

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENO ORREGO

ESCUELA DE POSGRADO



TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA
ASIGNATURA DE LENGUAJE DEL I CICLO DE MEDICINA,
ESTOMATOLOGÍA Y OBSTETRICIA, UPAO 2019

Área de investigación: Psicología educativa

Autora:

Távora Huamán, Sara Julissa

Jurado Evaluador:

Presidente: Palacios Serna, Iris Lina

Secretaria: Merino Carranza, Evelin

Vocal: Robles Pastor, Blanca Flor

Asesor:

Robles Ortiz, Segundo Elmer

Código Orcid: 0000-0001-9737-9472

**Trujillo
2021**

Fecha de sustentación 29/04/21

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENO ORREGO

ESCUELA DE POSGRADO



TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA
ASIGNATURA DE LENGUAJE DEL I CICLO DE MEDICINA,
ESTOMATOLOGÍA Y OBSTETRICIA, UPAO 2019

Área de investigación: Psicología educativa

Autora:

Távora Huamán, Sara Julissa

Jurado Evaluador:

Presidente: Palacios Cerna, Iris

Secretaria: Merino Carranza, Evelin

Vocal: Robles Pastor, Blanca

Asesor:

Robles Ortiz, Elmer

Código Orcid: 0000-0001-9737-9472

**Trujillo
2021**

Fecha de sustentación 29/04/21

DEDICATORIA

A mis hijos, Bruno y Alessia,
por ser fuente natural de mis
sueños e inspiración constante
para el logro de mis metas.

Para Francisco y César,
hombres que marcaron una
huella indeleble en mi
espíritu.

A Marina, un ideal de mujer, por su
nobleza, probidad, humildad y amor
constante. A Bruno, por su constante
apoyo, amor y digno ejemplo.

AGRADECIMIENTO

A mi asesor, el Dr. Elmer, por sus enseñanzas, apoyo y dedicación en cada fase de esta investigación.

A mis amigos Blanca, por sus palabras de aliento y exigencia; a Ernesto, por sus sabios consejos y su práctica ejemplar de la humildad.

RESUMEN

La presente investigación se realizó con la finalidad de establecer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje I, desarrollada en el primer ciclo de educación universitaria. El método empleado corresponde al enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, de diseño no experimental. La población estuvo conformada por 123 estudiantes de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia 2019-2 de la Universidad Privada Antenor Orrego, a los cuales se les aplicó el test de BarOn para medir su inteligencia emocional.

Los resultados de la prueba de correlación de Spearman para los puntajes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de Medicina muestran correlación positiva y débil ($r=0.038$). En el caso de los estudiantes de Estomatología, el valor del coeficiente de correlación $r= 0.37$ significativo con valor $p=0.04<0.05$, demuestra que existe correlación positiva, moderada y significativa entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional. En los estudiantes de Obstetricia, se observa que el cociente emocional total (CE-T) presenta correlación moderada y directa o positiva ($r=0.251$) con el rendimiento académico. En conclusión, al ser estas correlaciones positivas o directas, el incremento de la inteligencia emocional mejorará el rendimiento académico.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico.

ABSTRACT

This research was carried out with the purpose of establishing the relationship between emotional intelligence and academic performance in the subject of Language I, taught in the first cycle of university education. The method used corresponds to the quantitative approach, of the correlational type, of non-experimental design. The population was made up of 123 students from the Medicine, Stomatology and Obstetrics 2019-2, from the Antenor Orrego University, to which the BarOn test was applied to measure their emotional intelligence.

The results of the Spearman correlation test for scores of emotional intelligence and academic performance of medical students show positive and weak correlation ($r = 0.038$). In the case of Stomatology students, the value of the correlation coefficient $r = 0.37$ significant with a value of $p = 0.04 < 0.05$, which shows that there is a positive, moderate and significant correlation between academic performance and emotional intelligence. In Obstetrics students, it is observed that the total emotional quotient (CE-T) has a moderate and direct or positive correlation ($r = 0.251$) with academic performance. In conclusion, since these correlations are positive or direct, the increase in emotional intelligence would improve academic performance.

Key words: emotional intelligence, academic performance.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	iv
Resumen	v
Abstract.....	vi
Índice	vii
I. INTRODUCCIÓN.....	10
II. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
2.1. Planteamiento del problema.....	14
2.1.1. Enunciado del problema:.....	20
2.2. Marco teórico	21
2.2.1. Antecedentes	21
2.2.2. La inteligencia emocional	24
2.2.3. Rendimiento académico	35
2.2.4. Inteligencia emocional y rendimiento académico, según la perspectiva constructivista	39
2.3. Justificación.....	52
2.4. Objetivos	54
2.5. Hipótesis.....	55
III. MATERIAL Y MÉTODOS	56
3.1. Población:.....	57
3.2. Muestra:	57
3.3. Método:	58

IV. RESULTADOS	65
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	74
VI. CONCLUSIONES	93
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
VIII. ANEXOS.....	105

ÍNDICE DE TABLAS

	PÁG.	
Tabla III-1	Distribución de la población de estudio, según escuela	57
Tabla III-2	Distribución de los grupos intactos y el número de estudiantes que conforman la muestra	58
Tabla IV-3	Niveles de rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Lenguaje	66
Tabla IV-4	Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de Medicina	67
Tabla IV-5	Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de Estomatología	68
Tabla IV-6	Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de Obstetricia	69
Tabla IV-7	Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional y del rendimiento académico en Lenguaje de los estudiantes de Medicina	70
Tabla IV-8	Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional y del rendimiento académico en Lenguaje de los estudiantes de Estomatología	70
Tabla IV-9	Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional y del rendimiento académico en Lenguaje de los estudiantes de Obstetricia	70
Tabla IV-10	Prueba de correlación de Spearman entre la inteligencia	71

emocional y rendimiento académico en Lenguaje de los
estudiantes de Medicina

Tabla IV-11 Prueba de correlación de Spearman entre la inteligencia 72
emocional y rendimiento académico en Lenguaje de los
estudiantes de Estomatología

Tabla IV-12 Prueba de correlación de Spearman entre la inteligencia 73
emocional y rendimiento académico en Lenguaje de los
estudiantes de Obstetricia

ÍNDICE DE FIGURAS

	PÁG.
Figura 1 Inteligencia emocional: dimensiones y subdimensiones	32
Figura 2 Modelos de rendimiento académico	38
Figura 3 Modelo de rendimiento académico, propuesto por Adell	39
Figura 4 Diseño de contrastación correlacional	59
Figura 5 Niveles de rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje	66
Figura 6 Número de estudiantes de Medicina según niveles de inteligencia emocional en cada dimensión y CE-Total del I-CE	67
Figura 7 Número de estudiantes de Estomatología según niveles de inteligencia emocional en cada dimensión y CE-Total del I-CE	68
Figura 8 Número de estudiantes de Obstetricia según niveles de inteligencia emocional en cada dimensión y CE-Total del I-CE	69

I. INTRODUCCIÓN

En todo sistema educativo, la preocupación central se concentra en el logro de competencias, capacidades y actitudes que permitan el desarrollo integral de los estudiantes. Se ha intentado, para ello, definir cambios sustanciales en el paradigma, modelos educativos con sus consecuentes estrategias, características, etc. Sin embargo, estas modificaciones aparecen básicamente en los formatos burocráticos dentro de cada institución, mas no en las prácticas educativas. Hecho sumamente preocupante, pues es conocida la importancia de los factores relacionados con el aprendizaje, los cuales no deben ser ignorados. Uno de estos factores es la inteligencia emocional como elemento asociado al rendimiento académico.

Esta investigación tiene como objetivo comprobar la existencia de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el curso de Lenguaje I en estudiantes universitarios de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, población que, por sus características, requiere desarrollar el equilibrio emocional para la práctica óptima de sus actividades, pues se les considera vulnerables al estrés, ansiedad, depresión, entre otras enfermedades. Para los estudiantes universitarios, la aprobación de los cursos es una meta, que puede suscitar su preocupación, sobre todo si conocen que el curso de Lenguaje I suele presentar un alto porcentaje de desaprobación. Pero cuál es el origen de esta situación, en especial, si se sabe que los contenidos de esta asignatura se dictan por más de diez años, qué factores se relacionan o influyen sobre él, qué elementos además del cognitivo se relacionan con el rendimiento.

Esta interrogante incitó el interés por descubrir si el componente emocional se relaciona con el rendimiento en el curso, pues se suele proponer que depende fundamentalmente de las estrategias docentes y del nivel de conocimiento previo de los estudiantes. Es decir, se consideran los agentes cognitivos, sin aceptar que tanto los profesores como los alumnos, sus decisiones y comportamientos se asocian o determinan por cómo se controlan las emociones, tales como la ansiedad, la frustración y el miedo, que, para las teorías desarrolladas por Gardner (1999), BarOn (1997, 2000) y Goleman (1995), entre otros, refieren al componente emocional.

Debido a ello, en el proceso de esta investigación se aplicó el test de BarOn, basado en la teoría del autor del mismo, el cual permitió identificar los niveles de inteligencia emocional,

en cada una de las dimensiones y subdimensiones, de los estudiantes de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, incluidos en la muestra, y establecer la relación con el promedio obtenido en la asignatura de Lenguaje I.

Consideramos que el conocer los resultados o comunicarlos oportunamente a las autoridades de la universidad facilitará la creación de otros estudios, talleres u programas para fortalecer las dimensiones y subdimensiones en proceso de desarrollo, lo cual incidirá en que los estudiantes mejoren su calidad de vida personal y profesional, ante todo.

Para facilitar su comprensión, esta investigación está compuesta en capítulos. En el primero, presentamos la fundamentación y planteamiento del problema, objetivos, hipótesis y la justificación. En el segundo, proponemos los estudios previos, internacionales y nacionales, sobre el tema de la investigación, el sustento teórico con respecto a la inteligencia emocional y el rendimiento académico para establecer académicamente una relación entre las variables analizadas. En el tercer capítulo, mostramos el estudio empírico: delimitación de la población en estudio, selección y la muestra, selección y operacionalización de las variables, procesamiento y análisis de la información, proceso de prueba de hipótesis y discusión de los resultados. Finalmente, proponemos las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos.

II. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del problema

En la denominada educación tradicional en el Perú, el centro del proceso formativo fue el incremento del ser cultural; en el conductismo, el adiestramiento de las conductas; en el constructivismo, el desarrollo de las capacidades cognitivas para “construir” el conocimiento a partir de métodos básicamente inductivistas; en el enfoque por competencias se busca la aplicación del saber, como una muestra del conocimiento desarrollado. Si bien, en cada uno de estos paradigmas y enfoques, se han interesado por la afectividad humana, ha sido más bien un tema secundario o latente durante la aplicación del mismo.

Dentro de esta lógica, se concibió que el estudiante debía, fundamentalmente, estudiar para aumentar sus conocimientos. Se premiaba el memorismo, el enciclopedismo y se desestimaba la parte subjetiva del alumnado: su emocionalidad. Pese al cambio, y a la evaluación por competencias, se nota que la transformación es mínima, pues estas solo figuran en la normativa, pero no en la acción educativa. Si se evalúa procesos, solo se enfocan en la parte cognitiva; y se obvia el componente emocional. Sin embargo, de acuerdo al desarrollo de la neuroeducación, es cada vez más importante el reconocimiento de la afectividad como un medio insustituible para el aprendizaje. Por ello, se debe desarrollar los aspectos emocionales descuidados durante décadas.

Tanto la Unesco como la OCDE (2015) coinciden en afirmar que, para enfrentar el riguroso y competitivo mundo laboral, se necesita una formación integral. Esta incluye conocimientos teóricos y habilidades socio afectivas; pues se conoce que los cambios en la economía y en la conducción de las empresas enfatizan en la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes. En la misma línea, la Unesco (1998), mediante el informe Delors (1997), plantea cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser para establecer los cambios necesarios en el siglo XXI. Los dos últimos, innegablemente, se asocian a las habilidades sociales y emocionales que motivarían a los estudiantes a desarrollarse integralmente durante toda su vida. Según las entidades mencionadas, se sugiere nivelar la educación superior y esto se conseguirá si se consideran los conocimientos, las habilidades y actitudes. Dado que, hasta ahora, en algunas universidades peruanas, solo se han realizado talleres de inteligencia emocional o habilidades blandas. Se

incide, sobre todo, como público objetivo, en los profesionales. Esto permite concluir la admisión tácita de no haberlo conseguido durante la fase escolar y de pregrado o el no haber logrado desarrollar esas habilidades, a pesar de ser requisito para acceder a cualquier puesto de trabajo.

Capella (1997), con respecto a los pilares de la educación, afirma: al “aprender a hacer” se deben manifestar destrezas racionales (generación de ideas, toma de decisiones, resolución de conflictos, etc.) y cualidades personales (compromiso, autovaloración, amabilidad, control de emociones y honradez e integridad). Las últimas, como se manifestó, se desarrollan dentro de talleres y proyectos de transformación educativa, mas no se han establecido de forma transversal o práctica dentro de nuestro sistema educativo.

Asimismo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) plantea que, para desarrollar las competencias demandadas por la sociedad, se exige el desarrollo de los aspectos: académicos, sociales, culturales y emocionales de forma integral, desde antes del inicio de la vida universitaria hasta su graduación. Para conseguirlo se requiere no solo modificaciones en los programas curriculares, planificaciones, capacitación a los profesores para que sepan intervenir e interactuar con los estudiantes que lo demanden.

Así, la Unesco, en el marco de acción de Dakar (2000), al plantearse las estrategias para mejorar la educación considera: El entorno del aprendizaje debe ser también sano, seguro y protector. Para ello se requiere: “... iii) políticas y códigos deontológicos que favorecen la salud física, psicosocial y emocional de profesores y alumnos; y iv) prácticas, valores y habilidades prácticas necesarias para la autoestima, buena salud y la seguridad personal” (p. 20). También se menciona, dentro de los objetivos regionales, “los programas deben promover el desarrollo óptimo del niño en los aspectos físico, psicosocial, emocional, cognitivo y lingüístico de maneras que resulten pertinentes desde el punto de vista cultural y social” (p. 58).

Inés Kudo, especialista en educación del Banco Mundial, enfatiza la importancia del desarrollo emocional: “Diversas investigaciones demuestran que desarrollar habilidades socioemocionales es fundamental para tener éxito en la vida. En muchos casos, mejoran las posibilidades de salir de la pobreza ya que permiten obtener un mejor trabajo, mantenerlo y

rendir mejor en él. Las habilidades socioemocionales sirven para tener relaciones más saludables con la familia, con la sociedad y con la comunidad” (2015, párr. 10).

Todo esto evidencia la importancia de la inteligencia emocional como parte del proceso educativo, no solo porque es obligación de la universidad asegurarse de preparar al estudiante para que sea competitivo en el mundo laboral; sino porque así se le ayuda a formarse como persona, y, por ende, a la sociedad a la que pertenece se le brinda el ciudadano indispensable para su desarrollo. Si pensamos en que deseamos formar personas y profesionales de éxito, entonces debemos asumir un gran reto, acerca del cual Bauman (2003) nos advierte, pues los jóvenes sienten devastación emocional y mental al entrar ahora al mercado de trabajo y sentir la indiferencia de la sociedad durante su proceso de adaptación.

En el art. 9 de la Ley General de Educación 28044, con respecto a los fines, se dispone:

Los fines de la educación peruana son formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

Así también, la actual Ley Universitaria 30220, promulgada el 9 de julio de 2014, en su artículo 6, plantea los fines de la universidad:

Inciso 6.2. “Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país”. Inciso 6.8. “Promover el desarrollo humano y sostenible en el ámbito local, regional, nacional y mundial”.

Estos fines, como se pueden leer, son preocupación de esta investigación, porque consideramos que no se cumple a cabalidad lo establecido en las leyes y, más bien, es incipiente su inserción.

Este cambio apremia, sobre todo, cuando se evidencia que los estudiantes universitarios muestran dificultades al expresar sus sentimientos. Pueden obtener buenas calificaciones, pero no se sienten seguros para exponer en público y sustentar sus opiniones. Se paralizan fácilmente frente a la crítica de sus pares y maestros y, a la vez, son incapaces de entablar una comunicación asertiva: exigir sus derechos, tolerarse, expresar sus inquietudes o, lo más peligroso: decir no a situaciones que ponen en riesgo su integridad moral, espiritual o física. Además, no explican sus decisiones y estas, muchas veces, atentan contra sus intereses. Este es el caso de algunas estudiantes, víctimas de maltrato, que se negaron a denunciar que lo sufrieron por vergüenza. Esto evidencia la distancia del desarrollo integral al que se aspira en todo sistema educativo y la imperiosa necesidad de solucionar este problema.

Por otra parte, hay estudiantes irrespetuosos, conflictivos con sus pares y maestros, infringen las normas al considerar que sus derechos están por encima de sus deberes. Esto se agrava cuando los profesores son incapaces de actuar o plantear estrategias para revertir esta situación, ya sea por la indiferencia o el desconocimiento de las estrategias necesarias.

Frente a ello, según su modelo educativo, es parte de la filosofía de la Universidad Privada Antenor Orrego proteger la libertad humana en la totalidad de sus dimensiones, aportar a la formación de profesionales honrados y comprometidos con el desarrollo de su sociedad, emprendedores y creativos, capaces de contribuir de manera positiva en el progreso sostenible de la sociedad. Misión que no se logrará si no se incluye, dentro del proceso educativo, el desarrollo de la inteligencia emocional, componente urgente.

Es necesario, por tanto, fortalecer en ellos los componentes emocionales. Estos son aspectos fundamentales para enfrentar estas situaciones comunes y riesgosas en la etapa universitaria, sobre todo.

La población orreguiana es heterogénea, la conforman estudiantes de Trujillo y otras provincias, sobre todo del norte de nuestro país. Ellos enfrentan cambios propios de sus 16, 17 y 18 años; además, de adaptarse a una nueva vida llena de exigencias, la lejanía de su familia,

padres que trabajan todo el día, obligaciones, horarios y búsquedas de integración a nuevos grupos, reafirmación de su valía por el afán de sobresalir y la indiferencia de sus docentes.

Esto se ha analizado y es aceptado por la mayoría. Por ello, se ha “replanteado” el sistema educativo, en vista del pobre rendimiento académico peruano; pero, muchas veces, los cambios solo figuran en estatutos, reglamentos, modelos teóricos, y seguimos sin tener en cuenta qué factores influyen en él; es decir, seguimos obviando lo emocional.

No podemos ignorar que el rendimiento alcanzado en nuestras actividades cotidianas obedece, en gran medida, a la atención y concentración con que nos involucremos en cada actividad desarrollada. Pero se debe reconocer que, para alcanzar un rendimiento óptimo, intervienen diversos factores; pues este fenómeno, como el hombre, es complejo. Por ejemplo, debemos considerar un estado emocional estable al haber sido criado y protegido por los padres; una buena salud física: aspectos nutricionales, enfermedades continuas o crónicas y el factor psicológico dentro del que se incluye nuestra personalidad y las emociones, que consideramos fundamentales.

Sócrates instaba el “Conócete a ti mismo”-aforismo que lo tomó del oráculo de Delfos y lo divulgó- como vía primordial para descubrir el mundo interno del ser humano, sus sentimientos y sus emociones. Así también, Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, planteaba que las emociones podían modificarse si eran educadas y a la vez utilizadas en favor de una buena convivencia. Además, el peligro de las emociones fue advertido por los estoicos, debido a que estas dominaban y esclavizaban a la razón. Entonces, se asume que es necesario para alcanzar el equilibrio y cumplir con cualquier tarea, en el caso de los estudiantes, la académica y, en su futuro, en el ámbito personal, profesional y social.

Por tanto, se requieren plantear cambios reales en beneficio de los estudiantes y futuros miembros de la sociedad. Se debe desterrar la idea de que basta la inteligencia cognitiva para el éxito académico y profesional, pues la inteligencia emocional es esencial para manejar los sentimientos propios y saber actuar frente a los sentimientos de los demás y poder solucionar cualquier conflicto: académico, afectivo, social, etc.

Por ello, el compromiso de la universidad frente el desconocimiento emocional es apremiante en una sociedad cada vez más caótica y envuelta en situaciones de violencia

diaria, conflictos, depresión, ansiedad, estrés, pensamientos negativos, suicidios, bajo rendimiento, etc. El estudiante enfrenta cambios que requieren de su adaptación, asimilación, transformación, reequilibrio y búsqueda de quién es. Estos cambios generarán sentimientos, muchas veces, opuestos a sus deseos en pro de las necesidades sociales. Es decir, una lucha entre las competencias interpersonales e intrapersonales. Si esto sucede, ¿cómo podrá concentrarse en sus estudios?

Un número importante de investigadores de la educación (Bisquerra, 2005; Extremera y Fernández, 2004; Ibarrola, 2009) aseveran que los procesos de enseñanza-aprendizaje no deben centrarse únicamente en los resultados o promedios; sino también en el incremento y uso efectivo de las estrategias afectivas, pues solo así se mejorará la dimensión socio afectiva del aprendizaje. Sin embargo, pese a la difusión de esta información, los cambios reales en el sistema educativo, son lentos. Todos los docentes observan el rendimiento de sus estudiantes, intentan medir el aprendizaje basándose en cuánto han aprendido durante el periodo de enseñanza; otros tantos, se esfuerzan por observar a qué estímulos responden y por qué; pero no se acercan a conocer su contexto, cómo se desenvuelve con sus pares, familiares, cómo reacciona frente a los conflictos, pues, como se ha señalado, este resultado no puede verse únicamente como el reflejo de capacidades cognitivas, sino también emocionales.

Es importante que sea la universidad la que asuma la responsabilidad de acomodarse a las necesidades sociales actuales, dado que se debe desarrollar en el estudiante las competencias genéricas, las competencias sociales, emocionales y éticas, tan necesarias para su formación integral, sobre todo en las profesiones que lo exijan, debido a los factores y requerimientos propios, tal es el caso del sector salud.

Los estudiantes que padecen de estrés y ansiedad son los pertenecientes a la Escuela de Medicina, según lo demostrado por Lemos, M.; Henao, M. y López, M., (2018, pp. 1-6); así también los estudiantes de Estomatología, según Evaristo, T. y Chein, S. (2015, p. 24) y Obstetricia, afirmado por Velásquez, A., et al. (2018); debido a la cantidad de horas de estudio, cambios en hábitos académicos y cargas personales (pensamientos de falta de competencia, impotencia e incertidumbre, relación con los tutores y compañeros, contacto con el sufrimiento), entre otros factores.

Ante esta situación, la importancia de conocer el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de Medicina, Estomatología y Obstetricia de la UPAO y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje es primordial.

2.1.1. Enunciado del problema general

Debido de lo expuesto, se desprende la interrogante:

¿Cuál es el grado de relación existente entre la inteligencia emocional y rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje, en los estudiantes del primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia de la Universidad Privada Antenor Orrego, año 2019?

2.1.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

¿Cuál es el grado de relación existente entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje, en los estudiantes del primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia de la Universidad Privada Antenor Orrego, año 2019?

¿Cuál es el grado de relación existente entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje, en los estudiantes del primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia de la Universidad Privada Antenor Orrego, año 2019?

¿Cuál es el grado de relación existente entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje, en los estudiantes del primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia de la Universidad Privada Antenor Orrego, año 2019?

¿Cuál es el grado de relación existente entre la dimensión manejo de estrés de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje, en los

estudiantes del primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia de la Universidad Privada Antenor Orrego, año 2019?

¿Cuál es el grado de relación existente entre la dimensión estado de ánimo en general de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje, en los estudiantes del primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia de la Universidad Privada Antenor Orrego, año 2019?

2.2. Marco teórico

2.2.1. Antecedentes

Internacionales:

Sánchez, D.; León, B. y Barragán, C. (2015) estudiaron la *Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura*. Aplicaron a 90 estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina, la encuesta transversal, descriptiva y observacional. Las correlaciones de las escalas se efectuaron con r de Pearson o rho de Spearman, según el caso; y las diferencias en los promedios de las escalas, según rendimiento académico, se contrastaron por análisis de varianza o con la prueba de Kruskal-Wallis. La Escala de Inteligencia Emocional mostró un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach 0.82 (IC 95 %: 0.77-0.87, $p = 0.0001$) y el de bienestar psicológico fue de 0.716 ($p = 0.09$). Por tanto, se demostró que a mayor nivel de inteligencia emocional corresponde mayor puntaje en bienestar psicológico subjetivo y mayor bienestar psicológico material. Además, se confirmó que a menor bienestar psicológico subjetivo resultó mayor promedio de calificaciones en el rendimiento académico (rho: -0.220 , $p = 0.03$).

Además, Páez, M. y Castaño, L. (2015) investigaron la *Inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. El estudio tuvo la finalidad de medir la inteligencia emocional y establecer su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Manizales, Colombia. Se aplicó el cuestionario EQ-i de BarOn a 263 estudiantes. Según el cual, se halló un cociente de IE promedio de 46,51, distinto en cada

programa: 62,9 para Economía; 55,69 en Medicina; 54,28 en Psicología, y 36,58 para Derecho. Asimismo, se halló correlación entre el valor de IE y nota promedio hasta el momento ($p = .019$), mayor para Medicina ($p = .001$), seguido de Psicología ($p = .066$); mas no en los otros programas. Así también se encontró, en el caso de Medicina, la dependencia significativa de este coeficiente con programa ($p = .000$) y semestre ($p = .000$). Por tanto, los resultados confirman la correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico al igual que otras investigaciones.

Por otra parte, Sandoval, M. y Castro, R. (2016) desarrollaron la investigación titulada *La inteligencia emocional y el rendimiento académico*. Para ello, se aplicó el instrumento escala tipo Likert (TMMS-24) a 139 estudiantes de primer semestre de una Escuela de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, seleccionados por muestreo al azar. Se comparó con el promedio de calificaciones obtenidas del Sistema de Control Escolar de los estudiantes encuestados. Según los resultados, se determinó que la inteligencia emocional influye en el rendimiento de matemáticas en un 7.62 % y en el curso español en un 25.37 %. La dimensión que mayor influencia tiene en el rendimiento académico es atención. Concluyó que la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico fue positiva.

Nacionales:

Andrade, L. (2018) estudió: *La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de Estadística en educación superior*, con una muestra de 70 estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana de Las Américas- 2016-II, a los cuales se les aplicó el TMMS-24. Demostró, por medio del coeficiente de correlación de Pearson, una correlación positiva alta entre la variable inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Estadística, es más, reveló una relación positiva significativa entre cada uno de los tres componentes emocionales con el rendimiento académico en esa asignatura.

Garay, C. (2014) en su tesis: *Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del 6^{to} ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM en la ciudad de Lima* desarrolló el trabajo descriptivo correlacional, cuya población es de 98

alumnos. Se empleó el cuestionario TMMS-24 para la variable IE; además, se trabajó con las notas que aparecen en las actas de evaluación en el caso de la variable rendimiento académico. Se obtuvieron los siguientes resultados: el 59 % de alumnos muestra adecuada atención emocional frente a sus problemas en cuanto a la variable inteligencia emocional; en el caso de la variable rendimiento académico se comprueba que el 45 % de alumnos consigue un rendimiento académico regular, y el 22 % logra un rendimiento académico alto. Concluyó que existe muy alta relación directa y proporcional entre las variables, es decir, a mayor inteligencia emocional mejor será el nivel de rendimiento de los alumnos.

Del mismo modo, Palomino, E. (2015) presenta la investigación: *Estudio de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación - UNMSM 2012-II*. La investigación es correlacional. La muestra estuvo constituida por 278 estudiantes a los que se aplicó el inventario Cociente Emocional de BarOn. Se usó la correlación de Spearman para el análisis estadístico de las variables. De acuerdo a los resultados estadísticos obtenidos, se confirmó la hipótesis general: la inteligencia emocional y rendimiento académico muestran correlación significativa. Al contrastar las hipótesis específicas, se corroboró la relación significativa entre cada componente de la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Esta investigación concluyó afirmando que a mayor conocimiento, desarrollo y uso de la inteligencia emocional es notorio un mayor aprovechamiento cognitivo que trasciende en un mayor rendimiento académico.

Por otra parte, Quiñones, L. (2017) realizó la investigación *Inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Altiplano Puno*. Metodológicamente, la investigación es de tipo descriptivo explicativa; se aplicó a 126 estudiantes una escala de 24 ítems para medir la variable inteligencia emocional y para la variable rendimiento académico se tomó en cuenta los resultados de logros de aprendizaje del semestre académico 2016 - II. Se utilizó la prueba estadística Chi cuadrada para establecer la influencia entre las variables. Se demostró, en primer lugar, que la inteligencia emocional condiciona el rendimiento académico, según lo confirma la prueba estadística Chi cuadrada, igual a 6,040. Se concluyó que para lograr aprendizajes satisfactorios es primordial desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes.

2.2.2. La inteligencia emocional

2.2.2.1. Marco histórico.

Desde la década del 90, se empieza a difundir y a estudiar el término *inteligencia emocional* (IE). Este, se asume, desempeña una función fundamental en el bienestar personal; aún más, se la presenta como factor decisivo para que el individuo afronte retos diarios y, a la vez se interrelacione con su medio de manera óptima.

Este constructo se extrajo del concepto inteligencia social de Thorndike (1920). Él la define como la habilidad que permite entender, dirigir y socializar con las personas sabiamente. Tiempo después, junto con Stein, se propusieron dividir a la inteligencia en tres aspectos: abstracta, mecánica y social. La primera comprendía la capacidad para gestionar y entender ideas; la segunda, objetos; la tercera, a las personas. Esta última simboliza la capacidad de identificar, distinguir los comportamientos propios como los de los otros, así como el control para su uso durante la interacción social. Sin embargo, no fueron ellos los que originaron el término.

Los primeros en utilizar el término fueron los profesores norteamericanos Salovey y Mayer (1990), plantea Shapiro (1997), y le atribuyeron algunas características: ser capaz de identificar las propias emociones, ordenar las propias emociones de forma consciente; controlarlas de forma inteligente; además, ser capaz de comprender los sentimientos de los demás; crear relaciones sociales, ser capaz de crear y cultivar relaciones amistosas, asimismo, resolver conflictos de forma hábil; motivación, creer en el propio potencial, mostrar autoconfianza para conseguir lo deseado.

Tiempo después, Goleman (1995) propone que el nivel de la inteligencia emocional determina el éxito de una persona, descarta así que este solo se deba a su coeficiente intelectual o sus estudios académicos. Por otro lado, Salovey y Sluyter (1977), citados por Ugarriza (2001), plantean que este constructo está integrado por cinco dimensiones: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

Se ha intentado definir ambos conceptos, pero por su complejidad esta tarea no se ha logrado a cabalidad. Kolb y Whishaw (2005) denominan emociones a los estados

complejos del organismo, respuestas globales en las que intervienen distintos componentes: fisiológicos, cognitivos y conductuales. El primero involucra procesos difíciles de controlar, pues implican alteraciones en el área del sistema nervioso central y autónomo, asimismo, involucra modificaciones neuroendocrinas y neuromoduladores, por ejemplo, la presión sanguínea, respiración agitada, secreciones hormonales, entre otras. El componente cognitivo se encarga del procesamiento de información, consciente e inconscientemente, lo cual determina nuestra gnosis y nuestra percepción subjetiva de los acontecimientos. Por otra parte, durante el componente conductual tanto las expresiones faciales, movimientos corporales, tono de voz, volumen, ritmo, etc., condicionan conductas distintivas durante la comunicación.

2.2.2.2. Definición.

Para BarOn (1990), en Buenrostro, A, et al. (2012), la inteligencia emocional es un conjunto de rasgos emocionales y de personalidad. Estos rasgos interactúan de forma simultánea en el individuo, favoreciendo su adaptación a cualquier situación. Por tanto, es necesario saber cómo somos y cómo reaccionamos frente a determinadas situaciones y si estas son recurrentes, pues así sabremos si conseguimos formarnos integralmente para interactuar con otros de forma óptima, al comprobar si nos controlamos o podemos ayudar a otros a hacerlo. La inteligencia emocional, para BarOn, es “un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del medio ambiente”, cita Ugarriza (2001, p 16).

Por otro lado, Mayer y Salovey, citados por Shapiro (1997, p.27), sostienen que la inteligencia emocional está incluida en la inteligencia social, la cual nos hace capaces de controlar los sentimientos y emociones propias y ajenas, de distinguirlos y usar ese conocimiento para guiar nuestros pensamientos. Estos autores insisten en que es una herramienta valiosa para identificar cómo nos sentimos y percibir las emociones de las otras personas para así decidir cómo actuar.

Además, añaden que la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y para *regular las emociones* con la finalidad de promover crecimiento emocional e intelectual, citado por Bisquerra (2020).

también, Gardner la define como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas” (1999, p. 301).

Por otra parte, según Goleman (1995, p.26), la inteligencia emocional “*es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental*”. Es decir, involucra la capacidad de reconocer nuestros sentimientos propios y los de otros; de esta forma nos posibilita su control. La automotivación permite reaccionar cuando deseamos alcanzar un objetivo. Además, que somos capaces de entender las emociones del otro, y este conocimiento favorece la interrelación óptima. Es primordial identificar qué sentimientos están presentes en determinados momentos, y cómo actuar frente a ellos, lo cual no es una tarea ni simple y mucho menos sencilla, pues requiere de práctica constante desde la infancia, debido a que solo así podremos asumir que nuestro pensamiento domine nuestras emociones, sobre todo las negativas.

Posteriormente, Ugarriza (2001) propone que esta inteligencia es una habilidad para descubrir, valorar y expresar emociones y sentimientos con exactitud; la habilidad para acceder o generar sentimientos que promuevan el pensamiento; la habilidad para la comprensión de las emociones y el porqué de ellas, de esta manera se asegura la regulación y generación de un crecimiento intelectual como emocional. Estas habilidades deben ser estimuladas, enseñadas y practicadas continuamente, de lo contrario solo será teoría que no se asimila como corresponde a esta necesaria e indispensable área de nuestra vida.

Se sabe que en el Perú esta labor se realiza en inicial y primaria, pero dudamos de su eficacia, en tanto los jóvenes no demuestran estas capacidades, quizá porque

estos cambios son recientes, por eso la universidad debe asumir el reto de hacerlo al aceptar formar a sus estudiantes, lo cual debe notarse en sus ejes curriculares, sílabos, actividades transversales, teóricas y prácticas continuas.

Asimismo, Cooper y Sawaf (1998) lo considera el factor motivador de la búsqueda de nuestro potencial único y el propósito que activa los valores íntimos y aspiraciones. Es la capacidad para sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de desarrollo de energía, información y conexión social.

Este constructo, según BarOn, comprende cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general.

Dentro del componente *intrapersonal*, se incluyen diferentes habilidades como la consciencia de las propias emociones, la asertividad, la consideración hacia uno mismo, la autoactualización, la independencia. Por otra parte, los componentes *interpersonales* engloban la empatía, la responsabilidad social, las relaciones interpersonales. Dentro de los componentes *adaptabilidad*, se incluye buscar solución a los problemas, la prueba de la realidad y la flexibilidad. En el caso del *manejo del estrés*, mide la capacidad para controlar y autorregular las emociones en situaciones estresantes. El *estado de ánimo en general*, por último, es una variable importante relacionada con la motivación y facilita otros componentes de la inteligencia emocional.

Según BarOn (1997, pp. 155-156), las personas emocionalmente competentes:

Son hábiles para reconocer y expresar sus propias emociones, comprenderse a sí mismas, poseen autoestima positiva y son capaces de actualizar su potencial de habilidades y llevar una vida feliz. Asimismo, tienen gran facilidad para entender la forma en que otros sienten, y de mantener relaciones satisfactorias interpersonales, sin depender de los otros. Son personas optimistas, flexibles, realistas y exitosas resolviendo problemas y lidiando con el estrés sin perder el control.

Por tanto, la inteligencia emocional es un elemento clave para entablar relaciones sociales adecuadas, pues desarrolla la asertividad, sociabilidad y permite e

impulsa la realización constante; las personas emocionalmente inteligentes no dependen de la aprobación del otro, se bastan a sí mismas, mas no en grado de narcisismo, sino más bien se valoran de forma tal que saben cuánto valen y no permiten que nadie las desmerezca u ofenda; asimismo son capaces de sobreponerse a las dificultades, mantienen su fe en la superación de cada obstáculo sin hundirse en la tristeza o en la depresión.

Se conoce, entonces, que el modelo de BarOn, según Ugarriza (2001), depende de diversos factores, se relaciona con el potencial para el rendimiento, encaminado en el proceso antes que a los logros.

2.2.2.3. Modelos de inteligencia emocional.

Mayer (2001), citado por Fragoso, R. (2015), propone dos grupos: los modelos mixtos y el modelo de habilidad.

2.2.2.3.1. El modelo mixto.

Es el que considera, dentro de la inteligencia emocional, variables de capacidad y personalidad. Se encuentran dentro de ellos, el modelo de BarOn y el modelo de Goleman, según Garay (2014, p.22).

Incluye habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad y predisposiciones afectivas. Se señala como crítica que no establece límites comprensibles entre cada uno de sus elementos, lo cual impide analizarlo de forma eficiente, y más bien se deben estudiar de forma aislada para facilitar su entendimiento. Son representantes connotados de este modelo: BarOn y Goleman.

2.2.2.3.2. Modelo mixto de BarOn.

Según BarOn, la inteligencia emocional propone dos tipos de capacidades: las básicas, que determinan la existencia de la inteligencia emocional, tal como la asertividad, empatía, relaciones sociales, afrontamiento de presiones, control de impulsos, examen de la realidad, flexibilidad y la solución de los problemas; mientras

que las facilitadoras engloban otras subcapacidades como optimismo, autorregulación, alegría, independencia emocional y la responsabilidad social. Se describirán cada una de ellas a continuación:

La escala intrapersonal es considerada fundamental, pues es la base de la existencia de la inteligencia emocional. Comprende la medición de cuánto nos comprendemos a nosotros mismos, la habilidad para ser asertivo y la habilidad para visualizarse a sí mismo de manera positiva. Es fácil para algunas personas acostumbrarse a la aprobación de los otros como forma de validar su percepción de sí mismo, pero no debe ser así. Cada uno debe establecer cuánto vale, estimarse al conocer sus fortalezas y debilidades. Las personas con niveles altos en autorrealización e independencia son las que están en contacto con sus sentimientos, son fuertes y autónomas en sus decisiones y confían en su capacidad para lograr alcanzar cualquier objetivo.

Gardner, citado por Goleman (1995), la define como: “la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas”. Agrega, además, es: “la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta” (Goleman, pp. 49-50).

Goleman advierte sobre su importancia: “La capacidad de seguir, momento a momento, nuestros sentimientos resultan crucial para la introspección psicológica y para la comprensión de uno mismo. Por otro lado, la incapacidad de percibir nuestros verdaderos sentimientos nos deja completamente a su merced” (1995, pp. 54-55).

Esta capacidad requiere de práctica constante desde la infancia hasta convertirse en un hábito, ya que se evidencia que no es una experiencia habitual en la juventud: son pocos los estudiantes que dedican su tiempo o saben que deben dedicarlo a la evaluación de sí mismos, de sus actuaciones y de aceptar sus errores para continuar su crecimiento personal, pues este autoanálisis es de suma importancia para establecer relaciones personales y públicas óptimas. La *asertividad*, por otro lado, involucra la capacidad para exteriorizar de forma sincera los pensamientos, sentimientos y creencias, además, de hacer valer sus derechos en una forma constructiva. Es decir, de

ninguna forma se limitan por sentimientos incómodos de timidez o vergüenza, cuando sus derechos se vulneran. Por todo lo mencionado, si esta dimensión es construida, se convertirá en un instrumento o medio que establecerá las condiciones para un cambio real positivo, no obstante, si no se desarrolla se obtendrá como resultado un narcisista o un inseguro de sí mismo, lo cual dificultará su interrelación con los demás y se distorsionará su visión de la sociedad.

La escala interpersonal es, muchas veces, subvalorada, sin embargo, es esencial también para el desarrollo e interacción social, pues quien la posee será capaz de demostrar empatía y responsabilidad social, el sostenimiento de positivas relaciones interpersonales. La *empatía* se revela cuando se percibe, de forma consciente, y, al mismo tiempo, se valora los sentimientos de otro individuo. Por otro lado, la *responsabilidad social* se manifiesta cuando las personas se muestran confiables, colaboradoras, capaces de trabajar para construir grupos sociales, cuyo beneficio es, principalmente, el del grupo. Por tanto, es la capacidad de compenetrarse, identificarse con los sentimientos, emociones y pasiones de los otros, además de ser capaz de brindar y recibir afecto.

Como profesores, durante las actividades grupales, es importante observar cómo actúan entre ellos para determinar aspectos deficientes y plantear medidas de solución en el momento. Asimismo, guiar a los estudiantes con dificultades en esta dimensión, pues solo así se obtendrá mejoras en los trabajos colaborativos, dentro de los estudios e, incluso, en su vida profesional.

La escala de adaptabilidad, como su nombre lo indica, implica la habilidad de acomodarse a las diversas situaciones y ser capaces de solucionar conflictos reales, ser manejables, sensatos y efectivos en el manejo de los cambios y ser competente para enfrentar problemas habituales. Este concepto se refiere a la habilidad y voluntad de anticiparse al cambio, prepararse para enfrentarlo y responder oportuna y efectivamente al contexto, plantea Defense Science Board, (2011), citado por Vaquero et al. (2018).

En la escala de *solución de problemas*, los evaluados muestran capacidad para enfrentar situaciones conflictivas aportando soluciones factibles, y de ninguna manera

los evitan. En la subdimensión *prueba de la realidad*, se demuestra la capacidad de distinguir entre lo subjetivo y lo objetivo; es más se los caracteriza por proponer soluciones concretas y sintonizar con su medio. Por último, la *flexibilidad* la manifiestan los sujetos cuando adecuan sus emociones, sentimientos, pensamientos y comportamientos a situaciones y circunstancias versátiles.

La escala de manejo del estrés implica tolerar el estrés y dominar los impulsos, comportarse, en la mayoría de situaciones, tranquilo; además de laborar adecuadamente bajo presión, ser rara vez impetuoso y responder a eventos estresantes sin derrumbarse emocionalmente.

Jóvenes con óptimo desempeño académico suelen perder la calma, olvidar actividades, confusión, ansiedad durante la semana de exposiciones y exámenes. Esto requiere de mayor atención continua. La autorregulación y la organización evitará que el estrés domine o agobie.

La escala de estado de ánimo en general involucra ser capaces de demostrar la *felicidad* y el *optimismo*; mostrar una valoración positiva sobre los hechos o eventos. El demostrar un buen estado de ánimo facilita la interacción y el ambiente es agradable cuando se está con estas personas. Observamos que nuestros alumnos se muestran en general pesimistas al inicio de las actividades que representan un reto, pero al incentivarlos, poco a poco, recuperan la confianza.

El modelo propone el término de “inteligencia emocional y social” para representar a las competencias sociales que se deben poseer para desenvolverse en la vida. BarOn (1997) considera que, si se modifica la inteligencia emocional y social, será superior la inteligencia cognitiva. Esto significaría que mejora el rendimiento académico, social, personal, entre otros.

Se sintetiza las dimensiones y subdimensiones en la figura 1.



Figura 1. Inteligencia emocional: dimensiones y subdimensiones. BarOn (1997)

2.2.2.3.3. Modelo mixto de Daniel Goleman.

La inteligencia emocional es planteada como un conjunto de competencias cognitivas y no cognitivas que facilita al sujeto el manejo de las emociones propias y de los demás. Incluye dimensiones relacionadas de forma directa. En el caso de la *inteligencia intrapersonal*: autoconciencia, autorregulación y motivación; y la *interpersonal* se relaciona con la empatía y habilidades sociales.

Por otra parte, Goleman establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se contrapone al Cociente Intelectual (CI) clásico, sino que son complementarios. Esta combinación se evidencia en las interacciones que se producen. Este autor manifiesta, por ejemplo, que tanto un hombre con CI alto y baja capacidad de trabajo como otro individuo con un CI medio y con alta capacidad de trabajo pueden llegar al mismo fin, ya que ambos se complementan.

Los componentes que constituyen la inteligencia emocional, según Goleman (1995), son la conciencia de uno mismo (*selfawareness*). Es decir, conocer los propios estados internos, los recursos e intuiciones. También, la autorregulación (*self-*

management), entendida como el dominio de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos. Asimismo, la motivación (*motivation*) es explicada como aquellos factores emocionales que guían o impulsan el alcance de las metas. Además, la empatía (*social-awareness*) es concebida como la comprensión y tolerancia de los sentimientos, debilidades y preocupaciones del otro. Por último, la habilidad social (*relationship management*) es la capacidad para estimular respuestas ansiadas, pero que no implica la manipulación de la otra persona.

2.2.2.3.4. El modelo de habilidad.

El modelo de habilidad se distingue del anterior en cuanto postula que el término competencias, según Mayer y Salovey, no debe ser incluido dentro de su análisis, sino más bien el de habilidades, que implican en ellas a la esfera cognitiva y afectiva, mas niegan la motivacional, considerada en el de Goleman. En otra etapa, Mayer y Salovey (1997, pág. 10) definen la inteligencia emocional como “Una característica de la inteligencia social que incluye un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones”.

La inteligencia emocional, según este modelo, se sustenta en habilidades para el procesamiento de la información emocional. Los investigadores Mayer y Salovey destacan por sus investigaciones y representan este modelo. Para ellos no se debe incluir factores de personalidad. “Estos postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo”, nos dice García y Giménez (2010, p.4).

Este modelo está compuesto, según García y Giménez (2010), por:

- La percepción emocional definida como la habilidad para reconocer las emociones propias y de otros por medio de la identificación de significados de las expresiones del rostro como gestos, muecas, movimientos, y de otros elementos como el tono, volumen, las pausas de la voz.

- La facilitación emocional del pensamiento es la capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones, usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, centrando la atención en lo relevante.

- La comprensión emocional permite resolver las contrariedades e identificar qué emociones son semejantes.

- La dirección emocional genera la comprensión de las repercusiones de la actividad social en las emociones y el reajuste propio de las emociones en y en los otros.

- La regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal es la habilidad para permanecer accesible a los sentimientos: positivos o negativos. En resumen, el autor establece una serie de habilidades internas del ser humano que ha de potenciar, en base a la práctica y la mejora continua.

Justificación de elección del modelo de BarOn. Como se ha descrito en los apartados anteriores, durante el desarrollo del análisis del constructo inteligencia emocional han surgido múltiples publicaciones desde los diversos modelos teóricos, incluso algunos autores las han modificado de forma reiterada, caso de Goleman, BarOn, Mayer y Salovey, entre otros; pero no solo eso, sino que además siguen apareciendo modelos que tratan de analizar este tema, bajo nuevos criterios, según ellos, más rigurosos. En nuestro caso, hemos considerado el modelo de BarOn por las siguientes razones:

- La inteligencia emocional es entendida como un conjunto de rasgos emocionales y de personalidad, los cuales interactúan de manera conjunta en el individuo, así se favorece su adaptación al medio. Estos dos aspectos no pueden dissociarse, pues así se manifiestan en nuestras acciones o comportamientos, de forma simultánea. No podemos separar la personalidad del cómo se reacciona frente a cualquier situación.

- Además de ello, los cinco componentes considerados como dimensiones del constructo son específicos y poseen subcategorías que nos permiten su descripción inequívoca y diferenciada.

- Aunque algunos subestiman este modelo porque se debe hacer un autoanálisis o autoinforme, consideramos que es precisamente esta la razón de su éxito, pues puede ser más fácil falsear la información a otro para que no conozca tu verdadero estado, pero no a ti mismo.

2.2.3. Rendimiento académico

2.2.3.1. Definición.

Según la Enciclopedia de pedagogía y Psicología, el rendimiento académico proviene del latín *reddere* 'devolver', 'entregar', muestra la correspondencia entre lo alcanzado y la dedicación o tesón empleado por obtenerlo (El Talwab, 1997, p. 183).

Spinola (1990) propone que el rendimiento académico es la consecución de objetivos o logros, propuestos por el programa de cada asignatura; lamentablemente, desde el punto de vista ejecutor se restringe a la expresión cualitativa o cuantitativa, sin tener en cuenta sus factores, lo cual provoca la deserción, desaprobación de materias.

Chadwick C., en Molina, M. (2015, p. 619), denomina rendimiento académico a la manifestación *“de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y establecidas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que viabiliza alcanzar un nivel de funcionamiento y logros académicos durante todo un periodo o semestre, que se resume o demuestra en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado”*. Nosotros lo consideramos como el logro obtenido por el estudiante durante el proceso de enseñanza y vinculado a la voluntad de modo consciente o inconsciente, a las emociones y afectos, así como también a la frecuencia de logros de las metas planteadas.

Asimismo, según el Diseño Curricular Nacional, (Ministerio de Educación 2009), es el progreso logrado por el alumno durante el proceso educativo según los criterios e indicadores de evaluación definidos para cada área de estudio. En otras palabras, el rendimiento académico refleja la medida de las capacidades del estudiante y su respuesta a los estímulos educativos, muestra lo aprendido durante el proceso formativo. Por tanto, el rendimiento académico está relacionado con las aptitudes y los afectos, que

incluye sentimientos, emociones y pasiones. Este fenómeno es muy complejo y multifactorial, lo cual dificulta su análisis.

Así, el rendimiento alcanzado en las actividades habituales obedece, mayormente, a la atención y concentración que entreguemos en cada momento. Pero, también debemos considerar que para lograr un rendimiento apropiado actúan muchas otras variables, por ejemplo, la estabilidad emocional, gozar de buena salud tanto física como mental, autoestima, resiliencia, entre otras. Así lo manifiestan Cabrera T., Aguirre B., Alarcón S. y Cabrera, L. (2016, p. 62): “El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación”.

Se mide mediante las calificaciones obtenidas en todos los cursos, con una valoración cuantitativa, en relación con los cursos aprobados y desaprobados. Las notas, consideramos, son indicadores concretos para autenticar los logros académicos, incluyen componentes personales, académicos, sociales y afectivos.

El aprendizaje, valorado en las calificaciones, se relaciona con cinco conceptos fundamentales. La percepción, que involucra la capacidad para acopiar información a través de los sentidos, por lo cual será imprescindible que se conozca cuáles son los estados afectivos propios y de la persona con quien se interactúa. En el caso de la atención, es imprescindible que se controle nuestros estados y nos propongamos escuchar tanto a los otros como las impresiones que estos nos causan para poder tomar decisiones oportunas y modificar las conductas negativas o controlarlas; por otra parte, el pensamiento requiere de la apertura para entender al otro, ponernos en su lugar y mantener una disposición a comprenderlo y a encontrar soluciones; la memoria muestra cuánto de esa interacción quedó o caló en nosotros, pues permitirá recordar lo experimentado o vivido, incluso las sensaciones durante esa interacción; por último, el lenguaje es fundamental, pues de este depende la capacidad para manifestar lo que se desea, o sea, se usen las palabras correctas para lograr el efecto deseado. Por ello, se asume que los subcomponentes de la inteligencia emocional están presentes dentro del aprendizaje.

2.2.3.2. Factores que intervienen.

La Parte II de un documento publicado por Eurydice – Red Europea de Información en Educación- (1994), citado por González (2003), informa que existen cinco enfoques teóricos principales que permiten analizar las causas de este fenómeno.

2.2.3.2.1. Factores individuales.

Dentro de esta corriente, se ubican dos posturas: la genetista y la psicoafectiva. La primera postula que el cociente intelectual determina su éxito o fracaso académico. Por otro lado, la corriente psicoafectiva considera que las interrelaciones familiares o amicales determinan el éxito o fracaso escolar.

2.2.3.2.2. Factores socioculturales.

Para esta teoría, el contexto social y cultural en donde se críe al niño influye de forma determinante en su desarrollo. Al igual que el enfoque anterior, consideran que la familia es el eje determinante tanto para el buen desempeño como para el malo.

2.2.3.2.3. Sociología de la reproducción.

Según esta corriente, las diferencias sociales se reflejan en el sistema educativo y condicionan su desempeño; por ello, proponen la reforma del sistema educativo en la que no se permita la intervención de la familia ni de los educadores.

2.2.3.2.4. La relación con el saber.

Aparece como reacción a la propuesta anterior. Afirman que se debe priorizar la comprensión y valoración que cada individuo otorga a su experiencia educativa. Niegan

que solo se limite a la influencia del contexto, sino que se debe también a las experiencias y al lugar de origen de cada individuo.

2.2.3.2.5. La corriente interactiva.

Esta corriente postula que se deben analizar todos los agentes intervinientes en el sistema educativo: niño, familia e institución educativa; pues tanto las prácticas y expectativas docentes como las evaluaciones, las condiciones del aprendizaje, los estilos de aprendizaje, lo determinan.

2.2.3.3. Modelos de rendimiento académico.

Rodríguez 1982, citado por Adell (2002), clasifica a los modelos asociados con el aprendizaje en modelos psicológicos, sociológicos, psicosocial y eclécticos:

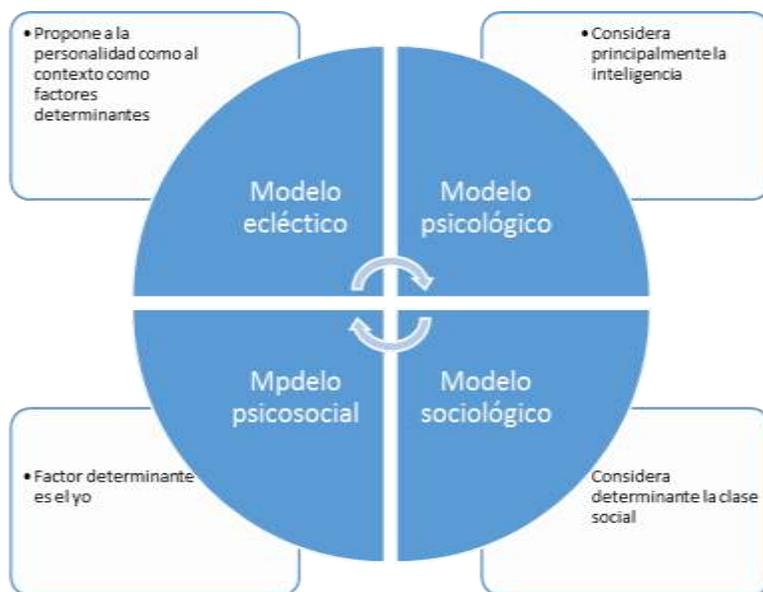


Figura 2. Modelos de rendimiento académico



Figura 3. Modelo de rendimiento académico propuesto por Page (1990), citado por Adell.

Otro de los factores importantes que plantea Adell (2002) se relaciona con los aspectos escolares, en los que se incluye las estrategias, la interacción tutorial y de pares, etc.

Creemos que el rendimiento académico es complejo como lo es todo lo relacionado con el ser humano; además es multifactorial, es decir, lo condicionan factores diversos: personales, familiares, de su contexto; pero nos atrevemos a considerar como fundamental el personal.

2.2.4. Inteligencia emocional y rendimiento académico, según la perspectiva constructivista

Una de las teorías pedagógicas más influyentes y con grandes repercusiones es la teoría constructivista. Esto debido a la transformación de las prácticas didácticas de sus propuestas.

El constructivismo, nos dice Celis y Rodríguez (2016), postula que todo conocimiento parte principalmente de la construcción propia de ese conocimiento, por ello no se puede considerar que esa realidad sea objetiva, sino lo contrario individual o subjetiva, por tanto, se debe privilegiar los procesos internos, ya que estos serán enriquecidos con los conocimientos previos asimilados durante la interrelación con otros.

Dentro del constructivismo, se considera que se ligará ese aprendizaje a la percepción, experiencia y estructura mental; así el análisis construccionista o constructivismo social de Vygotsky propone como indispensable la interacción de individuos que comparten el contexto cultural y minimiza la importancia de los procesos internos.

En esta teoría, el lenguaje obtiene un rol esencial, pues se requiere para relacionarse con otros, con la finalidad de distinguir, discriminar, contrastar su pensamiento con el de otros.

Asimismo, Klinger y Vadillo (1999, p. 3 y 8), citados por Suárez (2012), afirman que el constructivismo pretende transformar la visión objetiva existente de la realidad (existe fuera del individuo), por una más subjetiva construida por el estudiante como ser activo influido por el razonamiento y el mundo afectivo. Estos autores añaden que se concibe a la realidad como algo que existe fuera de él, por tanto, está sujeta a cambios en la medida en que este la vaya conociendo y apropiándose internamente de ella, se acrecientan las nociones, características, diferencias entre estas.

Del mismo modo, Carretero (2004, p. 3) plantea respecto al constructivismo:

Es la idea que mantiene que el individuo -tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos-, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Este autor reafirma lo dicho por los investigadores mencionados en el párrafo anterior, en tanto, se identifica al individuo como constructor de su conocimiento, el que para lograr su desarrollo requiere del equilibrio tanto de lo cognitivo-social como de lo afectivo, es decir, el conocimiento y desarrollo del ser es producto de la interacción del medio ambiente y las relaciones sociales con la afectividad.

A continuación, propondremos algunas ideas valiosas de pensadores constructivistas:

2.2.4.1. Antenor Orrego.

El autor, dedicado a la filosofía, política, periodismo y educación, fue un pensador acucioso en torno a la educación y la importancia de esta para el desarrollo del país y el continente. Aquí resumiremos algunas de sus ideas:

En el artículo *Educación para la vida*, (p. 423-425), propone que la escuela no existe únicamente para enseñar conocimientos hechos, sino para capacitar en el logro de aprendizajes más eficaces dentro del escenario propio de la vida misma. O sea, no debe ceñirse maquinalmente a preceptos o contenidos académicos aislados de su realidad, sino más bien según sus necesidades. Por otra parte, menciona que la juventud debe aprender a pensar con autonomía mental sin esperar que sus opiniones o sus juicios le vengan ya hechos por otros. Pueden disponer del conocimiento que deviene de lecturas analíticas, pero la esencia misma de su nuevo conocimiento debe apuntar a la originalidad más absoluta.

Según Orrego, entonces, el estudiante debe ser el creador de su conocimiento, cuya base crítica sea el conocimiento planteado por sus antecesores, mas no se debe aceptar de forma categórica como verdad absoluta. Además, exige la necesidad de la base humanista, con cabal integración humana, con universal visión del hombre y de la vida, porque el hombre es un ser con dimensión espiritual y moral por sobre todas sus otras dimensiones.

Estas afirmaciones confirman su postura de que el centro de la educación es el estudiante, pues la construcción del conocimiento debe ser suya. Orrego reniega contra la cátedra tradicional que disponía la repetición memorística de los contenidos descontextualizados de su realidad, de las necesidades y problemas sociales del país y del continente. Además, advierte que el maestro debe mostrar un verdadero valor moral, dimensión ética. Esto demuestra que el pensamiento de Orrego concibe al profesor como un elemento fundamental en la construcción de cualquier nuevo conocimiento; plantea que no cualquiera podrá ser maestro, pues requiere de una sólida formación moral y ética capaz de inspirar no solo el respeto de los estudiantes, sino también su crecimiento integral.

Además, Orrego valoró las ideas de Kant, quien consideró la unión del entendimiento y los sentidos como una necesidad para generar el conocimiento. El entendimiento no puede intuir y los sentidos no pueden razonar. La mediación o unión de estos dos elementos es vital, por tanto, para lograr el aprendizaje.

Orrego, afirma Izaguirre, creía que la esencia del hombre está formada de varias capas sucesivas y temporales. Concebía que el hombre puede alcanzar la plenitud solo a partir de la meditación y concentración profunda, de santidad interna y de emancipación espiritual, mediante un perfeccionamiento espiritual y moral (321-324). Una vez más, Orrego propone la necesidad del gobierno o control de la vida interna (como ya lo habían manifestado los griegos), de las emociones para alcanzar ese perfeccionamiento necesario.

En *La razón desgarrada* plantea que la caída del hombre es la caída de su inteligencia, la prostitución o rebajamiento de su razón hasta convertirle en justificadora oficiosa y celestina de sus iniquidades o extravíos (p. 364). Es decir, si dejamos que nos controlen las banalidades, las depravaciones, las ambiciones, perdemos la inteligencia. Esta no es concebida únicamente como objeto de conocimiento, sino como dominio de deseos, encaminamiento de las pasiones. La inteligencia debe ir de la mano con la ética y la moral para no perderse o degradarse. Solo quien hace de su inteligencia un templo para la revelación de la personalidad, centrada en el desarrollo de su sociedad inmediata, podrá lograr el propósito supremo de toda vida trascendente: servir. Reitera, Orrego, la necesidad de fortalecer nuestra inteligencia, ya que solo así el razonamiento impedirá que justifiquemos nuestros errores, controlemos nuestras emociones y pasiones.

Orrego (1948, p. 5), citado por Robles (2009, p.107), propone:

“La educación puramente teórica arranca al hombre de su contacto con la realidad que lo circunda haciéndole vivir en un mundo imaginario o idealizado, que más que un campo de lucha es una evasión hacia la esfera de la ilusión y del ensueño. El hombre contemporáneo debe aprender a reaccionar original y vitalmente ante el ámbito de vida que le rodea. La vida es siempre problemática porque es siempre una afluencia y un cambio continuo, en que no valen los patrones hechos, ni los lugares comunes, ni las

recetas fijas que, en vez de arribar a una solución, escamotean la dificultad por ignorancia o por miedo”.

Con respecto a la cátedra, Orrego propone que esta debe ser un intercambio viviente, entusiasta y hasta apasionado diálogo constante de amor y conocimiento (p. 426); de tal manera que no solo los estudiantes aprenden de una acción educativa, sino también el mismo profesor crece por su experiencia y por la captación de aprendizajes que infiere de su propia acción educativa. Cada discente de un aula es potencialmente un nuevo maestro para cada profesor. Dichoso el profesor que aprende de cada sesión de aprendizaje y ese conocimiento lo aplica en la siguiente sesión; desdichado, aquel que repite de paporrera una lección y no añade nada nuevo a su acción pedagógica. Por tanto, se asume que la acción docente debe ser dinámica, horizontal y crítica.

Propone que el docente debe trabajar de forma organizada, relacionando las diversas disciplinas o ciencias afines para el provecho de los estudiantes, de otra forma no se aprovechará los conocimientos, pues no se anclaron en otros previos y permanecerán aislados. Orrego se adelanta casi ochenta años a las propuestas de interacción pedagógica entre materias o la teoría del aprendizaje a través de proyectos. De nada sirve que los aprendizajes de matemática, historia, lenguaje y ciencias se aprendan de memoria y pierda la contextualidad de su interacción en la sociedad. El profesor de Lenguaje no puede ignorar la importancia y uso de conocimientos numéricos. El profesor de Matemática no puede dejar de corregir la ortografía y correcta expresión de sus estudiantes. Exige, además, conocimientos interdisciplinarios como muestra de cultura.

En *Vida y docencia*, artículo publicado en Obras Completas de Antenor Orrego, manifiesta que toda vida humana es una docencia y, para ello, debe considerarse las individualidades para lograr la revelación de esta. En otras palabras, cada uno es su maestro y su alumno (al mismo tiempo) y debe buscar su perfeccionamiento. Aquí se alude a la necesidad básica de autoconocimiento para ser capaces de creación, descubrimiento, cambio, etc.

Además, en su artículo *Universidad: expresión temporal y telúrica*, considera que la universidad cumple un rol fundamental en la sociedad, el cual es reflejar las

necesidades, inquietudes, pensamientos y problemas que movilizan a su época. Ese es su lado dinámico y creativo. Además, plantea que cada universidad debe ser única, pues es un producto esencialmente moral y espiritual.

2.2.4.2. Piaget.

Es el creador de una teoría compleja que explica todas las facetas del desarrollo cognitivo humano, cuyo sustento es epistemológico, biológico, psicológico y filosófico. Propone que la construcción del conocimiento se produce en el interior del sujeto, por tanto, es esto lo que se debe estudiar para comprender cómo se conocen o transforman los conocimientos.

Además, agrega, todo conocimiento nuevo surge a partir de lo adquirido y lo trasciende. Sin la actitud individual constructivista propia e individual, que obedece a necesidades también internas, vinculadas al estadio evolutivo, el aprendizaje no se produce.

Piaget (1980, p. 23), según Zamudio y Castorina (2017, p. 13):

No existe en el hombre ninguna estructura cognitiva o innata. Solamente el funcionamiento de la inteligencia es hereditario y las estructuras se crean solo a través de la organización de acciones sucesivas sobre los objetos. Consecuentemente una epistemología sustentada en los datos de la psicogénesis no puede ser empirista ni preformacionista sino constructivista.

Explica una serie de aspectos que otras teorías no pueden explicar: el paso de los reflejos a los esquemas, cómo se forman los esquemas, mostrar la resistencia asimilación, incorporar elementos de acuerdo con sus experiencias anteriores, y acomodación. Como se lee, además, niega las ideas de Kant y las mejora. Los esquemas de los jóvenes son remplazados según el impacto de las personas con las que interactúen.

Piaget (1975) propuso:

El desarrollo mental es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio que, a cada elemento que se le añade, se hace más sólido, o mejor aún, al montaje de un mecanismo delicado cuyas sucesivas fases de ajustamiento contribuyen a una flexibilidad y una movilidad de las piezas tanto mayores cuanto más estables va siendo el equilibrio (p. 13).

Su contribución al conocimiento es sentar las bases de la individualidad y el dinamismo del aprendizaje, la necesidad de la actividad propia para ir gradualmente transformando cada aprendizaje.

El aprendizaje, afirma, se logra por la interacción de dos procesos asimilación y acomodación. El primero referido al contacto del sujeto con su mundo exterior, de cuyas características el sujeto se apropia en su proceso de aprendizaje. El segundo se refiere a que los aspectos asimilados son integrados en la red cognitiva del sujeto y que contribuye a la formación de nuevas estructuras de pensamientos. Después de esta integración, surge un nuevo proceso de equilibrio, en el cual el sujeto utiliza lo aprendido, para mejorar su desempeño en el medio que le rodea (Ortiz, 2015, p.98).

De acuerdo a su teoría, la inteligencia es producto del desarrollo espontáneo, que depende de cuatro factores principales: crecimiento biológico y maduración, la influencia social, la experiencia y la equilibración. El primer factor contribuye decisivamente a la secuencialidad y relativa estabilidad interindividual en el proceso de desarrollo, aunque la inteligencia se gesta a partir de la construcción del propio individuo. El segundo factor puede influir en el avance o atraso de los estadios, pero esta secuencia se considera invariable, por tanto, este factor no es decisivo. El tercer factor se origina de forma diversa: por repetición, física, lógico-matemática, el que se exige la abstracción. El cuarto factor es un componente esencial por su labor de organizador, que coordina a los tres anteriores en un conjunto coherente, afirma Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor, M. (2016).

Además, Piaget (2005) propone:

“...la mente humana debe organizar una tremenda cantidad de eventos, situaciones y datos para completar la ciclópea, tratar de comprender el mundo medianamente bien, y que por mucho y bien que los científicos den cuenta de los aspectos cognitivos de dicha comprensión, quedará incompleta si no incluimos en dicha explicación los móviles afectivos y emocionales entre los conocimientos. La afectividad es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa, parecería que el conocimiento humano comienza y termina en sí mismo, que el ser humano tiene como fin primero y último, el propio conocimiento y, por tanto, la elección del objeto a conocer, y su vinculación con él, es una cuestión baladí” (p.8-9).

Por tanto, es innegable la preponderancia que el autor otorga a los afectos, en tanto, la inteligencia se forma o se debe a un conjunto de acciones coordinadas, las que a la vez son estructuradas por la inteligencia e impulsadas por los afectos, es decir, se requiere de la interacción de ambas para la construcción del conocimiento.

2.2.4.3. Vygotsky.

Lev Vygotsky (1978), citado por Vielma y Salas (2000, p. 31), postula que el conocimiento se adquiere a través de dos procesos: intermental e intrapsicológico, en ese orden. De esa manera, se resalta que el factor social es relevante, aunque insuficiente para comprender cuáles son los mecanismos de internalización. Además, plantea que *“dentro del proceso del desarrollo existen dos líneas diferentes, los procesos elementales, los cuales son de origen biológico y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural”* Vygotsky (1978 p.).

Para sus seguidores, un individuo construye significados en un entorno estructurado, relacionándose con personas intencionalmente. Este proceso contiene tres características: el vínculo entre subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y

la construcción conjunta en el seno de las relaciones irregulares, es decir, los compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento generan cambios en las estructuras mentales y se logra el aprendizaje. Lo cual se denomina Zona de Desarrollo Próximo “proceso embrionario o las que todavía no han madurado”. Este concepto permite conocer la necesidad de relacionar al niño con una persona competente, tanto en la adquisición de conocimientos como en el proceso de acomodación, así lo dirigirá hasta que pueda construir sus conocimientos de forma autónoma.

Para estos, se construye por medio de una forma concreta de actividad social, mas no son mecanismos de naturaleza interna.

Los vygotskianos resaltan la importancia entre la situación histórica y material en la cual se da el proceso: el niño se educa en el seno de una comunidad de significados en particular. También lo establece el resultado de la internalización del niño en la escuela. Por tanto, conciencia y cultura se forman mutuamente, según Coll (1985), citado por Rosas y Sebastián (2008).

Por tanto, es fundamental formar las óptimas relaciones interpersonales para conseguir el empoderamiento de los estudiantes, pues si solo considerasen que las ideas del otro están por encima de las de él o viceversa, cómo podría construir su aprendizaje; es decir, se trata de ser capaz de reconstruir el aprendizaje, el conocimiento propio.

La actividad docente tampoco debe considerarse como la de un director de orquesta, sino como estratega, el que, con el buen diseño de actividades, tareas, logra que el estudiante consolide sus conocimientos y se sienta capaz de aprender por sí solo: aprender a aprender.

2.2.4.4. Maturana.

Para este autor, según Rosas y Sebastián (2008), el aprendizaje no es sino un juicio emitido por un observador que hace el ejercicio de abstraer dos momentos de la ontogenia de un sujeto y comparar su desempeño conductual en esos dos momentos.

Propone que cada experiencia se registra de forma activa, con la ayuda de los conocimientos previos. La tarea básica de todo educador es interactuar con el educando de acuerdo al emocionar (amor), entendido como la permanente capacidad de *aceptación del otro como legítimo otro*.

Maturana 1990, menciona Otero (2006), considera como emoción fundamental: el amor; pues esta posibilitó, posiblemente, la aparición de una característica distintiva humana: el lenguaje. El amor condiciona el dominio de acciones, permite *aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia*.

La emoción es la que determina el ámbito de acciones que le son posibles. Para Maturana, el fin de la educación es enseñar al educando a ser un ser humano, el objetivo de la educación será, por tanto, aceptarse, con la ayuda del guía, para conseguir la reflexión propia y crítica.

2.2.4.5. Bandura.

Considera que la práctica pedagógica requiere que el profesor conozca e inserte dentro de los ejes curriculares prácticas emocionales, pues si se consigue que el estudiante aprenda a percibir, controlar, discriminar sus emociones, se potenciará su desarrollo emocional y ese autoconocimiento y dominio le permitirá ganar la confianza que requiere para afrontar cualquier situación futura.

Bandura, citado por Vielma y Salas (2000, p.34), sustenta:

Las personas, además de ser conocedoras y ejecutoras, son autorreactivas y con capacidad de autodirección, ya que la regulación de la motivación y de la acción actúan, en parte, a través de criterios internos y de repuestas evaluativas de las propias ejecuciones. La capacidad de previsión añade otra dimensión al proceso de autorregulación, por cuanto la misma está dirigida a metas y resultados proyectados en el futuro, los cuales son representados cognitivamente en el presente.

Por ende, al referirse a respuestas evaluativas denota la afectividad, la que, además de la motivación y procesos de pensamiento influyen en las acciones de los hombres.

2.2.4.5. Emociones y aprendizaje.

Vilaró (2014) afirma que existe una relación directa de las emociones con el aprendizaje: el miedo, la ira, la alegría, la sorpresa y la tristeza. La alegría posibilita la ejecución de cualquier tarea, pues durante este estado afectivo la energía es elevada, lo cual inhibe sensaciones negativas, permite el dominio de estados de intranquilidad; el entusiasmo genera la disposición a la acción. Por ello, la alegría se considera como fomentador del aprendizaje. Asimismo, la sorpresa genera la atención, factor intrínseco necesario durante el aprendizaje. El conocimiento de la importancia de estas emociones debe ser aprovechado por los docentes, los que, durante la motivación, desarrollo y cierre de la sesión, deben tratar de crear o transmitir estos estados.

En cambio, con respecto al miedo asevera que, si se controla a un grado pertinente, puede ser un potencializador del aprendizaje, pero en otros casos con una intensidad superior provoca la huida, como respuesta hormonal al estado de ansiedad generado. La ira, por otro lado, induce a la defensa o la riña como respuesta al nivel hormonal causado. Se evidencia, por ejemplo, al apretar los dientes, cerrar los puños, tensionar los hombros y brazos, etc. Por último, la tristeza provoca el ensimismamiento y el duelo, lo cual puede ser aprovechado para la introspección, modificación de actitudes y elaboración de planes para afrontar conflictos. Es oportuno proponer, entonces, al reconocer estos estados, saber mediar y guiar al estudiante para que los aproveche para su desarrollo emocional y se impida que se conviertan en elemento de frustración constante.

2.2.4.6. La química de las emociones.

Según Fustinoni (2016), el sistema nervioso está formado por el sistema nervioso central y sistema nervioso periférico. El sistema nervioso central (SNC) está formado por el cerebro, el cual se subdivide en lóbulos. Uno de ellos es el lóbulo temporal. Este lóbulo presenta en su parte interna y media el hipocampo que es activado por la dopamina, la cual se relaciona con la memoria a largo plazo.

La dopamina es el neurotransmisor más importante del sistema nervioso central (SNC), pues participa en la regulación de diversas funciones como la conducta motora, la emotividad (positiva y negativa) durante el aprendizaje. Además, en la memoria de largo plazo, la curiosidad o motivación de descubrir, el deseo de conocer y la afectividad. En suma, interviene en desarrollo cognitivo y emocional de los seres vivientes, en especial, el humano.

Por otra parte, la serotonina se sintetiza a partir de un aminoácido (parte estructural de la proteína) en el cerebro y otras partes del organismo. Se considera un neurotransmisor precursor de la melatonina (influyen en el sueño y el reloj biológico, este último es el regulador de las horas de sueño y vigilia) y otras funciones, así como afecta los niveles de humor, ansiedad y felicidad, que a la vez determinan la memoria, autoestima y el aprendizaje.

El sistema nervioso periférico se subdivide en sistema nervioso autónomo (SNA) y sistema nervioso somático. Al sistema nervioso autónomo también se le denomina SN vegetativo o SN involuntario, debido a que es el encargado de regular todos los movimientos que no dependen de nuestra voluntad, por ejemplo, el movimiento de nuestros intestinos para realizar la digestión (llamados movimientos peristálticos, movimiento de nuestro corazón, de la respiración etc.); también, en todos los casos donde se necesita contracción y relajación, como es la actividad motora: parpadeo, deglución, etc.

El sistema nervioso autónomo se subdivide en SNA simpático y SNA parasimpático, y para que estos sistemas se activen también necesitan de unas sustancias químicas, los mencionados neurotransmisores. En el sistema NA simpático, el neurotransmisor es la adrenalina o epinefrina, y en el sistema NA parasimpático, la acetilcolina; pero para que actúen necesitan de estructuras anatómicas llamadas receptores que se encuentran en fibras nerviosas en cuyas terminaciones se producirá y almacenará dichas sustancias químicas.

La adrenalina es una catecolamina al igual que la dopamina y norepinefrina. Ambas participan en los procesos de atención, concentración y funciones asociadas con aspectos cognitivos como la motivación y memoria. La deficiencia de adrenalina o

epinefrina causa una serie de alteraciones de las funciones cognitivas y estado del ánimo, tales como depresión, ansiedad, desórdenes de la atención, alteración del procesamiento de la información y otros desórdenes cognitivos como la enfermedad de alzhéimer y otras demencias.

La acetilcolina actúa sobre los receptores nicotínicos y muscarínicos. Es considerada, además de sus funciones motoras, en el funcionamiento de las neuronas en el hipocampo (la región del cerebro con un papel crítico en el aprendizaje y la memoria, específicamente la liberación se produce en las sinapsis, unión entre neuronas que permiten la transmisión de señales eléctricas en las neuronas adyacentes lo cual permite llevar la información). En el hipocampo se encuentran muchos receptores nicotínicos que al unirse con la acetilcolina permitirán la liberación de otros neurotransmisores como el neurotransmisor llamado GABA que es inhibitorio, pero a la vez producen la liberación de la dopamina que es excitatorio, lo cual en condiciones normales mantiene el funcionamiento de nuestro organismo en equilibrio. Cuando existe un desequilibrio puede generar ansiedad, trastornos en el sueño, depresión, falta de atención e incluso según nuevos estudios puede llegar a producir a casos patológicos como la enfermedad de alzhéimer.

En conclusión, las estructuras físicas del sistema nervioso central y periférico necesitan el equilibrio de mediadores químicos como la dopamina, la serotonina, la acetilcolina y la adrenalina para realizar funciones fisiológicas.

2.3. Justificación

En el aula, los estudiantes enfrentan cotidianamente situaciones diversas: conflictos con sus pares o dificultad para socializar al momento de trabajar en equipo, incapacidad para expresar qué sienten, o sea, no saben cómo demostrar sus sentimientos, tolerar los del resto, incluso, dominarlos. El origen de estos problemas puede hallarse en su inmadurez, baja autoestima, inseguridad, falta de autodominio, desconfianza en los otros. Es decir, existen aspectos afectivos que faltan completarse, lo cual desfavorece el desarrollo integral del estudiante.

El conocimiento y manejo de las emociones puede, entonces, ser destructivo o constructivo, pues dependerá de la emoción que prevalece. Por ejemplo, si es tolerante con unos de sus pares al opinar diferente, el conflicto sería positivo; pero si afirma que su opinión está por encima de la de los demás, el conflicto será negativo. Para solucionarlo se requiere la gestión óptima de las emociones.

Al analizar el rendimiento académico de los estudiantes, sabemos que no es el único elemento asociado al éxito profesional, el prestigio, la satisfacción. Muchos investigadores han demostrado que la inteligencia emocional puede tener mayor influencia.

Por tanto, desde el punto de vista pedagógico, esta investigación contribuirá en estudiar e identificar los niveles y dimensiones de la inteligencia emocional de los estudiantes de primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, de modo que, al identificar los niveles menos desarrollados, servirá para que las autoridades puedan proponer medidas y lograr un adecuado desarrollo emocional. Además de establecer la correlación de rendimiento–emoción determina las variaciones en los procesos formativos de la universidad y en el proceso didáctico.

En el área metodológica, la investigación constituye un aporte importante, pues si se establece la correlación significativa entre la inteligencia emocional y rendimiento académico, se propondrá a los profesores orreguianos incluir, dentro del desarrollo de cada clase, temas, lecturas o talleres, según la naturaleza de la asignatura. Así se facilitará que los estudiantes reconozcan su importancia para alcanzar el desarrollo personal y profesional ansiado. Esto significaría también que orientará el compromiso de la universidad en el proceso de capacitar a los docentes para que aporten en la formación integral del alumnado.

Por otro lado, en el aspecto social, adquirirá importancia, debido que, al establecer la relación e impacto de la inteligencia emocional en el desarrollo social, propondremos a las familias, entidades educativas y empresas planificar acciones para elevar el nivel de inteligencia emocional en los componentes o subcomponentes problema.

Desde el punto de vista científico, se sugerirá a los investigadores realizar estudios más profundos y en diferentes contextos económico sociales con la finalidad de identificar otros elementos asociados a cada variable.

En el aspecto institucional, contribuirá pues la organización curricular y la gestión del bienestar universitario mejorarían sus procesos a partir de esta comprobación.

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo general

Determinar el grado de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje, en los estudiantes del primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia de la Universidad Privada Antenor Orrego, año 2019.

2.4.2. Objetivos específicos

- Determinar el nivel del rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje de los estudiantes de primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia de la Universidad Privada Antenor Orrego, año 2019.

- Determinar el nivel de la inteligencia emocional de los estudiantes de primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, en cada una de las dimensiones del Test de BarOn.

- Determinar el grado de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje de los estudiantes de primer ciclo de Medicina, Estomatología y Obstetricia.

- Determinar el grado de la relación entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje de los estudiantes de primer ciclo de Medicina, Estomatología y Obstetricia.

- Determinar el grado de la relación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje de los estudiantes de primer ciclo de Medicina, Estomatología y Obstetricia.

- Determinar el grado de la relación entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje de los estudiantes de primer ciclo de Medicina, Estomatología y Obstetricia.

- Determinar el grado de la relación entre la dimensión manejo de estrés de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje de los estudiantes de primer ciclo de Medicina, Estomatología y Obstetricia.

- Determinar el grado de la relación entre la dimensión estado de ánimo en general de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje de los estudiantes de primer ciclo de Medicina, Estomatología y Obstetricia.

2.5. Hipótesis

H_i. El grado de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, en la asignatura de Lenguaje es directo y alto.

2.5.1. Hipótesis específicas

El grado de relación entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, en la asignatura de Lenguaje es directo y alto.

El grado de relación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, en la asignatura de Lenguaje es directo y alto.

El grado de relación entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, en la asignatura de Lenguaje es directo y alto.

El grado de relación entre la dimensión manejo de estrés de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, en la asignatura de Lenguaje es directo y alto.

El grado de relación entre la dimensión estado de ánimo en general de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, en la asignatura de Lenguaje es directo y alto.

III. MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. Población

La población está conformada por 260 alumnos de primer ciclo de las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia de la Universidad Privada Antenor Orrego, matriculados en el semestre académico 2019-2, del Campus Trujillo; cuyas edades fluctúan entre 16 y 18 años.

Tabla 1

Distribución de la población de estudio, según Escuela Profesional

Escuela Profesional	Matriculados
Medicina	159
Estomatología	36
Obstetricia	65
Total	260

Fuente: Reporte de matrícula

3.2. Muestra

La muestra está conformada por estudiantes de las tres escuelas académicas, los cuales han sido seleccionados considerando grupos intactos, tal como se detalla a continuación:

Tabla 2

Distribución de los grupos intactos y el número de alumnos que conforman la muestra de estudio.

Escuela Profesional	Grupo	Número de alumnos
Medicina	Aula K-401	48
Estomatología	Aula K-301	31
Obstetricia	Aula I-306	44
Total		123

Fuente: Reporte de distribución de grupos

3.3. Método

La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo y corresponde al tipo correlacional, el cual mide el grado de relación entre las variables: inteligencia emocional y rendimiento académico. A continuación, se detalla la metodología de trabajo:

Primera fase: se reunió material de estudio para cada una de las variables. Se procedió a seleccionar el instrumento de evaluación y la población.

Segunda fase: corresponde al inicio del análisis y redacción del informe de investigación, durante el curso del año 2018-2020.

Tercera fase: Análisis de los resultados, en el cual se usó estadística descriptiva: gráficas, tablas y medidas estadísticas. Luego, se contrastó la hipótesis por medio de la estadística inferencial: la Prueba de correlación de Spearman, para determinar la relación entre la inteligencia emocional y las variables. Finalmente, se procedió a la comparación de los resultados y a la discusión de los mismos.

3.3.1. Tipo de estudio

Es una investigación no experimental de corte transversal y de nivel de investigación correlacional, cuyo objetivo es observar fenómenos tal y como ocurren en su contexto natural, para después analizarlos, es decir, se trata de una investigación donde no se manipula intencionalmente las variables.

3.3.2. Diseño de investigación

El diseño utilizado es el correlacional, el cual se presenta en la figura 4.

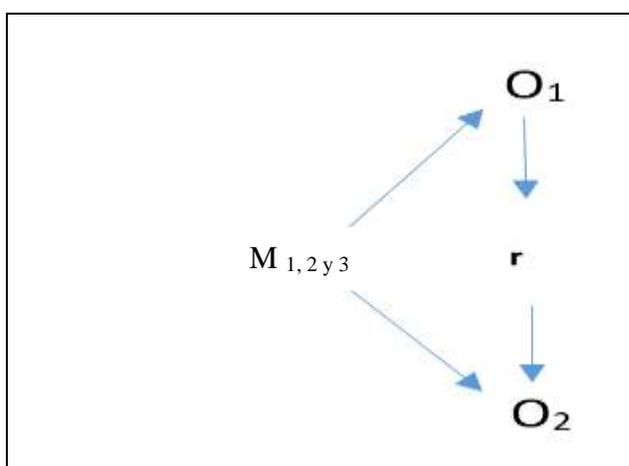


Figura 4. Diseño de contrastación correlacional

Donde:

M_1 : grupo de estudiantes de Medicina,

M_2 : grupo de estudiantes de Estomatología

M_3 : grupo de estudiantes de Obstetricia

r : Coeficiente de correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico

O_1 : Observación de la variable relacionada a la Inteligencia Emocional

O_2 : Observación de la variable relacionada al rendimiento académico

3.3.3. Variables y operacionalización

Las variables de estudio son:

Variable O ₁	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escalas de medición
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Un conjunto de capacidades, competencias y habilidades cognitivas que influyen la habilidad propia para ser exitoso al afrontar aspectos del medio ambiente, (BarOn, 1997)	Se obtendrá de los puntajes alcanzados en el Test de BarOn, el cual está constituido por cinco dimensiones.	Intrapersonal	CE: comprensión emocional de sí mismo A: asertividad, AU: autoconcepto, AR: autorrealización I: independencia	Test de Inteligencia Emocional de BarOn	Cualitativa ordinal Puntajes de: 130 o + (MUY ALTA) Inteligencia emocional muy alta 115 - 129 (ALTA) 86 – 114 (PROMEDIO) inteligencia emocional adecuada 70 – 85 (BAJA) Requiere mejora 69 o menos (MUY BAJA) Muy por debajo del promedio
			Interpersonal	E: Empatía, RI: Relaciones Interpersonales, RS: Responsabilidad Social		
			Adaptabilidad	SP: Solución de problemas PR: Prueba de la realidad FI: Flexibilidad		
			Manejo de estrés	TE: Tolerancia al estrés CI: Control de los impulsos		
			Estado de ánimo en general	Felicidad (FE) Optimismo (OP)		
Variable O ₂	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escalas de medición
	Nivel de eficiencia	Es el puntaje		Identifica las ideas principales y las		Cualitativa ordinal

R E N D I M I E N T O A C A D É M I C O	logrado por los estudiantes en relación con las metas y objetivos de aprendizaje en una o más asignaturas después del proceso de enseñanza-aprendizaje.	promedio final obtenido por el estudiante en la asignatura de Lenguaje.	Comprensión lectora	secundarias. Elabora organizadores visuales que sintetizan información relevante. Resume los textos Comenta críticamente textos diversos.	Práctica Informe	Los puntajes se miden en escala vigesimal, de lo cual: 0 - 10 Bajo 11- 13 Regular 14 - 16 Bueno 17-20 Excelente
			Redacción de textos	Claridad, coherencia y cohesión Progresión temática Confiabilidad de la información Aporte de conocimientos nuevos Corrección idiomática	Prueba parcial	
			Exposición	Organización y secuencia Dominio del contenido Expresión oral Presentación e interacción Elaboración de materiales de apoyo Tiempo	Rúbricas Prueba final Guía de observación	

3.3.4. Instrumentos de recolección de datos

3.3.4.1. Técnicas.

Para la recolección de los datos de la variable inteligencia emocional se utilizó la técnica de encuesta y para la variable rendimiento académico, se utilizó la técnica documental.

3.3.4.2. Instrumentos de recolección de datos.

Para la variable rendimiento académico se utilizó como instrumento de recolección de datos: rúbricas, prácticas, guías de observación, prueba parcial y prueba final de la asignatura de Lenguaje I, cuyos resultados se consignaron en el registro de evaluación.

Para la variable inteligencia emocional se utilizó el cuestionario del Test de BarOn, cuya ficha técnica se describe a continuación:

El cuestionario de BarOn propone 133 preguntas distribuidas en escalas: a) interpersonal, b) intrapersonal, c) adaptabilidad, d) manejo del estrés, e) estado de ánimo general. También incluye una escala que identifica las respuestas inconsistentes (Índice de inconsistencia) para identificar las respuestas al azar.

El test usa una escala de tipo Likert de 5 puntos, en la cual los evaluados responden: "nunca o rara vez", "pocas veces", "algunas veces", "muchas veces", "frecuentemente o siempre". Los puntajes altos del inventario indican niveles elevados de inteligencia emocional y social.

Según los principios éticos, se anexó como primera hoja el consentimiento informado, a modo de aceptación voluntaria para participar en la investigación.

Ficha Técnica del Test de BarOn:

1. Título: Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn (I-CE).
2. Autor: Reuven BarOn
3. Procedencia: Toronto-Canadá
4. Adaptación peruana: Nelly Ugarriza Chávez

5. Administración: Individual o colectiva. Tipo cuadernillo.
6. Aplicación: sujetos de 16 años a más.
7. Puntuación: Calificación manual o computarizada
8. Tipificación: Baremos peruanos
9. Materiales: cuestionario que contiene el test.
10. Estructura:

Validez. Se utilizó el instrumento estandarizado por BarOn (1997) denominado Inventario de Coeficiente Emocional de Baron (ver anexo 1). Fue validado por Ugarriza (2001), quien la aplicó a una población en Lima. Nueve tipos de validación demuestran cuán eficiente es el test: de contenido, aparente, factorial, de constructo, convergente, divergente, de grupo-criterio, discriminante y validez predictiva.

Confiabilidad. Ugarriza (2001) realizó un estudio en una muestra de 2249 evaluados, cuya edad promedio fue de 13.5 años, el cual reveló la estabilidad o consistencia interna para el inventario total es muy alto (0.93), cuyos coeficientes oscilan entre 0.77 y 0.91. Asimismo, Quevedo (2015) aplicó el test a estudiantes de Estomatología de la Universidad Privada Antenor Orrego, cuyo resultado determinó la consistencia interna mediante la Prueba de alfa de Cronbach y muy buena confiabilidad (0,76).

3.4. Procedimiento y análisis estadístico de datos

Para el análisis de los datos, se utilizó estadística descriptiva: tablas, gráficos estadísticos y medidas estadísticas. Para la contrastación de la hipótesis de investigación se usó la estadística inferencial: la Prueba de correlación de Spearman, para determinar la correlación entre los puntajes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en Lenguaje. Para

interpretar el coeficiente de correlación (r), se eligió la escala propuesta por Lind, Marchal y Wathen (2008, pág. 462), en la que se considera que un coeficiente de correlación $r < 0.25$, significa una correlación positiva débil y $r = 0.50$, correlación positiva moderada.

IV. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados organizados en tablas y gráficos estadísticos teniendo en consideración los objetivos de la investigación y la hipótesis a contrastar, el procesamiento de los datos se realizó en softwares, Excel e IBMSPPSS v.25. Estos resultados se exponen a continuación:

Tabla 3

Niveles de rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Lenguaje

Nivel	Medicina		Estomatología		Obstetricia		Total	%
	N.º de estudiantes	%	N.º de estudiantes	%	N.º de estudiantes	%		
Bajo	5	10.4	10	32.3	16	36.4	31	25.2
Regular	25	52.1	17	54.8	28	63.6	70	56.9
Bueno	17	35.4	4	12.9	0	0	21	17.1
Excelente	1	2.1	0	0	0	0	1	0.8
Total	48	100	31	100	44	100	123	100

Fuente: Actas de evaluación, 2019-II

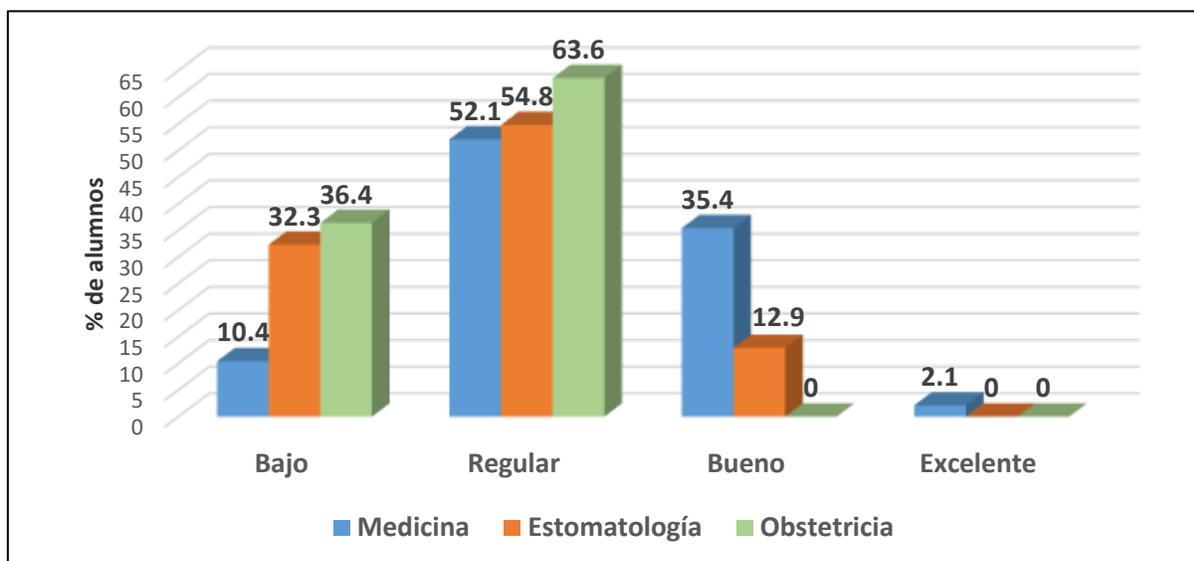


Figura 5. Porcentaje de estudiantes según niveles de rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje

Tabla 4*Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de Medicina*

Niveles	Intra personal		Inter personal		Adapta- bilidad		Manejo de estrés		Estado de ánimo		CE-Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy alta	0	0	0	0	1	2,1	0	0	0	0	0	0
Alta	5	10,4	0	0	0	0	0	0	2	4,2	0	0
Baja	13	27,1	14	29,2	15	31,3	13	27,1	11	22,9	16	33,3
Muy baja	7	14,6	6	12,5	5	10,4	8	16,7	8	16,7	6	12,5
Promedio	23	47,9	28	58,3	27	56,3	27	56,3	27	56,3	26	54,2
Total	48	100,0	48	100,0	48	100,0	48	100,0	48	100,0	48	100,0

Fuente: Datos obtenidos en la investigación, según Inventario de cociente emocional de BarOn, I-CE

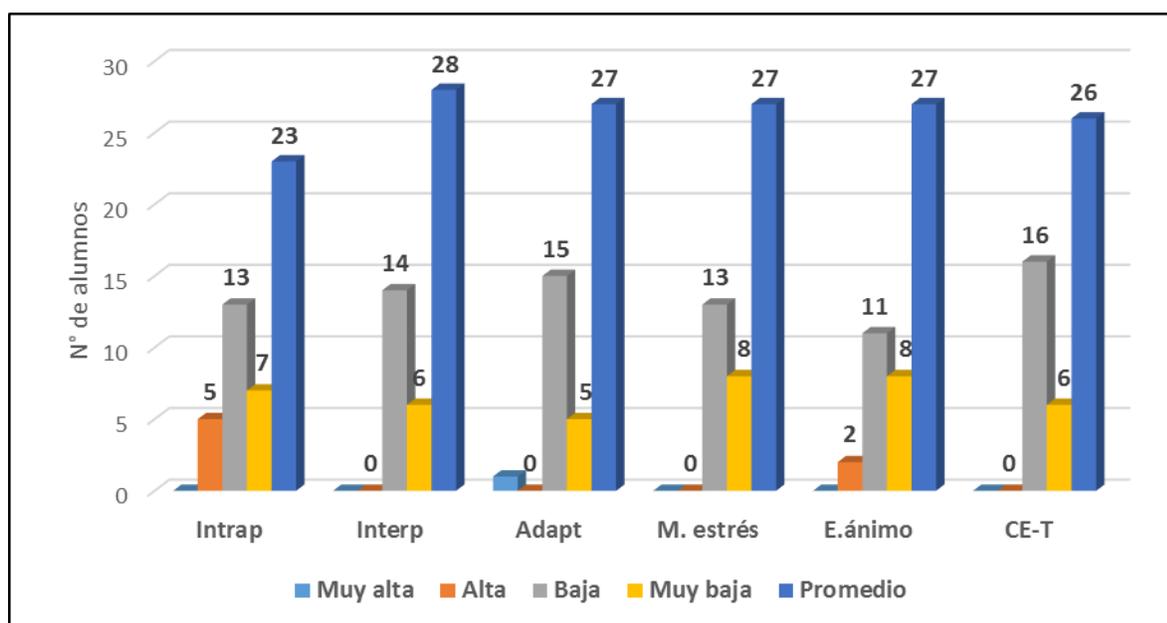
**Figura 6.** Número de estudiantes de Medicina según niveles de inteligencia emocional en cada dimensión y CE-Total del I-CE.

Tabla 5*Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de Estomatología*

Niveles	Intra personal		Inter personal		Adapta- bilidad		Manejo de estrés		Estado de ánimo		CE-Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alta	3	9,7	1	3,2	0	0	2	6,5	2	6,5	1	3,2
Baja	7	22,6	9	29,0	12	38,7	8	25,8	9	29,0	13	41,9
Muy baja	1	3,2	2	6,5	3	9,7	2	6,5	3	9,7	2	6,5
Promedio	20	64,5	19	61,3	16	51,6	19	61,3	17	54,8	15	48,4
Total	31	100,0	31	100,0	31	100,0	31	100,0	31	100,0	31	100,0

Fuente: Datos obtenidos en la investigación, según Inventario de cociente emocional de BarOn, I-CE

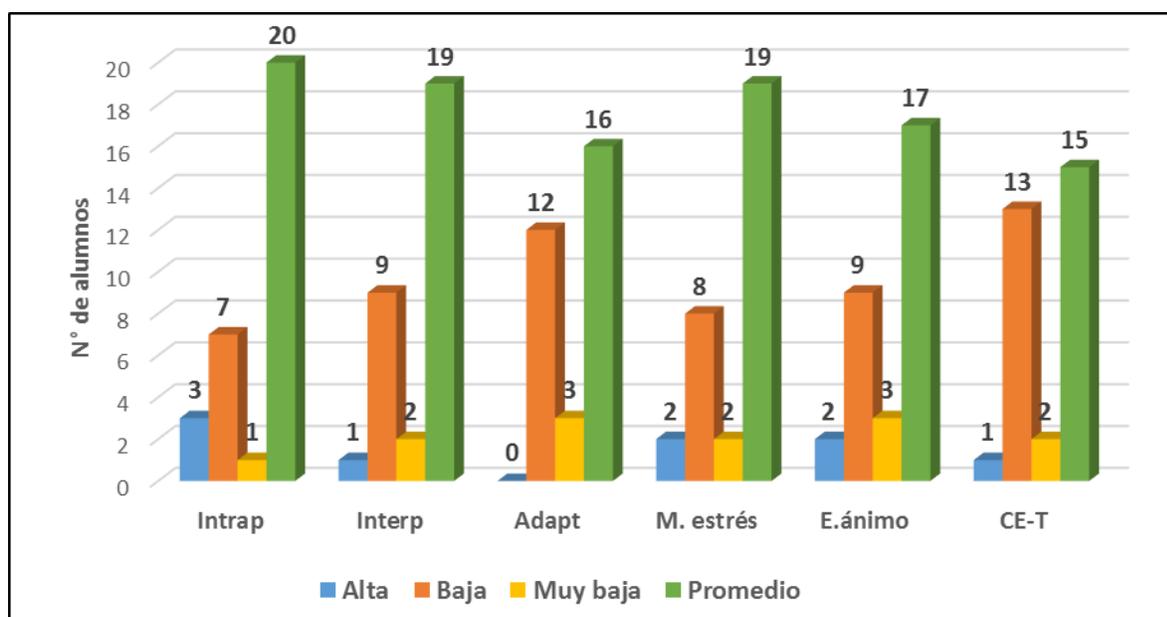
**Figura 7.** Número de estudiantes de Estomatología según niveles de inteligencia emocional en cada dimensión y CE-Total del I-CE.

Tabla 6*Niveles de Inteligencia emocional de los estudiantes de Obstetricia*

Niveles	Intra personal		Inter personal		Adapta- bilidad		Manejo de estrés		Estado de ánimo		CE-Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alta	2	4.55	1	2.3	0	0	3	6.8	3	6.8	1	2.3
Baja	8	18.2	14	32	17	38.6	6	14	10	23	9	20
Muy baja	3	6.82	5	11	0	0	4	9.1	9	20	5	11
Promedio	31	70.5	24	55	27	61.4	31	70	22	50	29	66
Total	44	100	44	100	44	100	44	100	44	100	44	100

Fuente: Datos obtenidos en la investigación, según Inventario de cociente emocional de BarOn, I-CE

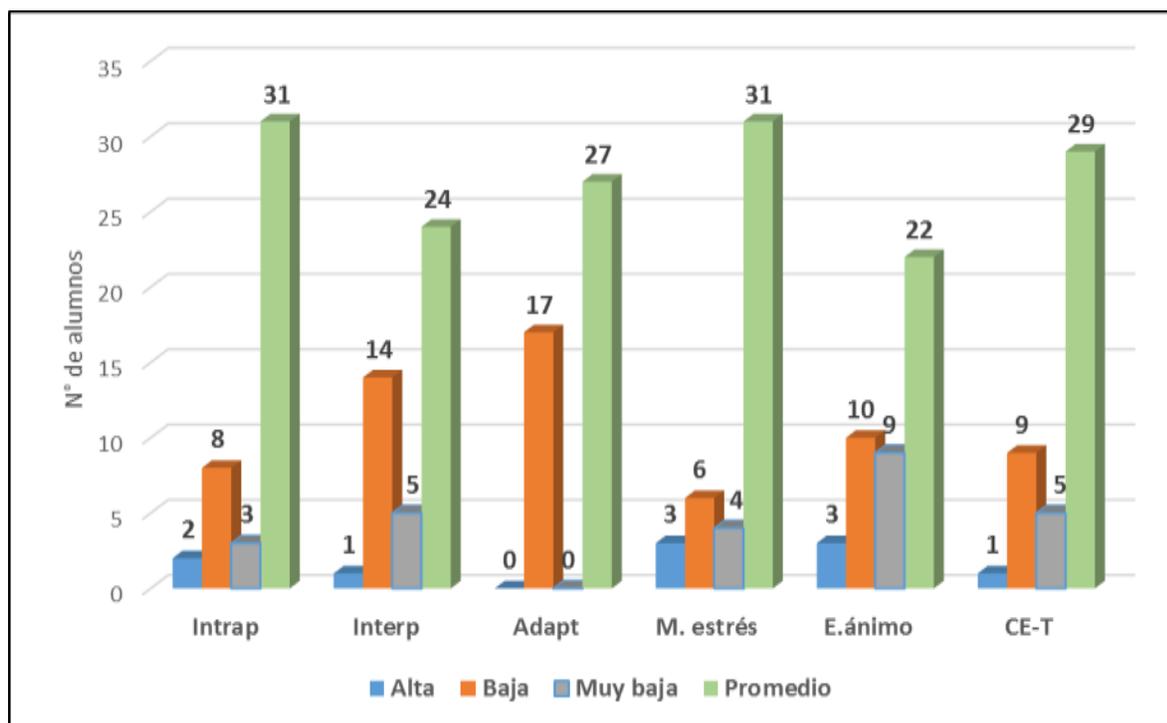
**Figura 8.** Número de estudiantes de Obstetricia según niveles de inteligencia emocional en cada dimensión y CE-Total del I-CE

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional y del rendimiento académico en Lenguaje de los estudiantes de Medicina

Componentes	Media	Desv. estándar	Máximo	Mínimo
Intrapersonal	90	18.18	120	51
Interpersonal	88.67	14.16	114	59
Adaptabilidad	88.33	15.97	140	39
Manejo de estrés	88.17	16.05	114	58
Estado de ánimo general	88.23	18.07	120	49
Cociente Emocional Total	87.04	17.17	114	50
Rendimiento académico	12.94	1.95	18	8

Fuente: Datos obtenidos en la investigación, según Inventario de BarOn y actas de evaluación, 2019-II

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional y del rendimiento académico en Lenguaje de estudiantes de Estomatología

Componentes	Media	Desv. estándar	Máximo	Mínimo
Intrapersonal	93.16	14.15	123	67
Interpersonal	89.32	13.04	119	52
Adaptabilidad	85.06	12.95	112	56
Manejo de estrés	90.65	17.06	123	45
Estado de ánimo general	91.29	15.43	120	58
Cociente Emocional Total	88.77	13.38	119	66
Rendimiento académico	10.87	2.43	16	5

Fuente: Datos obtenidos en la investigación, según Inventario de BarOn y actas de evaluación, 2019-II

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional y del rendimiento académico en Lenguaje de estudiantes de Obstetricia

Componentes	Media	Desv. estándar	Máximo	Mínimo
Intrapersonal	92.98	13.84	117	65
Interpersonal	87.57	13.07	116	63
Adaptabilidad	91.09	11.05	114	71
Manejo de estrés	93.39	16.55	121	50
Estado de ánimo general	87.32	18.09	120	48
Cociente Emocional Total	90.23	14.16	118	62
Rendimiento académico	10.7	1.71	13	6

Fuente: Datos obtenidos en la investigación, según Inventario de BarOn y actas de evaluación, 2019-II

Tabla 10

Prueba de correlación de Spearman entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en Lengua de los estudiantes de Medicina

Dimensiones	Coef. C. Spearman	Intra personal	Inter personal	Adapta-bilidad	Manejo de estrés	Estado de ánimo	CE-T	Rendimiento académico
Intrapersonal	Coef. Corr.	1.000						
	Sig.							
	n	48						
Interpersonal	Coef. Corr.	,706**	1.000					
	Sig.	.000						
	n	48	48					
Adaptabilidad	Coef. Corr.	,788**	,579**	1.000				
	Sig.	.000	.000					
	n	48	48	48				
Manejo de estrés	Coef. Corr.	,701**	,497**	,714**	1.000			
	Sig.	.000	.000	.000				
	n	48	48	48	48			
Estado de ánimo general	Coef. Corr.	,870**	,629**	,648**	,665**	1.000		
	Sig.	.000	.000	.000	.000			
	n	48	48	48	48	48		
Cociente emocional total CE-T	Coef. Corr.	,959**	,766**	,860**	,806**	,887**	1.000	
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000		
	n	48	48	48	48	48	48	
Rendimiento académico	Coef. Corr.	.089	.085	.112	-.119	-.086	.038	1.000
	Sig.	.547	.566	.451	.419	.563	.796	
	n	48	48	48	48	48	48	48

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

Tabla 11

Prueba de correlación de Spearman entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en Lengua de los estudiantes de Estomatología

Dimensiones	Coef. C. Spearman	Intra personal	Inter personal	Adaptabilidad	Manejo de estrés	Estado de ánimo	CE-T	Rendimiento académico
Intrapersonal	Coef. Corr.	1.000						
	Sig.							
	n	31						
Interpersonal	Coef. Corr.	,558**	1.000					
	Sig.	.001						
	n	31	31					
Adaptabilidad	Coef. Corr.	,527**	.253	1.000				
	Sig.	.002	.170					
	n	31	31	31				
Manejo de estrés	Coef. Corr.	,477**	.209	,746**	1.000			
	Sig.	.007	.259	.000				
	n	31	31	31	31			
Estado de ánimo general	Coef. Corr.	,842**	,677**	,497**	,422*	1.000		
	Sig.	.000	.000	.004	.018			
	n	31	31	31	31	31		
Cociente emocional total CE-T	Coef. Corr.	,895**	,645**	,739**	,682**	,878**	1.000	
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000		
	n	31	31	31	31	31	31	
Rendimiento académico	Coef. Corr.	,435*	,509**	.135	.150	.311	,370*	1.000
	Sig.	.014	.003	.470	.420	.088	.040	
	n	31	31	31	31	31	31	31

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

Tabla 12

Prueba de correlación de Spearman entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en Lengua de los estudiantes de Obstetricia

Dimensiones	Coef. C. Spearman	Intra personal	Inter personal	Adaptabilidad	Manejo de estrés	Estado de ánimo	CE-T	Rendimiento académico
Intrapersonal	Coef. Corr.	1.000						
	Sig.							
	n	44						
Interpersonal	Coef. Corr.	,561**	1.000					
	Sig.	.000						
	n	44	44					
Adaptabilidad	Coef. Corr.	,704**	,490**	1.000				
	Sig.	.000	.001					
	n	44	44	44				
Manejo de estrés	Coef. Corr.	,675**	,449**	,804**	1.000			
	Sig.	.000	.002	.000				
	n	44	44	44	44			
Estado de ánimo general	Coef. Corr.	,795**	,524**	,619**	,617**	1.000		
	Sig.	.000	.000	.000	.000			
	n	44	44	44	44	44		
Cociente emocional total CE-T	Coef. Corr.	,868**	,731**	,829**	,803**	,818**	1.000	
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000		
	n	44	44	44	44	44	44	
Rendimiento académico	Coef. Corr.	.142	.259	,311*	.152	.152	.251	1.000
	Sig.	.357	.090	.040	.326	.324	.101	
	n	44	44	44	44	44	44	44

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente estudio se realizó con el objetivo de determinar el rendimiento académico de los estudiantes, identificar los niveles de la inteligencia emocional en las escuelas de Medicina, Estomatología y Obstetricia, y determinar su relación con el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje en estudiantes universitarios.

El rendimiento académico, según Chadwick, en Molina (2015), implica la manifestación de capacidades y características psicológicas de los estudiantes, desarrolladas y establecidas durante el proceso de e-a. Además, Molina (2015) asegura que las variables que pueden afectar el rendimiento académico son las psicosociales, académicas, económicas, las familiares, la personales y las institucionales; por su parte, Cabrera et al. (2016) plantea que se debe a factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación. Como se observa en la Tabla 3, la mayoría de los estudiantes de Medicina obtienen rendimiento académico *regular* (52.1 %) y *bueno* (35.4 %); mientras los estudiantes de Estomatología presentan rendimiento regular el 54.8 % y bajo el 32.3 %; por otra parte, el 63.6 % de estudiantes de Obstetricia se concentran en el nivel de rendimiento académico *regular*, y *bajo* el 32.3 %. Esto nos permite afirmar que no se controlan totalmente los factores mencionados por los autores, por ello, el rendimiento es regular en las escuelas.

En la Tabla 4, se exhibe los niveles de inteligencia emocional que han alcanzado los estudiantes de Medicina en cada dimensión del Inventario de cociente emocional de BarOn; con respecto al Cociente emocional total (CE-T), como indicador general de la capacidad emocional del estudiante, se observa que el 54.2 % se ubican en el nivel *promedio*, lo cual significa que desarrollaron una capacidad emocional adecuada y saludable; el 33.3 % una inteligencia emocional *baja*, entendido esto como una capacidad emocional por debajo del promedio y, en consecuencia, necesitan mejorar. Solo el 12.5 % presentan una capacidad

emocional *muy baja*, por lo que, requieren mejorar a gran escala sus habilidades emocionales, a fin de que puedan interactuar con éxito en su entorno.

Los datos obtenidos, (tabla 4), concuerdan con los resultados referidos por Barraza, R.; Muñoz, N. y Behrens, C. (2017) y Páez y Castaño (2015) quienes afirman que la inteligencia emocional percibida reporta en promedio niveles adecuados para la percepción, comprensión y manejo de las emociones, en muestras de estudiantes de Medicina de primeros años. Pese a ello, el 31 % (± 5 %) de los participantes del estudio refieren tener déficit en el desarrollo de alguna de las ramas, por tanto, estos aspectos se deben desarrollar. Así también Casanova, J., et al. (2016) descubrieron que los estudiantes de Medicina muestran niveles adecuados de inteligencia emocional (AE: M= 26.12; DT= 5.55, CE: M= 27.74; DT= 6.17, RE: M= 28.22; DT=6.00). Los autores alertan sobre la alta prevalencia de depresión, ansiedad y estrés, asociada a este grupo de estudiantes de primer año, pues afectaría negativamente su autopercepción emocional mermando los recursos emocionales disponibles para manejar los efectos negativos generados por la sobrecarga académica que impone la carrera a sus estudiantes, lo cual deteriora su bienestar físico, personal y social.

Si se considera que la inteligencia emocional, según García, J., et al. (2015) es una dimensión que incide en el éxito de las personas, y en Medicina se ha centrado la enseñanza y la formación en aprender diferentes competencias, habilidades y aptitudes enfocadas a desarrollar la parte clínica, cómo se conseguirá su desarrollo integral. Además, plantean Hernández, C. y Dickinson, M. (2014), actualmente se ha demostrado que el coeficiente emocional (CE) es también un parámetro útil y necesario, sobre todo en las áreas de la salud, ya que mide la capacidad de la persona de sentir, entender y controlar los estados anímicos propios y de las personas que le rodean. En ese sentido es necesario considerar los resultados,

pues, como Orrego afirma, las instituciones educativas no existen únicamente para enseñar conocimientos hechos, sino para capacitar en el logro de aprendizajes más eficaces dentro del escenario propio de la vida misma; estos resultados pueden modificarse para el bien de los estudiantes, pero implica cambios en los esquemas pedagógicos o curriculares de la universidad.

Con respecto a los niveles de inteligencia emocional alcanzado en Medicina en las diferentes dimensiones del I-CE, en la Tabla 4, se observa que los estudiantes se ubican en mayor porcentaje en el nivel *promedio* y *bajo*. En la dimensión *intrapersonal*, que evalúa el yo interior y el cómo se siente la persona consigo misma, el 47,9 % presentan capacidad emocional *promedio*, 27,1 % capacidad emocional *baja*, el 14,6 % capacidad emocional *muy baja* y solo un 10,4 % capacidad emocional muy desarrollada y *alta*. En la dimensión *interpersonal*, que valora la capacidad de interrelacionarse bien con los demás y la responsabilidad social de la persona, el 58,3 % desarrollaron capacidad emocional *promedio*, 29,2 % capacidad emocional *baja* y un 12,5 % de ellos capacidad emocional *muy baja*. En la dimensión *adaptabilidad*, que mide la capacidad emocional de una persona para enfrentar de manera efectiva situaciones problemáticas y gestionar el cambio, el 56,3 % obtienen capacidad emocional *promedio*, el 31,3 % capacidad emocional *baja*, el 10,4 % capacidad emocional *muy baja* y solo un 2,1 % capacidad emocional *muy alta*. Con respecto a la dimensión *manejo de estrés*, que indica la capacidad de la persona para la autorregulación de las emociones, el control de impulsos y manejo de tensión o ansiedad, se observa que, el 56,3 % de presentan capacidad emocional *promedio*, el 27,1 % capacidad emocional *baja* y el 16,7 % de ellos poseen *muy baja* capacidad emocional. En la dimensión *estado de ánimo general*, que evalúa la capacidad de las personas para disfrutar de la vida y ser siempre positivos, se

observa que el 56.3 % desarrollaron capacidad emocional *promedio*, el 22.9 % capacidad emocional *baja*, el 16.7 % capacidad emocional *muy baja* y solo un 4.2 % de ellos poseen capacidad emocional *alta*. En consecuencia, se puede afirmar que la mayoría de estudiantes de Medicina obtienen una capacidad emocional *promedio* en todas las dimensiones que componen el Inventario de cociente emocional de BarOn (I-CE), además un segundo gran grupo de ellos, presentan capacidad emocional *baja*, tal como se visualiza en la figura 6.

Con base en los resultados, es pertinente proponer incorporar en las asignaturas del currículo de Medicina, logros de aprendizaje y contenidos, orientados de forma específica a cada subdimensión de la inteligencia emocional. Sobre todo, si se tiene en cuenta que el componente intrapersonal, plantea Ugarriza (2001), se manifiesta en la capacidad de expresar sus sentimientos, su independencia; por otra parte, la adaptabilidad es necesaria para poder enfrentar de forma exitosa las dificultades diarias, sean del desempeño académico, laboral o personal; la subdimensión interpersonal, proponen Mayer y Salovey(1997), se evidencia en la muestra de óptima autoestima, interrelación positiva con sus compañeros, interacción recíproca, apoyo social y sus relaciones son estables, pacíficas, no muestran tendencia de ansiedad o depresión, lo cual incide en su rendimiento académico de forma positiva. Según BarOn (1990), el manejo de estrés implica dominar los impulsos y tolerar el estrés, comportarse, en la mayoría de situaciones, tranquilo; además de laborar adecuadamente bajo presión, ser rara vez impetuoso y responder a eventos estresantes sin derrumbarse emocionalmente. Estos componentes son fundamentales para los futuros profesionales de la salud.

Además, está establecido en la Ley General de Educación 28044, art. 9, en lo concerniente a los fines de la educación, la necesidad de promover la realización afectiva, la consolidación

de su autoestima e identidad para lograr ejercer su ciudadanía en armonía con el entorno para afrontar así los incesantes cambios en la sociedad.

Por otro lado, situación similar ocurre en los estudiantes de Estomatología, lo cual puede observarse en la Tabla 5. Se presenta los niveles en cada dimensión del Inventario de cociente emocional de BarOn; con respecto al Cociente emocional total (CE-T), indicador general de la capacidad, habilidad y destreza emocional para desenvolverse satisfactoriamente y con facilidad en su entorno, el 48.4 % de estudiantes se ubican en el nivel *promedio*, representación de los estudiantes emocionalmente sanos; el 41.9 % se sitúan en el nivel de inteligencia emocional *baja*, entendido como una capacidad emocional por debajo del promedio y en consecuencia necesitan mejorar o desarrollarse, siendo esto posible con entrenamiento y a través del tiempo. Solo un 6.5 % de los estudiantes poseen una capacidad emocional *muy baja*, por lo que requieren mejorar a gran escala sus habilidades emocionales a fin de que, les permita interactuar con éxito en su entorno y el 3.2 % de estudiantes tiene capacidad emocional *alta*, indicador de una persona con potencial habilidad para llevar una vida exitosa.

Los resultados expuestos en la tabla 5 concuerdan con los propuestos por Quevedo (2015), donde se constata que el 51 % de estudiantes de Estomatología del sexto ciclo alcanza niveles promedio, el 20 % alcanzan niveles bajo, el 13 % niveles muy bajo, el 8 % niveles marcadamente bajos y el 8 % niveles altos de inteligencia emocional.

Con respecto a los niveles de inteligencia emocional alcanzado por los estudiantes de Estomatología en las diferentes dimensiones del I-CE, en la Tabla 5, se observa que ellos se ubican en mayor porcentaje en el nivel *promedio* y *bajo*. En la dimensión *intrapersonal*, que evalúa el yo interior y el cómo se siente la persona consigo misma, el 64,5 % desarrollaron

capacidad emocional *promedio*, el 22,6 % capacidad emocional *baja*, el 3.2 % capacidad emocional *muy baja* y un 9.7 % de estudiantes presentan capacidad emocional muy desarrollada y *alta*. En la dimensión *interpersonal*, que evalúa la capacidad de interrelacionarse bien con otras personas y la responsabilidad social de la persona, el 61.3 % se ubica en capacidad emocional *promedio*, el 29 % capacidad emocional *baja* y un 6.5 % de ellos tienen capacidad emocional *muy baja* y solo un 3.2 % lograron capacidad emocional *alta* y *desarrollada*. En la dimensión *adaptabilidad*, que mide la capacidad emocional de una persona para enfrentar de manera efectiva situaciones adversas, el 51.6 % de los estudiantes poseen capacidad emocional *promedio*, el 38.7 % capacidad emocional *baja* y el 9.7 % capacidad emocional *muy baja*. Con respecto a la dimensión *manejo de estrés*, que indica la capacidad de la persona para la autorregulación de las emociones, control de impulsos y manejo de tensión o ansiedad, se observa que el 61.3 % de estudiantes se ubican en capacidad emocional *promedio*, el 25.8 % capacidad emocional *baja*, el 6.5 % de ellos muestran *muy baja* capacidad emocional y también un 6.5 % presentan capacidad emocional *alta*. En la dimensión *estado de ánimo general*, que evalúa la capacidad de las personas para disfrutar de la vida y ser siempre positivos, se observa que el 54.8 % tienen capacidad emocional *promedio*, el 29 % capacidad emocional *baja*, el 9.7 % de estudiantes presentan capacidad emocional *muy baja* y solo un 6.5 % de ellos poseen capacidad emocional *alta*. En consecuencia, se puede afirmar que la mayoría de estudiantes de Estomatología presentan una capacidad emocional *promedio* en todas las dimensiones que componen el Inventario de cociente emocional de BarOn (I-CE), además un segundo gran grupo de ellos, muestran capacidad emocional *baja*, tal como se visualiza en la figura 7.

Los componentes de inteligencia emocional general, adaptabilidad, estado de ánimo general, interpersonal y manejo de estrés, tienen niveles de riesgo y deberán ser mejorados. Estos resultados son similares a los obtenidos por Reyes y Carrasco (2014), en estudiantes de Enfermería. Se comprobó que en inteligencia interpersonal el 55 % de estudiantes obtuvo el nivel adecuado, seguido de baja con 35 % y muy bajo con 8 %. Por otra parte, en cuanto a la dimensión de adaptabilidad, el nivel de inteligencia bajo ocupa el mayor porcentaje con 53 %, le sigue el nivel adecuado con 38 % y un nivel muy bajo con 8 %. En el manejo de estrés, el nivel de inteligencia emocional bajo ocupa el mayor porcentaje con 42 %, le sigue el nivel inteligencia emocional adecuada con 41 %. El tercer lugar es nivel muy bajo con 16 % de inteligencia emocional de estado de ánimo adecuado; un 28 % bajo, un 13 % muy bajo y un 5 % inteligencia emocional de estado de ánimo bueno. Ugarriza (2001) afirma que la habilidad para mostrarse flexible, realista, efectivo para actuar en situaciones problemáticas y hábiles para encontrar soluciones es fundamental. Sobre todo, si se considera que las poblaciones estudiadas pertenecerán al área de salud, por lo cual debe desarrollarse el componente de adaptabilidad. Además, el componente estado de ánimo es importante en tanto nos facilita la interrelación con los demás y se vincula con el subcomponente interpersonal, pues permite percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás, así como la facilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, ser cooperativos identificarse en grupo como un miembro constructivo. Goleman (1995) afirma que la inteligencia emocional involucra la habilidad de tener una impresión positiva de sí mismo para poder relacionarse con los demás. Es decir, la valoración personal influye en las relaciones interpersonales. Todas las habilidades emocionales son muy importantes en profesionales de

salud, pues aseguran una relación óptima con los demás y beneficia la propia salud física y emocional.

En la tabla 6 se muestra los niveles de inteligencia emocional que han alcanzado los estudiantes de Obstetricia en cada dimensión del Inventario de cociente emocional de BarOn; con respecto al Cociente emocional total (CE-T), siendo este un indicador general de la capacidad emocional del estudiante, se observa que, el 66 % se ubican en el nivel *promedio*, es decir, la mayoría muestran una capacidad emocional adecuada y saludable; el 20 % de estudiantes están en el nivel de inteligencia emocional *baja*, entendido esto como una capacidad emocional por debajo del promedio y, en consecuencia, necesitan mejorar; el 11 % poseen una capacidad emocional *muy baja*, por lo que requieren mejorar a gran escala sus habilidades emocionales para poder interactuar con éxito en su entorno. Solo el 2.3 % de los estudiantes desarrollaron capacidad emocional *alta*.

Con respecto a los niveles de inteligencia emocional alcanzado por los estudiantes de Obstetricia en las diferentes dimensiones del I-CE, según la Tabla 6, se ubican en mayor porcentaje en el nivel *promedio* y *bajo*. En la dimensión *intrapersonal*, que evalúa el yo interior y el cómo se siente la persona consigo misma, el 70.5 % poseen capacidad emocional *promedio*, 18.2 % capacidad emocional *baja*, 6.8% de estudiantes capacidad emocional *muy baja* y solo un 4.55 % presentan capacidad emocional muy desarrollada y *alta*. En la dimensión *interpersonal*, que evalúa la capacidad de interrelacionar bien con los demás y la responsabilidad social de la persona, el 55 % poseen capacidad emocional *promedio*, 32 % capacidad emocional *baja*, 11 % de ellos tienen capacidad emocional *muy baja* y 2.3 % capacidad emocional desarrollada y *alta*. En la dimensión *adaptabilidad*, que mide la capacidad emocional de una persona para enfrentar de manera efectiva situaciones

problemáticas o adversas, el 61.4 % de los estudiantes desarrollaron capacidad emocional *promedio*, el 38.6 % capacidad emocional *baja*. Con respecto a la *dimensión manejo de estrés*, indicador de la capacidad para el control de impulsos y manejo de tensión o ansiedad, se observa que, el 70 % de estudiantes tienen capacidad emocional *promedio*, el 14 % capacidad emocional *baja*, el 9.1 % de ellos poseen *muy baja* capacidad emocional y el 6.8 % capacidad emocional desarrollada y *alta*. En la *dimensión estado de ánimo general*, que evalúa la capacidad de las personas para disfrutar de la vida y ser siempre positivos, se comprueba que el 50 % presentan capacidad emocional *promedio*, el 23 % capacidad emocional *baja*, el 20 % capacidad emocional *muy baja* y solo un 6.8 % de ellos poseen capacidad emocional *alta*. En resumen, la mayoría de estudiantes de Obstetricia poseen una capacidad emocional *promedio* en todas las dimensiones que componen el Inventario de cociente emocional de BarOn (I-CE), además un segundo gran grupo de ellos, presenta capacidad emocional *baja*, tal como se visualiza en la figura 8.

En Callalli, L. y Carmina, L. (2017) se contrastan parcialmente los resultados obtenidos en esta investigación. Se informa que cerca del total de estudiantes de Obstetricia del I al VII ciclo (99 %) mostraron un comportamiento emocional intrapersonal entre adecuado y elevado (51.9 % y 47.4 %). El 89.6 % de estudiantes mostraron una capacidad emocional interpersonal adecuada. La capacidad de adaptabilidad por mejorar corresponde a la mayoría de estudiantes (82.5 %) y solo el 17.5 % calificó como adecuada, no hubo ningún estudiante con capacidad emocional de adaptabilidad elevada. El 100 % de los estudiantes obtuvieron como resultado por mejorar, es decir manejar el estrés emocional de los tiempos modernos, por tanto, pueden ser más propensos a la irritabilidad y la ira.

Arévalo (2017) plantea que el 39 % de los estudiantes del VII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima presentan un nivel promedio de inteligencia emocional, mientras que el 10 % de los mismos presentan un nivel alto. Se observa que, en el componente intrapersonal, el 36 % presentan un nivel promedio, mientras que el 10 % presentan un nivel alto. En el componente interpersonal, el 39 % muestran un nivel promedio de inteligencia interpersonal, mientras que el 21 % de los mismos presentan un nivel bajo. Con respecto a la adaptabilidad, se halló que el 39 % presentan un nivel bajo de adaptabilidad; mientras que el 23 % de los mismos presentan un nivel muy bajo. En el componente manejo de estrés, se observa que el 44 % están en un nivel promedio, mientras que el 31 % en el nivel bajo y el 6% de los mismos presentan un nivel alto.

En la tabla 7, se resume estadísticos descriptivos para los puntajes obtenidos por los estudiantes de Medicina en Inteligencia emocional y en el rendimiento académico de Lenguaje. En la dimensión *intrapersonal*, el puntaje promedio fue 90, con una variación promedio de 18.18 puntos, aquí el puntaje máximo fue 120 y el mínimo 51. Se observa que, en esta dimensión, los estudiantes lograron puntaje más alto que en las otras dimensiones. En la dimensión *interpersonal* se alcanzó en promedio de 88.67 puntos, con una variabilidad de 14.16 puntos, 114 fue el puntaje máximo y el mínimo fue 59. El puntaje promedio en la dimensión *adaptabilidad* fue de 88.33 puntos, aquí el puntaje máximo fue 140 y el mínimo 39. Con respecto al rendimiento académico promedio en la asignatura de Lenguaje fue de 12.94, con variabilidad de 1.95, la calificación máxima fue 18 y la mínima 8. En síntesis, los puntajes promedios que alcanzaron los estudiantes de Medicina en las cinco dimensiones del Inventario de cociente emocional de BarOn, se ubican en la escala de 86 a 114 puntos, interpretable como capacidad emocional adecuada o buena.

Los resultados nos permiten advertir la necesidad de desarrollar en los estudiantes diversas dimensiones por ser necesarias. Así, la escala interpersonal se considera esencial para el desarrollo e interacción social, pues quien la ha desarrollado será capaz de demostrar empatía y responsabilidad social, el sostenimiento de positivas relaciones interpersonales. La *empatía* se revela cuando se percibe, de forma consciente, y, al mismo tiempo, se valora los sentimientos de otro individuo. Por otro lado, la *responsabilidad social* se manifiesta cuando las personas se muestran confiables, colaboradoras, capaces de trabajar para construir grupos sociales, cuyo beneficio es, principalmente, el del grupo. Por tanto, es la capacidad de compenetrarse, identificarse con los sentimientos, emociones y pasiones de los otros, además de ser capaz de brindar y recibir afecto y los estudiantes de Obstetricia la deben desarrollar para poder interactuar con sus pacientes, familiares, colegas. Orrego propone la necesidad del gobierno o control de la vida interna (como ya lo habían manifestado los griegos), de las emociones para alcanzar ese perfeccionamiento necesario.

Como profesores, durante las actividades grupales, es importante observar cómo actúan entre ellos para determinar aspectos deficientes y plantear medidas de solución en el momento. Asimismo, guiar a los estudiantes con dificultades en esta dimensión, pues solo así se obtendrá mejoras en los trabajos colaborativos, dentro de los estudios e, incluso, en su vida profesional. Esto implica que los profesores deberán estar capacitados para saber actuar y guiarlos.

Los resultados en la escala de adaptabilidad indican que un porcentaje considerable de estudiantes se acomoda a diversas situaciones y es capaz de solucionar conflictos reales, ser manejables, sensatos y efectivos en el manejo de los cambios y ser competente para enfrentar problemas habituales. Sin embargo, también existe un considerable grupo de estudiantes que

muestran dificultades para superar adversidades o no logran superarlas por sí mismos, necesitan apoyo excesivo de sus docentes, en detrimento de su ansiada autonomía.

La escala de estado de ánimo, propone BarOn (1995), citado por Ugarriza (2001), en general involucra ser capaces de demostrar la *felicidad* y el *optimismo*; mostrar una valoración positiva sobre los hechos o eventos, lo cual facilita interactuar con ellos, pues toda interrelación y el ambiente es agradable cuando se está con estas personas. Los estados de ánimo como fuente de energía humana, tanto para sus interrelaciones como para su rendimiento. Así manifiesta Maturana postula que la finalidad de la educación es enseñar al educando a ser un ser humano, el objetivo de la educación será, por tanto, aceptarse, con la ayuda del guía, para conseguir la reflexión propia y crítica.

La tabla 8 proporciona los estadísticos descriptivos para los puntajes obtenidos por los estudiantes de Estomatología en Inteligencia emocional y en el rendimiento académico de Lenguaje. En la dimensión *intrapersonal*, el puntaje promedio fue de 93.16, con una variación promedio de 14.15 puntos, aquí el puntaje máximo fue 123 y el mínimo 67; esta es la dimensión con mayor puntaje. La dimensión *estado de ánimo general* alcanzó un promedio de 91.29 puntos, con una variabilidad de 15.43 puntos, 120 fue el puntaje máximo y el mínimo fue 58. El puntaje promedio en la dimensión *manejo de estrés* fue de 90.65 puntos, aquí el puntaje máximo fue 123 y el mínimo 45. Con respecto al rendimiento académico promedio en la asignatura de Lenguaje fue de 10.87, con variabilidad de 2,43, la calificación máxima fue 16 y la mínima 5. Los estudiantes de Estomatología, en las cinco dimensiones del Inventario de cociente emocional de BarOn, alcanzaron puntajes enmarcados dentro de una escala de 86 a 114 puntos, interpretable como capacidad emocional adecuada o buena.

No podemos ignorar que estos estudiantes trabajarán en ambientes de mucha presión, donde el dolor, la angustia, la incertidumbre de los pacientes y trabajadores es constante, ignorarlo nos haría responsables de su fracaso profesional, psicológico y personal. Sobre todo, al constatar, en esta investigación, que los niveles de puntuación bajo en la dimensión *adaptabilidad* (Medicina 31,3 %, Estomatología 38,7 %, Obstetricia 38,6 %); *interpersonal* (Medicina 29,2 %, Estomatología 29,0 %, Obstetricia 32 %) e *intrapersonal* (Medicina 27,1 %, Estomatología 22,6 %, Obstetricia 18,2 %) son una constante. El perfil de estas carreras involucra directamente la solución de problemas, adecuación de sus emociones a diferentes situaciones; además de establecer relaciones positivas con otros, comprender sus emociones e interesarse por ellos; así también mostrar un autoconcepto positivo, ser asertivos e independientes.

Los estudiantes que padecen de estrés y ansiedad son los pertenecientes a la Escuela de Medicina, según lo demostrado por Lemos, et. al (2018, pp. 1-6); así también los estudiantes de Estomatología, según Evaristo, T. y Chein, S. (2015, p. 24) y Obstetricia, afirmado por Velásquez, A. et. al (2018); debido a la cantidad de horas de estudio, cambios en hábitos académicos y cargas personales (pensamientos de falta de competencia, impotencia e incertidumbre, relación con los tutores y compañeros, contacto con el sufrimiento), entre otros factores. Ellos requieren, además, mejorar sus habilidades sociales y de liderazgo, trabajo en equipo, comunicativas, pues son pocos los que pueden trabajar bajo presión y en constante estrés, asociado con su profesión.

Por otra parte, la investigación de Palomino (2015) comprobó que un 35.71 % de los estudiantes están en el nivel promedio del componente adaptabilidad; además, la mayor cantidad de los estudiantes se encontraron en el nivel alto del componente adaptabilidad

(38.55 %). En el componente interpersonal, la mayor cantidad de los estudiantes se consiguió en el nivel promedio (65.36 %); además, del nivel alto del componente (15.08 %). En el componente intrapersonal, los resultados fueron favorables pues un 39.11 % se ubica en el nivel alto; mientras que un 25.14 % se encuentra en un nivel muy alto.

La tabla 9 sintetiza los estadísticos descriptivos para los puntajes obtenidos por los estudiantes de Obstetricia en inteligencia emocional y en el rendimiento académico de Lenguaje. En la dimensión *manejo de estrés*, el puntaje promedio fue de 93.39, con una variación promedio de 16.55 puntos, aquí el puntaje máximo fue 121 y el mínimo 50. La dimensión *intrapersonal* alcanzó un promedio de 92.98 puntos, con una variabilidad de 13.84 puntos, 117 fue el puntaje máximo y el mínimo 65. El puntaje promedio en la dimensión *adaptabilidad* fue 91.09 puntos, aquí el puntaje máximo fue 114 y el mínimo 71. El rendimiento académico promedio en la asignatura de Lenguaje fue de 10.7, con variabilidad de 1.71, la calificación máxima fue 13 y la mínima 6. En consecuencia, los puntajes promedios que alcanzaron los estudiantes de Obstetricia en las cinco dimensiones del Inventario de cociente emocional de BarOn, se ubican en la escala de 86 a 114 puntos, interpretándose esto como capacidad emocional adecuada o buena.

El enfoque por competencias postula como finalidad de la educación el desarrollo integral del ser humano, lo cual implica que no se debe centrar únicamente en el desarrollo cognitivo, sino también en la formación de capacidades afectivas, lo cual según los datos obtenidos requiere intervención para mejorarlos. Se debe tener en cuenta lo propuesto por Piaget (2005), “la afectividad es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento” (p. 8).

Tabla 10 muestra los resultados de la prueba de correlación de Spearman para los puntajes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje de los estudiantes de Medicina. Se observa que el cociente emocional total (CE-T) tiene correlación positiva y débil ($r=0.038$) con el rendimiento académico. No se aprecia significancia estadística ($p=0.796>0.05$) entre la correlación del rendimiento académico y la inteligencia emocional.

Quiñones (2017) concluye que existe una influencia significativa de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela de Educación según lo confirma la prueba estadística Chi cuadrada, igual a 6,040. Este hallazgo era de esperarse, ya que la Inteligencia Emocional implica reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para gerenciarlos al trabajar con otros y el rendimiento académico constituye los resultados del logro de aprendizaje en un periodo académico.

En cambio, Casanova, J.; Benedicto, S; Luna, F. y Maldonado, C. (2016) descubrieron también que no existe relación significativa de la inteligencia emocional con el rendimiento académico en estudiantes de Medicina. Esto puede explicarse por la existencia de diversos factores que se relacionan con el rendimiento académico.

La Tabla 11 muestra los resultados de la prueba de correlación de Spearman para los puntajes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje de los estudiantes de Estomatología. El valor del coeficiente de correlación $r= 0.37$ es significativo con valor $p=0.04<0.05$. Por ende, existe correlación positiva, moderada y significativa entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional. Además, se destaca que, existe correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones *intrapersonal e*

interpersonal con el rendimiento académico, con valores $p=0.014<0.05$ y $p=0.003<0.05$, respectivamente.

Aguilar, M., Gil, O.; Pinto, V., Quijada, C. y Zúñiga, C. (2014) hallaron una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones y el promedio de calificaciones, en los estudiantes de Medicina y Odontología, cuestión que difiere parcialmente de lo encontrado en esta investigación, pues solo se encontró relación estadísticamente significativa en Estomatología.

Disto este resultado del obtenido por Quevedo (2015), en el cual no se encontró que existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

La Tabla 12 muestra los resultados de la prueba de correlación de Spearman para los puntajes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Lenguaje de los estudiantes de Obstetricia, se observa que el cociente emocional total (CE-T) tiene correlación moderada y directa o positiva ($r=0.251$) con el rendimiento académico. No se aprecia significancia estadística ($p=0.101>0.05$) entre la correlación del rendimiento académico y la inteligencia emocional. Se resalta que, se encontró correlación directa o positiva y moderada ($r=0.311$) entre la dimensión adaptabilidad y el rendimiento académico, siendo esta correlación estadísticamente significativa con valor $p=0.04<0.05$.

En cambio, Callalli, L. y Carmina, L. manifiestan que es inexistente la asociación estadística y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en ninguna de sus dimensiones $p<0.05$.

En conclusión, en el grupo de estudiantes de Medicina, el grado de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en Lenguaje es débil; en Estomatología y

Obstetricia, el grado de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en Lenguaje es moderada. Siendo estas correlaciones positivas o directas, se concluye que a incremento de la inteligencia emocional se mejoraría el rendimiento académico o viceversa. La correlación es estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en Lenguaje, en el grupo de estudiantes de Estomatología; en los grupos de estudiantes de Medicina y Obstetricia, no existe correlación estadística significativa entre el rendimiento académico en Lenguaje y la inteligencia emocional.

Los resultados de la investigación de Ramírez (2018) evidencian una relación directa baja entre la inteligencia emocional percibida y el rendimiento académico. Esto puede deberse a que en el rendimiento influyen diversos factores, y no solamente la inteligencia emocional.

Del mismo modo, Palomino, E. (2015, 167) corroboró la relación significativa entre cada componente de la IE y el RA; concluye *“a mayor conocimiento, desarrollo y uso de la inteligencia emocional es notorio un mayor aprovechamiento cognitivo que trasciende en un mayor rendimiento académico”*.

Así también, Sandoval, M. y Castro, R. (2016) determinaron que la inteligencia emocional influye en el rendimiento de matemáticas en un 7.62 % y en el curso español en un 25.37 %. Concluyó que la correlación entre las variables fue positiva.

Asimismo, Andrade (2018) demostró, por medio del coeficiente de correlación de Pearson, una correlación positiva alta entre la variable inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Estadística, es más, reveló una relación positiva significativa entre cada uno de los tres componentes emocionales con el rendimiento académico en esa asignatura.

Por otra parte, Quiñones, L. (2017) demostró, en primer lugar, que la inteligencia emocional condiciona el rendimiento académico, según lo confirma la prueba estadística Chi cuadrada, igual a 6,040. El autor formuló las siguientes conclusiones: a) para lograr aprendizajes satisfactorios es primordial desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes, b) el 66 % de los estudiantes mostró buena inteligencia emocional, lo cual implica saber reconocer los sentimientos propios y ajenos, ser hábil para controlarlos al trabajar con otros y c) el rendimiento académico de los estudiantes es bueno en el 67 %.

Según Fragoso (2015, p. 113), diversas organizaciones internacionales asumen que uno de los factores que influye en el aprendizaje de estudiantes universitarios es la inteligencia emocional. Así mismo lo confirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), mediante las recomendaciones del informe de Jacques Delors (1996), que presenta los Cuatro Pilares de la Educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; estos dos últimos convergen en las habilidades socio-afectivas.

Asimismo, También la OCDE (2011), dentro de su Informe DeSeCo, compilado por Rychen y Hersh (2004) manifiesta que estas habilidades y destrezas pueden modificarse y mejorar con entrenamiento, programas y técnicas terapéuticas, citado por Ugarriza, (2001, p. 135).

Solo si conocemos cuáles son nuestras destrezas y el desarrollo de estas habilidades podremos usarlas óptimamente en cualquier contexto. Asimismo, consideramos que el rendimiento académico obedece a factores diversos; pero nos atrevemos a afirmar que es un factor importante es la inteligencia emocional.

VI. CONCLUSIONES

1. La mayoría de los estudiantes de Medicina obtienen rendimiento académico *regular* (52.1 %) y *bueno* (35.4 %); mientras los estudiantes de Estomatología presentan rendimiento regular 54.8 % y bajo el 32.3 %; por otra parte, el 63.6 % de estudiantes de Obstetricia se concentran en el nivel de rendimiento académico *regular*, y *bajo* el 32.3 %.
2. Con respecto a los niveles de inteligencia emocional, en las diferentes dimensiones, los estudiantes se ubican en mayor porcentaje en el nivel *promedio* y *bajo*, en Medicina (54.2 % y 33.3 %); Estomatología (48.4 % y 41.9 %) y Obstetricia (66 % y 20 %), respectivamente.
3. En el grupo de estudiantes de Medicina, el grado de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en Lenguaje es débil; en Estomatología y Obstetricia, el grado de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en Lenguaje es moderada. Siendo estas correlaciones positivas o directas, se considera que a incremento de la inteligencia emocional se mejoraría el rendimiento académico o viceversa. La correlación es estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en Lenguaje, en el grupo de estudiantes de Estomatología; en los grupos de Medicina y Obstetricia, no existe correlación estadística significativa entre el rendimiento académico en Lenguaje y la inteligencia emocional.

Recomendaciones:

1. Se sugiere organizar programas para la gestión de emociones en las tres carreras estudiadas, con la finalidad de mejorar las dimensiones percibidas en nivel bajo. Con la finalidad de conseguir el desarrollo integral de los estudiantes que les permita enfrentar los retos propios de sus carreras o al insertarse en su campo laboral.
2. Estos programas deben ser organizados por Bienestar Universitario en conjunto con los coordinadores de Tutoría con los que cuenta cada escuela para fortalecer la competencia emocional. Para lograrlo deben realizar análisis diagnósticos, en cada carrera, evaluar y realizar un seguimiento minucioso de los avances por ciclo para establecer estrategias correctivas a tiempo.
3. La Universidad Privada Antenor Orrego, acorde con la propuesta educativa constructivista que busca el desarrollo integral del estudiante, debe facilitar los medios y priorizar el desarrollo humano y, específicamente, el componente emocional como tema de investigación, pues de ello depende el éxito personal y profesional. Así también, permitir e incentivar a las escuelas académicas replantear sus objetivos, métodos acordes con las necesidades contextuales, profesionales e individuales.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.
- Aguilar, M.; Gil, O.; Pinto, V. y Quijada, C.; Zúñiga, A. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1),21-35. Base de datos. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614002.pdf>
- Andrade, L. (2018). La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en asignatura de estadística en educación superior. [Tesis para obtener el grado de magíster, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Archivo digital. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/7715?show=full>
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el S. XXI: líneas de desarrollo*. ANUIES. http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf
- Arévalo, G. (2017). La inteligencia emocional y las competencias genéricas de los estudiantes del VII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – 2017. [Tesis para obtener el grado de magíster en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Archivo digital. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/6573/Arevalo_gg.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Banco Mundial. (2015). *Las emociones valen tanto como los conocimientos*. <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos>.
- BarOn, R. (1997, 2000). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Multi-Health Systems.
- Barraza, R.; Muñoz, N. y Behrens, C. (2017). Relationship between emotional intelligence and depression-anxiety and stress in medical students' freshmen. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(1), 18-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003>
- Bauman, Z. (2003) *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

- Bisquerra, A. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 19 (3), 93-112.
- Bisquerra, A. (2020). Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>
- Buenrostro, A.; Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Educación y Desarrollo*. Universidad de Guadalajara. Archivo digital. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf
- Cabrera T., Aguirre B., Alarcón S. y Cabrera, L. (2016). Rendimiento académico y autoestima en estudiantes de la carrera profesional de Tecnología médica de la Universidad Nacional de Jaén. *Revista Científica Pakamuros*, vol. 4 (1): 60-68, 2016. Archivo digital. <http://revistas.unj.edu.pe/index.php/pakamuros/article/view/50/pdf>
- Callalli, L. y Carmina, L. (2017). La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del I al VIII ciclo de la carrera de Obstetricia de la Universidad Privada del Norte – sede Los Olivos – Lima – 2016. [Tesis para obtener el grado de Magíster, Universidad José Carlos Mariátegui]. <http://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/ujcm/393>
- Capella, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI. I Congreso Internacional de Educación Franciscana: "Educación Franciscana de Cara al Tercer Milenio". <http://jorgecapellariera.com/wp/cat=5>
- Carretero, M. (2004). *¿Qué es el constructivismo?* http://www.ulsa.edu.pe.mx/estrategias/constructivismo_educación.doc
- Casanova, J., Benedicto, S., Luna, F. y Maldonado, C. (2016). Burnout, inteligencia emocional y rendimiento académico: un estudio en alumnado de medicina. *ReiDoCrea*, 5(2), 1-6. <https://www.ugr.es/~reidocrea/5-2-1.pdf>
- Celis, R. y Rodríguez, M. (2016). *Constructivismo y construcción social en psicoterapia. Una perspectiva crítica*. Manual moderno.

- Cooper, R. y Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Editorial Norma.
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- El Tawab, S. M. (1997). *Enciclopedia de pedagogía/psicología*. Ediciones Trébol.
- Evaristo, T. y Chein, S. (2015). Estrés y desempeño académico en estudiantes de Odontología. *Revista Odontología Sanmarquina*, 18(1): 23-27. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/odont/article/download/11336/10211>
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, (2), pp. 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15506205>
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Kairós.
- Fustinoni, O. (2016). La música: química, emoción y cerebro. *Química Viva*, vol. 15, núm. 1, 2016, pp. 4-6. Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/v15n1/fustinoni.pdf>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 2015; vol. 6, pp. 110-25. <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-iberoamericana-educacion-superior-88-articulo-inteligencia-emocional-competencias-emocionales-educacion-S2007287215000074#bib0120>
- Garay, C. (2014). *Inteligencia Emocional y su Relación con el Rendimiento Académico de los Estudiantes del 6to. Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM en la Ciudad de Lima*. (Tesina para optar el grado de Magíster, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4015/Garay_fc.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, vol. 31, (1), pp. 43-63.
- García, M. y Gimenez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Digital Espiral. Centro de Profesorado Cuevas-Olula (Almería)*, vol. 3, (6), septiembre de 2010. <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- García, J., García, G., Arnaud, M., González, J., Arámbula, E. y Mendoza, J. (2009). Inteligencia emocional en médicos residentes del Hospital General de México; México.
- Gardner, H. (1999). *Las inteligencias múltiples - Estructura de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. <http://eprints.ucm.es/4802/?iframe=true&width=80%&height=80%>
- Hernández, C. y Dickinson, M. (2014). Importancia de la inteligencia emocional en Medicina. *Investigación en educación médica*, 3(11), 155-160. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572014000300006&lng=es&tlng=.
- Ibarrola, B. (2009). *Crecer en emociones*. S.M.
- Lemos, M.; Henao, M. y López, D. (2018). Estrés y Salud Mental en Estudiantes de Medicina: Relación con Afrontamiento y Actividades Extracurriculares Stress and Mental Health in Medical Students: Relation with Coping and Extracurricular Activities. Base de datos. <http://www.archivosdemedicina.com/medicina-de-familia/estreacutes-y-salud-mental-en-estudiantes-de-medicina-relacioacuten-con-afrontamiento-y-actividades-extracurriculares.pdf>
- Ley General de Educación 28044 (2003), art. 9, Perú. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

- Ley Universitaria 30220. (9 de julio 2014). Diario Oficial El Peruano, Perú, <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Lind, D., Marchal, W. y Wathen, S. (2008). Estadística aplicada a los negocios y la economía. Decimotercera edición. McGraw-Hill Interamericana, Editores S. A.
- Kolb, B. y Whishaw, I. (2005). *Neuropsicología humana*. Panamericana.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Ministerio de Educación del Perú (1999). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999)*. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. (2. ° ed.). http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf
- Molina, M. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo puedan afectar. *Revista Médica Electrónica*, vol. 37, (6), pp. 617-626. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242015000600007&lng=es&tlng=en.
- OCDE (2015). Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales. OCDE. <http://www.oecd.org/education/cei/skills-for-social-progress-executive-summary-spanish.pdf>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y métodos de enseñanza. Pontificia Universidad Católica de Quito, Ecuador. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.04>
- Orrego, A. (2011). Antenor Orrego. Obras completas. Tomo I. *A las nuevas generaciones del Perú y de América* (pp. 120 - 122). Editorial Pachacútec.
- Orrego, A. (2011). Antenor Orrego. Obras completas. Tomo I. *Las dos corrientes psíquicas complementarias* (pp. 139 - 141). Editorial Pachacútec.
- Orrego, A. (2011). Antenor Orrego. Obras completas. Tomo III. *Universidad: expresión temporal y telúrica* (pp. 139 - 141). Editorial Pachacútec.

- Orrego, A. (2011). Antenor Orrego. Obras completas. Tomo III. Universidad voluntad y futuro. (pp. 423 - 426). Editorial Pachacútec.
- Orrego, A. (2011). Antenor Orrego. Obras completas. Tomo III. *La razón desgarrada*. (pp. 426). Editorial Pachacútec.
- Izaguirre, C. (2011). *Antenor Orrego, Huxley y la esencia del hombre*. En Antenor Orrego. Obras completas. Tomo V (pp. 321-324). Editorial Pachacútec.
- Otero, María Rita. (2006). Emociones, sentimientos y razonamientos en didáctica de las ciencias. Revista electrónica de investigación en educación en ciencias, vol. 1, (1), pp. 24-53. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662006000100003&lng=es&tlng=pt.
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2),268-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21341030006>
- Palomino, (2015). Estudio de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación - UNMSM 2012-II. [Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4891/Palomino_de.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Piaget J. (1975). *Seis estudios de psicología*. (3ª ed.). Seix Barral.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Aique.
- Quevedo, G. (2015). *Influencia de la Inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los alumnos de Sexto Ciclo de la Escuela de Estomatología de la Universidad Privada Antenor Orrego*. [Tesis para obtener el grado de maestro, en Didáctica de la educación superior, Universidad Privada Antenor Orrego]. http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2313/1/re_maestria_edu_gina.quevedo_influencia.de.la.inteligencia.cognitiva.y.la.inteligencia.emocional_datos.pdf

- Quiñones, (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria*, 2016. [Tesis para optar el título profesional de licenciada en educación secundaria, Universidad Nacional del Altiplano]. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/5811/Qui%C3%B1onez_Huarahua_Lucy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, C. (2018). *Relación entre la inteligencia emocional percibida y el rendimiento académico de los estudiantes de primer ciclo del curso taller de proyectos de arquitectura de la Facultad de Arquitectura y diseño de la Universidad Privada Del Norte, Sede Lima centro, periodo 2018-2*. [Tesis para obtener el grado de Magíster, Universidad Tecnológica del Perú]. Archivo digital. <http://repositorio.utp.edu.pe/handle/UTP/1707>
- Reyes y Carrasco. (2014). Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Peru, 2013. *Apuntes de Ciencias Sociales*, 2014; 04(01). <https://doi.org/10.18259/acs.2014009>
- Robles, E. (2009). Pensamiento educativo de Antenor Orrego. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (13), 101-127. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382009000100007&lng=en&tlng=es.
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 8-18. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rosas, R y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana: constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.
- Sánchez, D.; León, S. y Barragán, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 4(15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349741048003>
- Sandoval, M. y Castro, R. (2016). La inteligencia emocional y el rendimiento académico. *Asociación Científica de Psicología y Educación*. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64531/1/Psicologia-y-educacion_152.pdf

- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dom. Cien*, 2016, 2 (núm. esp.) dic., pp. 127-137. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298/355>
- Suárez, Z. (2012). Constructivismo en educación: ilusión y dilemas. *Revista Calidad en la Educación Superior. Programa de Autoevaluación académica. Universidad Estatal a Distancia*, vol. 3, núm. 1, [mayo 2012], pp. 24 – 42. investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/432
- Spinola, H. (1990). Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de Medicina – UNNE. *Revista Paraguaya de Sociología*, vol. 78, p. 143-167.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. (2.^a Edición). Vergara Editor.
- UPAO (2017). Modelo Educativo. <http://www.upao.edu.pe/banner/Modelo%20Educativo.pdf>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Ediciones Libro Amigo
- Unesco. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el S. XXI, París, Unesco. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Unesco. (2000). Marco de Acción Dakar. Unesco. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Marco_Acci%C3%B3n_Dakar_2000_ES.pdf
- Vaquero, M.; Cerro, D.; Tapia, M.; Iglesias, D.; Sánchez, P.; (2018). Actividad física. Adaptabilidad emocional y regulación intrínseca: un estudio predictivo en adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*. 10 (supl 1):209-220. https://www.researchgate.net/profile/Mikel_Vaquero_Solis/publication/325487482_actividad_fisica_adaptabilidad_emocional_y_regulacion_intrinseca_un_estudio_predictivo_en_adolescentes/links/5b113671a6fdcc4611da25d1/actividad-fisica-adaptabilidad-emocional-y-regulacion-intrinseca-un-estudio-predictivo-en-adolescentes.pdf
- Velásquez, A.; Cornejo, C.; Bustamante, F. y Mella, M. (2018). Estresores que influyen desfavorablemente en estudiantes chilenos de Obstetricia y Puericultura, durante las

prácticas clínicas. *Revista Edumecentro*, 2018.
<http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1074>

Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismos en sus posiciones en relación con el desarrollo. *EDUCERE*, (9), año 3.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>

Vilaró, M. (2014). El desarrollo emocional a través del juego: Propuesta de intervención para alumnos del segundo ciclo de educación infantil. Universidad Internacional de la Rioja.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2459/vilaro.tio.pdf?sequence=1>

Zamudio, A. y Castorina, J. (2017). La cuestión del apriori: de Kant a Piaget. *Scheme Revista Electrónica de Psicología e Epistemología Genéticas*. (S/N).
www.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/download/6638/4354

VIII. ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, con DNI e
ID, acepto participar en la prueba psicológica: “Test de BarOn”, cuyo
proceso de aplicación será conducido por la docente Sara Távora Huamán.

Por este medio expreso que se me explicó claramente sobre los propósitos de esta prueba y
que su ejecución y análisis se debe a fines académicos, y de considerarse podrán ser
publicados en revistas, pero mis datos personales no serán difundidos.

La participación en este estudio será codificada y el investigador mantendrá la
confidencialidad en todos los documentos.

Trujillo, de noviembre de 2019

.....

Firma

TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, BArOn (1997)

DATOS GENERALES:

APELLIDOS Y NOMBRES: _____

CÓDIGO: _____ EDAD: _____ GÉNERO: _____

ESCUELA PROFESIONAL (Marca con una X)

Medicina () Obstetricia () Estomatología ()

INSTRUCCIONES:

Ud. encontrará 133 afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar o actuar. Léala atentamente y decida en qué medida cada una de ellas describe o no su verdadero modo de ser.

Existen cinco (5) posibilidades de respuesta:

Marca **N** si tu respuesta es: **RARA VEZ O NUNCA**

Marca **P.V** si tu respuesta es: **POCAS VECES**

Marca **A.V** si tu respuesta es: **ALGUNAS VECES**

Marca **M.V** si tu respuesta es: **MUCHAS VECES**

Marca **S** si tu respuesta es: **MUY FRECUENTEMENTE O SIEMPRE**