	3	1	8	12	2	7,6	30	30	24
55	3	1	9	13	2	6,4	22	22	27
56	3	1	10	12	2	7,1	30	24	26
57	3	1	11	12	2	7,3	22	24	30
58	3	1	12	12	2	6,8	15	19	27
59	3	1	13	12	2	9,1	30	23	22
60	3	1	14	12	2	7,2	21	25	29
61	3	1	15	12	1	9,3	33	25	40
62	3	1	16	12	1	8,6	23	22	31
63	3	1	17	14	2	8,4	16	19	21
64	3	1	18	12	2	9	35	36	34
65	3	1	19	12	1	8,8	33	16	29
66	3	1	20	13	1	6,7	26	17	17
67	3	1	23	13	2	9,1	16	33	34
68	3	1	24	12	2	9,2	29	30	34
69	3	1	25	12	1	9,3	37	32	28
70	3	1	26	13	2	7,6	14	19	22
71	3	1	27	13	2	6,4	22	18	28
72	4	1	1	14	2	7,2	21	27	29
73	4	1	2	13	1	7,4	28	29	36
74	4	1	3	13	1	7,3	31	33	36
75	4	1	5	12	2	7,5	27	29	32
76	4	1	6	13	1	7,8	22	22	15
77	4	1	7	13	2	7,5	21	14	35
78	4	1	8	12	2	6,6	12	15	24
79	4	1	9	12	2	7	25	27	26
80	4	1	10	13	1	7,3	24	29	28
81	4	1	11	13	2	6,8	23	30	36
82	4	1	13	12	2	7,4	17	28	25
83	4	1	14	12	1	8,1	34	31	26
84	4	1	15	13	2	7,2	25	27	35
85	4	1	16	13	1	7,7	25	25	25
86	4	1	17	12	1	7,7	28	36	26
87	4	1	18	13	2	7,3	29	29	29
88	4	1	19	13	2	7,3	19	17	26
89	4	1	20	13	1	7,9	26	31	40
90	4	1	21	12	2	7,8	26	23	25
91	4	1	25	12	2	7,1	27	29	29
92	4	1	26	13	2	7,1	15	20	24
93	4	1	27	14	2	7,6	10	16	20
94	5	2	1	14	1	8,4	23	29	33
95	5	2	3	14	2	6,7	29	22	29
96	5	2	4	13	2	7,7	24	30	34
97	5	2	5	14	1	7,9	23	26	27
98	5	2	6	13	1	6,7	24	14	20
99	5	2	8	14	2	6,7	36	33	32
100	5	2	9	13	2	6,4	14	15	16
101	5	2	10	13	1	7,5	34	31	28
102	5	2	11	13	1	6,7	14	15	19

INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN RELACIÓN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

103	5	2	12	13	1	7,4	29	31	29
104	5	2	13	13	2	6,8	12	12	13
105	5	2	14	14	1	7,3	21	16	22
106	5	2	17	14	2	8,3	30	19	36
107	5	2	18	14	1	9,1	19	21	29
108	5	2	19	13	2	7,3	28	25	27
109	5	2	20	13	1	8,7	32	29	31
110	5	2	22	14	2	7,2	29	25	37
111	5	2	24	13	1	8,8	22	20	23
112	5	2	25	13	2	7,8	34	21	31
113	5	2	26	13	1	7,4	37	35	27
114	5	2	27	13	1	7,1	27	27	29
115	5	2	28	13	2	8,6	30	34	38
116	5	2	29	14	1	7,2	31	25	32
117	5	2	30	13	2	6,6	20	29	27
118	6	2	1	13	2	8,2	31	25	37
119	6	2	2	14	1	8,2	23	15	22
120	6	2	3	15	1	7,1	30	22	29
121	6	2	5	13	2	6,5	27	30	29
122	6	2	7	14	1	7,8	27	25	39
123	6	2	8	14	2	6,1	30	25	30
124	6	2	9	13	1	7,1	23	19	23
125	6	2	10	13	1	6,5	28	21	32
126	6	2	11	14	2	7,8	21	18	22
127	6	2	12	14	1	7,2	30	25	28
128	6	2	13	13	2	5,7	33	27	20
129	6	2	14	13	2	6,4	15	14	16
130	6	2	15	14	2	7,1	36	36	30
131	6	2	17	15	2	7,6	34	38	25
132	6	2	19	14	2	8	29	30	30
133	6	2	20	14	2	6,5	25	27	30
134	6	2	22	13	2	8,2	30	28	27
135	6	2	24	14	1	7,5	17	16	14
136	6	2	25	13	2	6,4	25	22	25
137	6	2	26	15	2	7,1	19	21	23
138	6	2	27	15	1	7,4	12	12	32
139	6	2	28	14	2	7,3	20	14	18
140	7	2	1	13	2	7,8	20	27	33
141	7	2	2	14	2	8,8	31	23	34
142	7	2	4	14	2	7,5	35	33	35
143	7	2	5	13	2	7,5	25	32	30
144	7	2	6	13	2	7,5	35	34	38
145	7	2	7	15	1	7,5	26	27	23
146	7	2	8	14	1	7,6	22	31	36
147	7	2	9	13	2	8,7	27	36	21
148	7	2	10	13	2	7,7	25	30	26
149	7	2	11	13	2	8,1	24	26	33
150	7	2	12	13	2	7,4	20	27	24
151	7	2	13	13	1	7,5	14	19	25
152	7	2	14	14	1	7,8	27	34	33
153	7	2	15	14	1	7	24	23	24

INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN RELACIÓN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

154	7	2	16	13	1	8,9	26	22	16
155	7	2	17	15	2	6,6	19	21	20
156	7	2	18	14	1	7,9	27	15	23
157	7	2	19	14	2	7,1	24	24	27
158	7	2	20	13	2	9,2	23	28	34
159	7	2	22	13	2	7,2	35	35	32
160	7	2	23	14	2	8,9	24	29	39
161	7	2	24	13	1	8,1	22	35	35
162	7	2	25	13	2	7,5	26	35	38
163	7	2	26	13	2	7,3	26	28	31
164	7	2	27	13	2	8,3	26	30	31
165	7	2	28	13	1	8	17	17	12
166	7	2	29	13	1	9,8	37	37	34
167	7	2	30	14	2	6,6	23	16	30
168	8	3	1	14	2	7,3	23	16	21
169	8	3	2	16	1	7,2	22	22	25
170	8	3	3	14	1	6,1	32	34	31
171	8	3	4	14	2	6	13	20	22
172	8	3	5	15	1	8,6	25	16	23
173	8	3	6	14	1	8,2	27	24	22
174	8	3	7	15	1	7,4	9	23	13
175	8	3	8	14	2	7,4	29	21	26
176	8	3	9	15	1	7	19	19	34
177	8	3	10	14	1	9,2	26	19	23
178	8	3	11	15	2	6,5	34	34	33
179	8	3	12	14	2	7,2	16	16	15
180	8	3	13	14	1	7	22	23	13
181	8	3	14	14	1	6,7	30	26	34
182	8	3	15	14	2	6,4	24	20	29
183	8	3	16	15	2	6,9	27	20	21
184	8	3	17	16	2	6,2	19	21	18
185	8	3	18	15	1	7,9	28	20	17
186	8	3	19	14	2	6,8	9	8	11
187	8	3	20	15	2	7,1	23	24	32
188	8	3	22	14	2	6,1	19	17	22
189	9	3	1	14	2	7,4	16	14	18
190	9	3	3	14	2	8,1	13	25	26
191	9	3	4	14	1	7,9	15	18	19
192	9	3	5	15	2	7,8	25	28	28
193	9	3	7	14	2	9,3	24	28	30
194	9	3	8	15	2	9,3	30	27	31
195	9	3	10	15	1	7,5	17	23	22
196	9	3	11	15	1	9,7	24	31	33
197	9	3	12	14	2	8,1	20	17	16
198	9	3	14	15	1	6,4	23	27	24
199	9	3	15	15	2	7,1	19	28	25
200	9	3	16	15	2	7,6	21	25	22
201	9	3	17	14	1	9,2	28	37	37
202	9	3	18	17	2	7,2	25	26	36
203	9	3	19	15	1	8,9	27	30	31
204	9	3	20	14	2	7,2	19	22	31

INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN RELACIÓN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

205	9	3	21	14	2	9,1	29	26	31
206	9	3	23	14	2	7,9	35	31	30
207	9	3	24	16	1	8	23	27	36
208	10	3	1	14	2	6,3	24	21	26
209	10	3	2	16	2	6,9	29	24	24
210	10	3	3	14	1	9,1	33	27	39
211	10	3	4	14	2	7,3	32	33	34
212	10	3	5	14	1	9,7	28	26	28
213	10	3	7	15	1	8,1	32	21	34
214	10	3	8	16	1	6	28	36	33
215	10	3	10	14	1	9,4	23	29	30
216	10	3	13	14	2	7,5	14	13	16
217	10	3	14	14	2	6,8	27	31	36
218	10	3	15	14	2	6,7	18	19	24
219	10	3	16	14	1	9,2	36	20	22
220	10	3	17	15	2	6,6	25	28	33
221	10	3	18	15	2	6,7	26	21	21
222	10	3	19	16	2	6,9	33	31	32
223	10	3	20	14	2	7,7	19	23	39
224	10	3	21	14	1	9,5	28	19	31
225	10	3	22	15	2	7,2	19	16	15
226	10	3	23	14	1	6,7	34	27	39
				13,4		7,6	24,9	24,8	27,8
						PROMEDIO GENERAL			

Fuente; Datos obtenidos directamente por Piña (2018)