

UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

“Psicología, la fuerza que mueve al mundo y lo cambia”



TESIS

**“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL TERCER CICLO DEL
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO 2017- II”**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

TESISTA

Bach. Nelson Yerson, TRINIDAD NAZARIO

ASESOR

Psic. Lincoln Abraham, MIRAVAL TARAZONA

HUÁNUCO – PERÚ

2018



ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS

En la ciudad de Huánuco, siendo las Once horas del día veintisiete del mes de Diciembre del año Dos Mil Dieciocho, se reunieron en el Auditorio de la Ciudad La Esperanza de la Universidad de Huánuco, de esa ciudad, los Miembros del Jurado, designados por Resolución N° 2257-2018-D-FCS-UDH de fecha 26 de Diciembre del 2018 y al amparo de la Ley Universitaria N° 30220, Resolución N°1006-2017-R-UDH de fecha 03/JUL/17 Capítulo V Artículo 44° y 45° del Reglamento de Grados y Títulos para evaluar la Tesis intitulada: "LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL TERCER CICLO DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO 2017-II"; presentado por el Bachiller don **Nelson Yerson TRINIDAD NAZARIO** para optar el Título Profesional de LICENCIADO EN PSICOLOGÍA.

Dicho acto de sustentación se desarrolló en dos etapas: exposición y absolución de preguntas; procediéndose luego a la evaluación por parte de los miembros del Jurado.

Habiendo absuelto las objeciones que le fueron formuladas por los miembros del Jurado y de conformidad con las respectivas disposiciones reglamentarias, procedieron a deliberar y calificar, declarándolo APROBADO.....por UNANIMIDAD.....con el calificativo cuantitativo de12..... y cualitativo de SUFICIENTE..... (Art. 54)

Siendo las 12:51.....p.m...... horas del día , se dio por concluido el acto académico, firmando para constancia los miembros del Jurado.

.....
DRA. JUDITH MARTHA PORTOCARRERO ZEVALLOS.
PRESIDENTA

.....
PSIC. YENNY PRIMITIVA ROJAS PARDO
SECRETARIA

.....
PSIC. KARINA VANESSA DIESTRO CALORETTI
VOCAL

/glc.

DEDICATORIA

Esta investigación está dedicada a Dios, quien me da siempre una oportunidad de ser cada día una persona mejor para así poder construir una mejor sociedad donde me desenvuelvo

Además va dirigido a mi familia que gracias a su amor, dedicación y esmero ha logrado a que esta carrera tenga siempre continuidad y culminación satisfactoria con grandes saberes.

AGRADECIMIENTO

A la entidad superior de la “Universidad de Huánuco”, por permitir realizar la investigación en la escuela académica profesional de psicología.

Además agradezco a todos alumnos del tercer ciclo por permitir ser parte de esta investigación y a la vez por darme su tiempo para su evaluación del instrumento del Bar-on y a la vez tener acceso de sus boletas de notas para la evaluación de dicha investigación.

Otro agradecimiento a todos los docentes de licenciatura de la escuela académica profesional de psicología, quienes me enseñaron en toda la carrera de psicología en la cual fueron fuente de mi aprendizaje y enseñanza. De manera muy especial a los del jurado, Psic. Judith Portocarrero, Psic. Yenny Rojas y Psic. Vannessa Diestro, quienes fueron pilares importantes durante la elaboración de esta tesis.

Agradezco a mi tutor de tesis el Psic. Lincoln A. Miraval Tarazona por el tiempo que me brindo durante mi formación académica y durante el proceso de elaboración de la tesis.

Gracias Psicóloga Rosario Sánchez infantes de quien estoy agradecido por apoyarme en brindarme sus conocimientos y saberes en los momentos más dificultosos y hacer a que esta tesis tenga continuidad y culminación.

Gracias a mi familia. A Heraclio mi padre, a Patricia mi madre, a Ana y María Inés mis hermanas de quienes siempre he recibido el apoyo y comprensión incondicional.

INDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
INDICE.....	iv
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCION.....	viii
CAPÍTULO I.....	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1.1. Descripción del Problema.....	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:.....	3
1.2.1. Problema General.....	3
1.2.2. Problema Específicos.....	3
1.3. OBJETIVOS.....	4
1.3.1. Objetivo General.....	4
1.3.2. Objetivos Específicos.....	4
1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.....	5
1.5. VIABILIDAD.....	6
1.6. LIMITACIONES.....	6
1.7. ALCANCES.....	6
CAPÍTULO II.....	7
MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. ANTECEDENTES.....	7
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	7
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	9
2.1.3. Antecedentes Regionales.....	11
2.2. PLANTEAMIENTO TEÓRICO.....	12
2.2.1. El origen y desarrollo de la inteligencia emocional.....	12
2.2.2. Inteligencia Emocional.....	16
2.3. ENFOQUES SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	21
2.3.1. Modelos de habilidades.....	21
2.3.2. Modelos mixtos.....	22
2.4. LAS EMOCIONES.....	24
2.4.1. Las emociones en el cerebro.....	25
2.4.2. Modelos de Regulación emocional y ajuste psicológico.....	26
2.4.3. Rendimiento Académico.....	32

2.5.	DEFINICION DE TERMINOS CONCEPTUALES.....	37
2.5.1.	Inteligencia.....	37
2.5.2.	Emoción.....	37
2.5.3.	Inteligencia emocional.....	38
2.5.4.	Componentes de la inteligencia emocional.....	38
2.5.5.	Rendimiento académico.....	40
2.5.6.	Inteligencia emocional y Rendimiento Académico.....	41
2.6.	HIPÓTESIS.....	41
2.6.1.	Hipótesis General.....	41
2.6.2.	Hipótesis Especificas.....	41
2.7.	VARIABLES.....	43
2.7.1.	Inteligencia Emocional.....	43
2.7.2.	Rendimiento Académico.....	44
2.7.3.	Operacionalización de las variables.....	45
	CAPITULO III	46
	MARCO METODOLÓGICO	46
3.1.	TIPO DE INVESTIGACION.....	46
3.1.1.	DISEÑO DE INVESTIGACION.....	46
3.2.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	47
3.2.1.	Población.....	47
3.2.2.	Muestra.....	47
3.3.	INDICADORES DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN.....	47
3.4.	TÉCNICA, INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	48
3.4.1.	Técnicas.....	48
3.4.2.	Instrumento.....	48
3.4.3.	Técnica para el procesamiento de datos.....	48
	CAPITULO IV	49
	RESULTADOS	49
4.1.	DESCRIPCION Y PROCESAMIENTO DE DATOS.....	49
4.2.	Contrastación de hipótesis y prueba de hipótesis.....	69
	CAPITULO V	76
	DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	76
	CONCLUSIONES.....	78
	RECOMENDACIONES.....	79
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
	ANEXOS.....	89

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del programa académico de psicología de la universidad de Huánuco, donde participaron 20 estudiantes del tercer ciclo del año 2017-II de los cuales 11 fueron mujeres y 9 varones, con un rango de edad que va desde los 17 hasta los 36 años de edad.

El estudio fue de diseño no experimental transeccional correlacional en la cual para medir la inteligencia emocional se empleó el instrumento, ICE inventario de coeficiente emocional de Bar-on traducido y adaptado para uso experimental en Perú por Zoila Abanto, Leonardo Higuera y Jorge Cueto (2000) y para el rendimiento académico se empleó las boletas de notas del periodo 2017 – II al terminar el ciclo.

Los resultados obtenidos mostraron que no existe una correlación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. De los cuales en la dimensión de manejo de tensión solo se obtuvo una correlación positiva significativa con una relación moderada. Para las demás dimensiones (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo) se encontraron correlaciones débiles y estadísticamente no significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Se recomienda seguir indagando con esta línea de investigación en el programa académico de psicología en la universidad de Huánuco con más población para sí poder confirmar o refutar los resultados de esta investigación.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the relationship between weekly emotional intelligence and academic performance in students of the academic psychology program at the university of Huánuco, where 20 students from the third cycle of the year 2017–II participated, of which 11 were women and 9 men with an age range ranging from 17 to 36 years of age

The study was a non-experimental correlational transectional design in which to measure emotional intelligence the instrument was used, ICE in-sale of emotional coefficient of Baron translated and adapted for experimental use in Peru by Zoila Abanto, Leonardo Higuera and Jorge Cueto (2000) and for the academic performance the report cards of the period 2017 -II were used at the end of the cycle.

The results obtained showed that there is no positive and significant correlation between emotional intelligence and academic performance. Of which in the dimension of tension management only a significant positive correlation was obtained with a moderate relation. For the other dimensions (intrapersonal, interpersonal, adaptability and state of mind) weak and statistically non-significant correlations between emotional intelligence and academic performance were found. It is recommended to continue investigating with this line of research in the academic psychology program at Huánuco University with more population in order to confirm or refute the results of this research.

INTRODUCCION

En esta investigación se ha incitado un interés, en saber la existencia de una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico para así poder saber de las personas calificadas como exitosas son aquellos que han alcanzado lo que se han propuesto en algún tiempo pasado y uno de estos es haber alcanzado sus objetivos y metas y además si han mejorado su calidad de vida, tanto emocional como educativa. Como nos menciona Daniel Goleman (1996), para triunfar en la vida se necesita saber auto gerenciarse, donde se requiere ser emocionalmente inteligente y que para poder administrar las emociones hay que conocerlas y explorarlas en uno mismo. Además por otra parte nos menciona Aguanto (2006) para alcanzar el éxito educativo no basta una gran capacidad cognitiva, intelectual y técnica; es necesario desarrollar a su vez, una gran capacidad emocional que implique hacer uso de las emociones de una manera inteligente.

Es por eso que en este trabajo de investigación empírica sobre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, en la cual el objetivo general que se plantea es analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad De Huánuco 2017-II.

Pues este trabajo de investigación de encuentra estructurado por 5 capítulos donde **EL PRIMER CAPÍTULO** se expone la descripción del problema, la formulación del problema, los objetivos tanto generales como específicos, la justificación , limitaciones de la investigación.

Ya en el **SEGUNDO CAPITULO** se expone los antecedentes internacionales, nacionales, y regionales; seguido del origen y desarrollo de la inteligencia emocional, modelos de la inteligencia conceptos de la emociones y conceptos del rendimiento académico y sus factores y por último la operacionalización de las variables.

En el **TERCER CAPITULO** ya contiene todo a lo que corresponde el marco metodológico donde la investigación es un proyecto no experimental

con un diseño correlacional/ causal y con una población y muestra no probabilística. Además contiene los indicadores de inclusión y exclusión y que técnicas e instrumentos se está utilización.

En el **CUARTO CAPITULO**, contiene todo el procesamiento de los datos con sus cuadros respectivos y analizados e interpretados en la relación con las dos variables con sus respectivas dimensiones.

Por lo tanto se concluye y se determinó según el objetivo general de esta investigación, no existe relación directa y significativa entre La inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1. Descripción del Problema

Durante este siglo XXI el énfasis siempre ha caído en el éxito, y en todas sus dimensiones, donde las personas brillantes, extraordinarias y sobresalientes en el mundo han sido siempre y lo siguen siendo los mejores, en cualquier ámbito de sus vidas. Pero también es cierto que la palabra éxito, aún no tiene una definición más exacta, ya que para muchas personas pueden ser distintos conceptos, en donde tal vez lo que ellos piensan, sienten y dicen, para otros, no sea lo mismo.

Al analizar con las investigaciones encontradas en personas calificadas como exitosas, son aquellas que han alcanzado lo que se han propuesto en algún tiempo pasado y uno de estos es haber alcanzado sus objetivos y metas y además han mejorado su calidad de vida, tanto emocional y educativa y es hace poco que se evidencio que son personas emocionalmente inteligentes.

Las experiencias de muchas investigaciones, nos refieren que la gran cantidad de conocimiento que da el profesorado, en los colegios, institutos, universidades no garantiza al alumno a enfrentarse a los restos de la vida. Tal vez estos alumnos hayan conseguido títulos de grados, licenciaturas, magíster, hasta doctorados donde tal vez, pocos actualmente estén trabajando y otros no. Tal vez haya muchos factores que les hayan impedido conseguir una posición de trabajo en la sociedad, puede ser a que la persona no sabía ni podía comprender, expresar y reconocer las emociones, tanto de ellos mismos como de los demás lo cual, cualquier dificultad que se presentaba, ellos estaban en mayor predisposición a los diferentes conflictos generados por estos. Es por esa razón que las relaciones extra personales con los

demás no eran de lo mejor, en donde hace a que la persona entrase en situaciones adversas y dificultosas, en donde se mostraba una intranquilidad y un estado de ánimo muy distinto, de lo que se debería tener.

Como nos mencionaba en una investigación, Daniel Goleman (1996), para triunfar en la vida se necesita saber auto gerenciarse, donde se requiere ser emocionalmente inteligente y que para poder administrar las emociones hay que conocerlas y explorarlas en uno mismo.

Pues en el transcurrir de estos años se sigue evidenciando que en los estudios tanto psicológicos, como pedagógicos, una de las dificultades latentes es la forma en que los educadores dan e imparten los conocimientos, en la cual ellos mismos restringen la enseñanza en las habilidades emocionales, donde tal vez lo sepan muy bien, pero lo dejan de lado y dan mayor importancia a la enseñanza académica, lo cual debería ser uno de los lugares donde se imparta y se demuestre los conocimientos tanto emocionales como académicas. Por eso es muy importante ver los grandes avances que se desarrolló por parte del conocimiento y el desarrollo intelectual donde hay una necesidad de potenciar las habilidades, en lo que es la inteligencia intra e inter personal, además de ello una adaptabilidad que engloba una flexibilidad de las actitudes en los diferentes contextos, así como también saber manejar los estados de ánimo y la impresión positiva, todo esto para aportar a la parte emocional, como intelectual y viceversa. Es por eso que no es suficiente con lograr las competencias académicas mientras que en lo que corresponde a lo emocional, estamos como si nunca hubiéramos aprendido que es un concepto de emoción y su gestión para resolver las situaciones tanto personales como académicas.

Como nos refiera Casco (2000), en una de sus indagaciones, que uno de los factores psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia, donde se ve influenciado por varios procesos, como nos menciona Trianes y Muñoz (2003), los

cuales son la motivación, la cual te va a dirigir una conducta hacia el logro de tu meta la cual va a estar dirigido por variables cognitivas y afectivas. Otro que es el autocontrol en donde la persona asume los actos tanto bueno y malos y por último son las habilidades sociales, que es lo fundamental para la formación e integración de la persona en su relación con la sociedad, en la cual éstos, van a ser tanto los procesos cognitivos, sociales, emocionales y morales.

Es por todo esto, que esta investigación de la inteligencia emocional y rendimiento académico, se pretende investigar, ya que hasta ahora no han sido investigados con estas variables en esta universidad, y en este caso en los alumnos del tercer año de la escuela académica profesional de psicología, por eso resulta importante analizar los puntos de encuentro de las dos variables.

Es por eso que en esta investigación considero importante abordar y que además vas a permitir ampliar el conocimiento, tanto a la educación educativa y psicológica, y a la vez va a permitir a que se conozca el perfil del estudiante, para así poder mejorar las enseñanzas a los alumnos y todo esto, con la finalidad de aportar una investigación más me Surge la incógnita.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

1.2.1. Problema General

¿Cuál es la relación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

1.2.2. Problema Específicos

¿Cuál es la relación entre las relaciones intrapersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

¿Cuál es la relación entre las relaciones interpersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

¿Cuál es la relación entre adaptabilidad y rendimiento académico en los estudiantes en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

¿Cuál es la relación entre el manejo de la tensión y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

¿Cuál es la relación entre el estado de ánimo general y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Determinar cuál es la relación existente de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

1.3.2. Objetivos Específicos

Determinar cuál es la relación de las relaciones intrapersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

Determinar cuál es la relación de las relaciones interpersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

Determinar cuál es la relación entre adaptabilidad y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

Determinar cuál es la relación entre el manejo de la tensión y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

Determinar cuál es la relación del estado de ánimo general y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II?

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Es importante investigar el tema planteado, ya que se justifica en la medida que pretende dar un aporte a la psicología aplicada ya que a través de los resultados se pretende contar con la información empírica de la relación de las dos variables, tanto de la inteligencia emocional y rendimiento académico, la cual servirá para que las autoridades tome decisiones para optimizar el perfil de sus estudiante mediante planes de mejora. Así mismo porque la inteligencia emocional es útil para la vida tanto personal y profesional de los psicólogos.

Lo cual este estudio se analiza desde que los estudiantes entiendan que el desarrollo de la inteligencia tanto emocional, académica e intelectual, se genere en cada uno de nosotros para una adecuada relación con los demás, con quienes nos desenvolvemos a diario y además, para que las relaciones con ellos sean mejores. Ya que la inteligencia emocional llevada de una manera óptima puede impedir diversos conflictos en dicha institución.

1.5. VIABILIDAD

Es viable esta investigación ya que tiene a los alumnos con quienes se va a poder trabajar, son alumnos que estudian en la universidad de Huánuco y por ende son personas que vienen a diario a esta institución. Además como son estudiantes del tercer ciclo y no conocen el instrumento del Bar-on, va ser más fidedigno los resultados.

1.6. LIMITACIONES

Dentro de las limitaciones que no se puede generalizar los resultados ya que puede intervenir variables extrañas, tales como, la población que se pretende investigar no se han constante en asistir a las horas de clases y también habrá alumnos matriculados en el sistema y que no asisten. .

1.7. ALCANCES

En cuanto a los alcances en esta investigación es que los costos son viables para el investigador y que además los alumnos que se pretendió investigar se les pueden ubicar fácilmente, ya que vienen a diario a las aulas de la Universidad de Huánuco.

Y otro es que ya existe la prueba del inventario del test del Bar-On, es validado en Huánuco.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. Antecedentes internacionales

Fernández –Berrocal, Extremera y Ramos (2003) investigaron la inteligencia emocional como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria (ESO), analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar. El estudio se realizó en dos Institutos de Málaga, España, con estudiantes de 3º y 4º de ESO que desarrollaron medidas emocionales y cognitivas a través de cuestionarios como el Trait Meta-Mood Scale (TMMS), y las notas del primer trimestre. Los resultados mostraron que altos niveles de inteligencia emocional predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes. Además, los alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales al finalizar el trimestre. El estudio mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

En otro estudio realizado por Gonzales G. (2007), en México, se indagó la Inteligencia emocional y afrontamiento de estrés en estudiantes que practican alguna actividad física y que no la practican; analizó si existe una diferencia significativa entre estudiantes que practican de una manera regular alguna actividad física y de las que no la practican, respecto al coeficiente emocional y afrontamiento positivo y esforzado. Para esta investigación participaron 100 estudiantes, divididas en dos grupos. 50 participantes que practican de manera regular ejercicio físico. Y 50 participantes que no practican ejercicio físico. Todos los sujetos fueron seleccionados por disponibilidad. Encontró de una manera general que existe una

diferencia entre los estudiantes que practican alguna actividad física, respecto a la escala total del inventario Bar-On de coeficiente emocional, con una significativa de 0.046. El inventario de Bar-On como se mencionó anteriormente consta de cinco escala de las cuales de un amañera racionalmente se aprueba la hipótesis, ya que no hay significancia e todos los factores. Existe una diferencia entre los dos grupos, en habilidades interpersonales de un nivel e significancia de 0.024 y estado de ánimo general con una significancia de 0.011. En tres escalas del inventario no se hallaron diferencia entre grupos. Habilidades interpersonales con 0.0596 adaptabilidad con 0.70 y manejo del estrés con 0.140.

Al respecto, Paz (2011) en Guatemala, realizó un estudio que se basó en determinar la diferencia que existe entre el cociente intelectual y la inteligencia emocional de los alumnos y alumnas de primero básico en los institutos bilingües del Municipio de San Miguel Ixtahuacán, del Departamento de San Marcos, participaron 242 alumnos y alumnas de 11 a 14 años de edad. El estudio fue de tipo descriptivo y se utilizó la prueba OTIS auto aplicados intermedio forma A, el cual se puede aplicar en niños de 9 a 14 años, test para determinar el cociente intelectual. Se llegó a la conclusión que existía diferencia significativa entre el cociente intelectual y la inteligencia emocional de los alumnos y alumnas de primero básico de los institutos bilingües del Municipio de San Miguel Ixtahuacán, del departamento de San Marcos.

De la misma manera en Guatemala, Alvarado (2012) buscó determinar si existe relación entre niveles de inteligencia emocional y las relaciones interpersonales en un grupo de empleados. La muestra que se utilizó para el estudio estuvo conformada por 25 empleados pertenecientes a la empresa. Concluyó que la mayor parte de los colaboradores que se ubican en los rangos de 21 a 45 años, se localizan en un nivel adecuado, respecto al control de sus emociones y sentimientos. Sin embargo, es importante mencionar que las edades de 21 a 25 años un 15% de los sujetos se encuentran en un nivel en el cual deben mejorar el control de las emociones y sentimientos.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Encontramos a Chavarri (2008), quien investigó la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del primer al quinto ciclo de la Facultad de Ingeniería Industrial con la carrera de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería. Donde estuvo conformada por 265 estudiantes de ambos sexos y de las dos especialidades industrial y sistemas, a quienes se les aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn y para hallar el rendimiento académico se trabajó con las calificaciones obtenidas en el ciclo académico 2006 – I , en todos los cursos en los que se habían matriculado. Se aplicaron técnicas correlacionales (Pearson) y de diferencias entre los puntajes promedios (t de Student y ANOVA). Entre los resultados se encontró que no hay relación significativa entre el cociente emocional y el rendimiento académico, este resultado apareció para la muestra total como para las sub muestras basadas en el género, edad, ciclo de estudios y especialidad profesional. Ante dichos resultados obtenidos se plantea que ambos constructos son independientes en la conducta de los alumnos y no se influyen entre sí.

Montoya en 1991 citado en López, O. 2008, en la cual estudio la relación entre los factores de inteligencia y el rendimiento académico en alumnos de la facultad de ingeniería de la universidad de Cajamarca, para ello aplico el test de madurez mental de california a 72 alumnos de la facultad de ingeniería civil de la universidad de Cajamarca. Los resultados señalaron que la puntuación general obtenida en el test de madurez mental de california correlaciona significativamente de manera directa con el rendimiento académico. Los factores de inteligencia que se correlacionan positivamente con el rendimiento académico son relaciones espaciales, rendimiento lógico y razonamiento numérico, no así el factor verbal. Por otro lado, las relación más alta entre los factores de inteligencia y el rendimiento académico en el factor de relaciones numéricas, luego el de relaciones lógicas y el de relaciones espaciales.

Sandoval, (2008), realizó una investigación sobre la influencia de la Inteligencia Emocional y rendimiento académico, con el propósito de conocer el grado de relación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en niños de educación primaria de la I.E. N° 2055, distrito de Comas, considerándose una muestra de 240 alumnos de ambos sexos de 3° a 6° grado, se utilizó como instrumento el Inventario de Baron ICE NA, adaptado por Nelly Ugarriza, los resultados señalan que el rendimiento académico en comunicación y lógico matemática alcanzaron en su mayoría un rendimiento promedio, no existiendo relación entre la inteligencia emocional general y rendimiento académico, respecto a la inteligencia emocional, existe relación media entre el área del estrés y rendimiento académico en comunicación y lógico matemática. Existe relación débil entre las áreas de adaptabilidad y estado de ánimo y rendimiento académico; no existe relación en las áreas de intrapersonal, interpersonal y el rendimiento académico.

Castellano, (2010) estudió la relación de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en alumnos del 6° grado de primaria de la RED N° 4 del distrito del Callao, aplicando el instrumento de evaluación de Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA, en niños y adolescentes, en la cual se comprobó que la hipótesis general es válida, encontrando relación significativa positiva débil entre la inteligencia emocional general y la comprensión lectora; de lo que se deduce que existe relación entre la capacidad de reconocer y expresar emociones personales y mantener relaciones interpersonales. Pero en cuanto a los sub componentes: Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal, no se correlacionan de manera significativa y ni positiva con el rendimiento de la comprensión lectora ya que ello implica que no hay relación entre la capacidad de comprensión emocional de sí mismo, asertividad, auto concepto, autorrealización, independencia, habilidades empáticas, relaciones interpersonales y responsabilidad social con el rendimiento de la comprensión lectora. Teniendo en cuenta los sub componentes de adaptabilidad y manejo del estrés se ha comprobado que si existe correlación significativa positiva débil,

deduciéndose que existe interrelación entre la habilidad para la solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad, habilidades de tolerancia al estrés y control de los impulsos con el rendimiento de comprensión lectora.

2.1.3. Antecedentes Regionales

Según Márquez, Panduro y Velásquez (2011) realizaron una investigación en la efectividad de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en adolescentes de cuarto año de educación secundaria del distrito de amarilis- Huánuco. Se empleó un diseño pre experimental con pre test y post test de un grupo. El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo intencional; la muestra para el estudio conformado por 22 adolescentes inicialmente y concluyeron 18 adolescentes. Se utilizó el inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE. Se aplicó un programa de educación emocional denominado “creciendo emocionalmente“. La hipótesis que se planteó fue, que mediante la aplicación del programa se desarrollaría la inteligencia emocional de los adolescentes. Por último los resultados indicaron que el programa generó cambios en los puntajes entre el pre test y el post test de la inteligencia emocional, pero estos cambios no han sido estadísticamente significativamente, comprobados a través de la prueba T de student para datos dependientes con un nivel de confiabilidad de 0.05.

También encontramos a, Noya, Santiago y Tucto (2013) en la cual encontraron una relación entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico (RA) en alumnos del tercio superior de ciencias de la salud que cursaban los tres últimos años de la carrera profesional de la UNHEVAL Huánuco, con una población total de 231 estudiantes, siendo la muestra aleatoria y significativa de 55, de las cuales 11 pertenecían a Psicología, 7 odontología, 10 Medicina Humana, 12 obstetras y 15 enfermería. Para ello hipotetizaron una relación inversa y significativa entre las variables de IR Y RA en la

muestra. Para hallar los resultados se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. La inteligencia emocional se obtuvo a través del inventario de Bar-On – Ice en su forma adaptada por Nelly Ugarriza (Lima metropolitana 2003) y el rendimiento académico se obtuvo a través de sus promedios ponderados acumulados de notas hasta el semestre 2011 -1. Las evaluaciones se realizaron de manera individual, en sus diferentes instalaciones de la UNHEVAL.

En los resultados se encontraron que la relación entre IE Y RA, fue de fuerza débil siendo los alumnos de la E.A.P. de medicina humana su correlación de -0,42 y de odontología, -0,45 siendo estas correlaciones inversas, mientras que en la facultad de enfermería su correlación fue de 0.18, en obstetricia 0.014, en psicología 0.4 y de manera general en ciencias de la salud (Medicina humana, odontología, psicología, obstetricia y enfermería), 0.055, siendo una correlación directa con dichos resultados no se confirmaron las hipótesis en ciencias de la salud y en la facultades de psicología, enfermería y obstetricia, pues las correlaciones son directas y de fuerza débil. Por lo tanto son los resultados no pudieron afirmar que el alto rendimiento académico predice o no, el desarrollo de una adecuada inteligencia emocional o viceversa, porque no comparten variables comunes de manera específica.

2.2. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

2.2.1. El origen y desarrollo de la inteligencia emocional

En los inicios del siglo XX, se empezó a analizar los primeros esfuerzos exitosos por medir una función particular como es la mente humana: la inteligencia.

“Como eran cada vez más los niños que ingresaban a las escuelas públicas, era necesario medir las capacidades académicas y las motivaciones, era por eso que, se tenía la necesidad de tener medios eficaces, objetivos y económicos para agrupar las capacidades. Razón por la cual se crearon pruebas de inteligencia, asimismo las primeras pruebas fueron elaboradas en Francia en donde el interés de medir las

capacidades mentales se remontaba a Pierre Broca". (Hothersall 2005, P.411).

En años anteriores, Pierre Broca en Gould de 1978, consideraba "Que el tamaño del cerebro era buen indicador general de la inteligencia. Donde llega a las conclusiones de que los hombres son más inteligentes, en promedio, que de las mujeres y que esta diferencia es mayor en los hombres y mujeres contemporáneos que en los del pasado". (pág. 44), lo cual que Gould, hizo una buena contribución donde señala que para evidenciar de la persona su inteligencia hay que determinar fundamentalmente el peso cerebral y fundamentalmente su edad de la persona ya que, generalmente el peso del cerebro disminuye con el pasar de los años.

Pues muchos años antes, de todo esto, fue que Alfred Binet en los años de 1911, dio a la psicología la creación de las primeras escalas psicológicas para evaluar la inteligencia (Hothersall).

Es por eso que Thorndike 1913, con respecto a las mediciones mentales, creía que una de las grandes tareas de la psicología consistía en crear técnicas que permitirían medir tales diferencias, en la cual él considera "que la inteligencia era una combinación de varias habilidades y capacidades específicas". Pues desde que Thorndike mencionó y propuso la inteligencia social a partir de la ley del efecto y de la que hoy es conocida como inteligencia emocional (IE), lo cual, él estableció la inteligencia social, abstracta y mecánica en la cual la define como la habilidad para entender y manejar a los hombres, mujeres, así como a jóvenes, lo cual tiene que ver con actuar sabiamente en las relaciones humanas (Thorndike 1920).

Después ya en los años treinta, Wechsler (1981), da a conocer sus dos pruebas, la de la escala para adultos y la escala para niños, las cuales hasta hoy es usado. Así mismo otro aporte importante en relación a la pruebas, es la que dio el psicólogo soviético Vygotsky, donde encontró en sus investigaciones que las pruebas de inteligencia

no dan una indicación acerca de la zona de desarrollo potencial del individuo.

Después ya Gardner en los años de 1983, establece que la persona posee siete tipos de inteligencias (auditiva, musical, cinestésica, corporal, visual- espacial, verbal- lingüística y lógico matemático), y cada una es independiente de otra. Para después introducir dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la inteligencia social de Thorndike: la inteligencia intrapersonal e interpersonal, y para después en los años de 1995 y 1998, incluir dos nuevo tipo de inteligencia, la naturalista y existencial.

Pues en el mismo año del 1998, otro autor como Robert Stenberg menciona, la Teoría triárquica de la inteligencia, donde a vez la divide en tres sub teorías. La primera, componencial que integra la capacidad que una persona tiene para evaluar, comparar y asociar conocimientos o problemas. La segunda, la experiencial, que se refiere a que la inteligencia se demuestra mejor cuando la tarea o situación es relativamente nueva. Y la tercera, la contextual, que nos indica la destreza en que esa persona presenta para ajustarse y adaptarse al ambiente cambiante que le rodea (Stenberg, 1985).

Unos años después, ya en 1988, Bar-On también contribuyó a la creación del constructo ya que “fue pionero en la postulación de un Cociente emocional paralelo: El Cociente Emocional (CE) frente al Cociente Intelectual (CI)” (cit. en Vallés y Vallés, 2003, p. 29).

Pues una idea de valle (2003), leída en una publicación de Salovey y Mayer (1990) en la cual hace mención que “analizaron investigaciones existentes en las áreas de la psicología y la psiquiatría, la inteligencia artificial y otras áreas ”en la cual a partir de dicho análisis, y siguiendo especialmente la línea de Gardner de inteligencia interpersonal e intrapersonal y la definición de inteligencia práctica de Stenberg, llegaron a la conceptualización de un nuevo tipo de inteligencia: la Inteligencia Emocional (IE), en la cual, hasta el momento, se habían dado por separado. Para llegar al nuevo concepto, se fundamentaron

en la idea de que el razonamiento emocional no era igual en unas personas que en otras y que además éste mejoraba cuando la persona presentaba estados emocionales positivos. (Valles et al 2003). Es por eso esto que Mayer y Salovey dan un mejor concepto donde la definen en 1997 a la Inteligencia Emocional como “la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás” (cit. en Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006, p.688).

Pero luego después de que Goleman de establecer su definición con respecto a la inteligencia emocional y de que su definición no fuera respaldada por la comunidad científica (pineda 2012). Es por esta razón que fue, que, muchos otros autores empezaron a establecer sus propias definiciones de inteligencia emocional, lo que hace que Mayer y Salovey y Caruro (2004), consideraron como un desprestigio del concepto que ellos habían establecido, tuvieron que revisarlo y re conceptualizarlo, y puntualizarlo como aquella *“habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones, de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, de comprender las emociones y el conocimiento y aquella habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual, “esta definición está fundamentada en el análisis de la inteligencia y cómo funciona ésta con las clases de estructuras de conocimiento y mecanismos necesarios para procesar la información emocional.” (cit. en Vallés y Vallés, 2003, p. 33).*

De la misma manera, Marina (1993), quien menciona “si bien es cierto que las ciencias cognitivas han realizado aportaciones valiosas, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, la cual deberá desarrollarse holísticamente, lo que es lo mismo no solo enfocada hacia la razón, sino también provista de emociones.”

Es por eso que el concepto de inteligencia emocional nace de la necesidad de responder la pregunta: ¿De por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria? Pues Según los autores, la inteligencia emocional (IE) está formada por metahabilidades que pueden ser categorizadas en cinco dimensiones o: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar emociones, capacidad de motivarse a sí mismo, reconocimiento de emociones ajenas y control de las relaciones.

2.2.2. Inteligencia Emocional

En la investigación de Gardner (1983), en su teoría de las inteligencias múltiples, en la cual hace referencia de que los test del coeficiente emocional (CI), se basan en una idea muy reducida y restringida de la inteligencia, en la cual no se tiene en cuenta la amplia gama de habilidades y destrezas que cada persona posee y que esto no puede ser medida por el CI. Pues él propone dos habilidades no contempladas en las aptitudes de la inteligencia clásica: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Donde la primera la define como la capacidad para comprender el estado de humor y el estado mental de los demás y de actuar en consecuencia con esa comprensión. Y la segunda como aquella habilidad para comprender el estado de humor y los sentimientos de uno mismo y actuar en consecuencia.

Por otra parte, Stenberg (1985) donde pone en duda de la eficacia de las pruebas o test de inteligencia para predecir el éxito en la escuela, trabajo y en otros contextos cotidianos, ya que sostiene que lo que casi exclusivamente miden estas pruebas son la capacidad verbal y analítica. Pero no pueden medir la creatividad ni el saber práctico. De manera más prosaica, atribuye el éxito obtenido por la Inteligencia Emocional al hecho de que se trate de un concepto tranquilizador en muchos aspectos ya que confirma o pretende confirmar, lo que muchos piensan: el éxito en el trabajo (de la persona) no depende sólo de capacidades intelectuales muy elevadas, de la inserción en redes

políticas o sociales, o de la suerte: depende sobre todo de la Inteligencia Emocional que todo el mundo puede poseer, desarrollar y optimizar. También afirma que las pruebas habituales de inteligencia sólo explican el 25% de la varianza de los rendimientos académicos individuales, dejando sin explicar el 75% restante. El poder predictivo de las pruebas de inteligencia es aún menor (tan sólo explica el 10% de la varianza) en el pronóstico de los éxitos profesionales.

Así mismo Según Mayer y Salovey, ya en el año del 1990, nos refiere que la inteligencia emocional ya abarcaba tres nuevos factores: evaluación y expresión de emociones, regulación de emociones y utilización de la información de carga emocional en el pensamiento y la actuación, para si poder dar un mejor concepto de inteligencia emocional.

Así como también el mismo Goleman (1996) señala que el CI aporta tan solo el 20% de los factores determinantes del éxito, por lo que se hace necesario explorar qué otras características permiten dar cuenta del ese 80% restante. Pues lo que se busca es saber, de cómo se podría desarrollarse más la inteligencia humana donde va más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que “existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.” (bis).

Por otro lado, Goleman, D. (1996), en su libro “La inteligencia emocional” pág. 25 la define como: La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último — pero no. por ello, menos importante—, la capacidad de empalazar y confiar en los demás.”

Además Goleman describe a la Inteligencia emocional como factor decisivo para el éxito vital y profesional y que, además, puede “adquirirse” y modificarse, es decir, está al alcance de todos los que quieran optimizar su Inteligencia Emocional.

Para este autor de Mayer y Salovey (1997) (p.3) dio una definición más adecuada sobre la inteligencia, definiéndola y englobándola como *“un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información y en concreto como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones mismas y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”*.(pág.31) Y viéndolo desde este enfoque se considera que las personas emocionalmente inteligente no solo serían más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones sino también tendrían más facilidad para extrapolar todas esta emociones de los demás.

Por tanto, siguiendo con lo expuesto arriba sobre, Mayer y Salovey (1997), donde sigue incidiendo, en que la inteligencia emocional es pues, esta capacidad para identificar y gestionar las propias emociones, así como de empalizar hacia los demás, juega un papel importante a la hora de razonar o reflexionar sobre una situación problemática. La Inteligencia emocional es una habilidad que unifica las emociones y el razonamiento, facilitando un razonamiento efectivo y un modo de pensar más inteligente ante las situaciones problemáticas.

Asimismo Mayer y Salovey citado en Cobb y Mayer (2000) donde sostiene que la inteligencia emocional parara estos autores, cada individuo posee una aptitud de comprender y utilizar la información sobre las emociones. Una parte sería innata y la otra el resultado de la experiencia y la vida. Esta parte podría ser objeto de mejora bajo los efectos del esfuerzo, de la práctica o de la experiencia. Según ellos, es posible enseñar a la gente un vocabulario de emociones, de las diferentes causas que las producen y de sus consecuencias. Es igualmente posible ayudar a que uno reconozca mejor las emociones en los otros o en su interior.

A partir de dicho análisis, y siguiendo especialmente la línea de Gardner de inteligencia interpersonal e intrapersonal y la definición de inteligencia práctica de Stenberg, conceptualizaron también la inteligencia Emocional (IE), cuyos conceptos, hasta el momento, se habían dado por separado. Para llegar aquí se fundamentaron en la idea de que el razonamiento emocional no era igual en unas personas que en otras y que además éste mejoraba cuando la persona presentaba estados emocionales positivos (Vallés y Vallés, 2003).

Pues es en donde ya, Vallés y Vallés (2003) hacen entender a este constructo de palabras que es la inteligencia emocional como:

“Lo que hay que tener” (la capacidad emocional) para obtener éxito en la vida, tanto a nivel afectivo como social. y Pero también hay que ser consciente que no sólo disfrutar de una apropiada capacidad emocional predispone al éxito, influyen otros factores, por ejemplo los sociales, que están en nuestro alrededor (Mayer y Salovey, 1997).

Ya en estos años recientes, Mayer y Salovey en Cobb y Mayer (2000), hace una buena contribución con respecto al desarrollo de la inteligencia emocional, para ellos. “cada individuo posee una aptitud de comprender y utilizar la información sobre las emociones, una parte sería innata y la otra el resultado de la experiencia y la vida”. Esta parte podría ser objeto de mejora bajo los efectos del esfuerzo, de la práctica o de la experiencia. Según ellos, a la persona se le puede enseñar un vocabulario de emociones, de las diferentes causas que las producen y de sus consecuencias. Es igualmente posible ayudar a que uno reconozca mejor las emociones en los otros o en su interior.

Es por eso que, Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy (2011), dicen que “hoy en día asumimos que lo racional y lo emocional no son dos aspectos enfrentados, sino que se relacionan y juntos se complementan, porque nuestras emociones influyen en nuestros pensamientos y lo que pensamos también influirá en nuestro estado emocional”.

Según Goleman (2000), la inteligencia emocional no es lo opuesto de la inteligencia cognoscitiva; comenta que algunas personas tienen mucho de ambas, mientras que otras pocas tienen poco de cualquiera de ellas. También analiza que la inteligencia emocional se desarrolla en gran medida para la adolescencia intermedia, cuando maduran las partes del cerebro que controlan la manera en que la gente guía sus emociones. Los hombres y las mujeres suelen tener diferentes fortalezas emocionales.

Según Goleman (2008), la inteligencia emocional impulsa la capacidad para llevarse bien con los demás, permite comprender lo que sienten y experimentan, para responder apropiadamente sus necesidades. La inteligencia emocional es tener la empatía hacia los demás, la conciencia personal y las habilidades sociales. Para Goleman, la inteligencia emocional, la inteligencia cognoscitiva, se desarrolla en gran medida para la adolescencia intermedia, cuando maduran las partes del cerebro que controlan la manera en que la gente se guía por sus emociones. Los hombres y mujeres suelen tener diferentes fortalezas emocionales.

De acuerdo con Goleman (2008), la inteligencia emocional participa en la habilidad para adquirir y usar el conocimiento tácito. Es vital para las habilidades de trabajar de manera efectiva en equipo, reconocer y responder de manera apropiada a los sentimientos propios y ajenos y para motivarse a uno mismo y motivar a otros.

En general, se reconoce que hay cinco rasgos que contribuyen a la inteligencia emocional de los individuos:

- Conocimiento de las propias emociones: habilidad para monitorear y reconocer sentimientos. Es de gran importancia para la autoconciencia y otras dimensiones de la inteligencia emocional.
- Manejo de las emociones: habilidad para controlar los impulsos; para afrontar de manera efectiva la tristeza, la depresión.
- Uso de las emociones para motivarse: capacidad para ordenar las emociones a fin de alcanzar metas personales.

- Reconocer las emociones en los demás: capacidad de conectarse con las necesidades y sentimientos de los otros.
- Manejo de emociones: habilidad para reconocer y manifestar con precisión las propias emociones, así como para ser sensible a las emociones de los demás.

2.3. ENFOQUES SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En toda investigación para poder entender las variables hay que analizar los conceptos fundamentados, desarrollados en cada modelo y de diferentes autores. Pues según Bisquerra 2009, Fernández Berrocal y Extremaeda 2005; García – Fernández y Giménez más 2010; Mayer, Salovey y Carruso 2000, hablaban de modelos sobre la inteligencia emocional, de las cuales son los modelos mixtos (o de rasgo), modelos de habilidades (o de capacidades) y otros modelos que complementas a ambos.

2.3.1. Modelos de habilidades

La inteligencia emocional, que es un conjunto de habilidades que nos permiten adaptarnos al ambiente a través de la regulación de nuestras emociones (Pineda, 2012). Esta definición se fundamenta en “el análisis de la inteligencia y cómo funciona ésta con las clases de estructuras de conocimiento y mecanismos necesarios para procesar la información emocional”, de este modo a estos modelos también se les conoce como procesamiento emocional de la información (Vallés y Vallés, 2003, p. 133).

Dentro de este modelo, encontramos a Salovey y Mayer (1990), en donde la Inteligencia Emocional abarcaría tres factores o ámbitos: evaluación y expresión de emociones, regulación de emociones y utilización de la información de carga emocional en el pensamiento y la actuación (p. 190).

“En 1997 y en 2000, los autores realizan sus nuevas aportaciones,

que han logrado una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados y por ende, uno de los más populares” (García-Fernández y Giménez-Más, 2010, p. 47).

Mayer y Salovey desde 1997 re conceptualizan el concepto de Inteligencia Emocional entendiéndolo como el conjunto de cuatro habilidades emocionales básicas ordenadas jerárquicamente, adquiriéndose progresivamente y comenzando por la habilidad de *percibir, valorar y expresar las emociones*, después la habilidad de *facilitar o asimilar las emociones*, a continuación la habilidad de *comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional* y por último la habilidad de la *regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual* (Mayer y Salovey, 1997).

2.3.2. Modelos mixtos

Detalla a la Inteligencia Emocional como una recapitulación de rasgos de personalidad y de comportamiento, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Pineda, 2012). Por lo que podemos decir que los modelos mixtos contienen una gran cantidad de variables (Pineda, 2012). Dentro de la teoría los modelos que se incluyen dentro de los mixtos destacamos los de Bar-On (1997) y Goleman (1995), siendo este último el más conocido por su gran divulgación.

a. Modelo de competencia emocional de Goleman (1995)

Goleman en 1995 define la Inteligencia Emocional como la capacidad que tienen las personas sobre cinco componentes o áreas básicas: su automotivación, su autoconciencia, su autorregulación, su empatía y sus habilidades sociales (García-Fernández y Giménez-Más, 2010; Goleman, 1995; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mejía, 2012).

Goleman obtuvo una gran difusión del concepto de Inteligencia Emocional con su libro *Emotional Intelligence* (1995), aunque en 1996 (Goleman, 1996) reformuló el concepto llevándolo más cerca del terreno laboral y convirtiendo las cinco áreas descritas en el párrafo anterior en cuatro: 1) autoconciencia, 2) automanejo, 3) conciencia social y 4) manejo de las relaciones sociales. Además también disminuyen las características que componen cada área, pasan de veinticinco a veinte (Pineda, 2012).

b. Modelo de inteligencia socio emocional de Bar-on (1997)

Para poder dar un nuevo concepto de inteligencia emocional, Bar-on, tomo como referente a Mayer y Salovey, entendiéndolo como una serie de competencia y habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la propia capacidad para tener éxito al hacer frente a las demandas y presiones ambientales, es decir, que “la esfera emocional y la cognitiva contribuyen en igual medida a las potencialidades de una persona (citado en Mejía 2012 p.18).

c. Otros Modelos

- **El modelo de Cooper y Sawaf de 1997:** Modelo orientado al mundo laboral y denominado modelo de los “Cuatro Pilares” al basar la Inteligencia Emocional en cuatro soportes básicos: alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional (Citado en Bisquerra, 2009; García-Fernández y Giménez-Más, 2010).
- **El modelo de Petrides y Furnham de 2001:** modelo que se opone al modelo de Salovey y Mayer, donde se incluyen adaptabilidad, asertividad, valoración (percepción emocional de uno mismo y de los demás), expresión emocional, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia

social, gestión del estrés (Citado en Bisquerra, 2009; García-Fernández y Giménez- Más, 2010).

- **El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional de 2001:** pertenece a Bonano y es un modelo que se fundamenta en la creencia de que toda persona muestra autorregulación emocional, para afrontar las situaciones de manera inteligente y eficiente. Presenta tres categorías: regulación de control, regulación anticipatoria y regulación exploratoria. (Citado en García-Fernández y Giménez-Más, 2010).

2.4. LAS EMOCIONES

Es por eso que según Dorsch (1994) donde describe a una emoción que es un estado de ánimo caracterizado por una conmoción consecutiva a impresiones, ideas o recuerdos, la cual produce fenómenos viscerales que percibe el sujeto con el cual este interactuando ya sea de manera directa o indirectamente y con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión hacia las otras personas.

Otro autor también aporta, el concepto de emociones, como es Maturana (1995), donde hace entender que si queremos entender las acciones humanas no tenemos que mirar el movimiento o el acto como una operación particular, sino a la emoción que lo posibilita. Pues explica con un ejemplo, que en un choque entre dos personas será vivido como agresión o accidente, según la emoción en la que se encuentran los participantes. No es el encuentro lo que define lo que ocurre sino la emoción que lo constituye como un acto. De ahí que los discursos racionales, por impecables y perfectos que sean, son completamente inefectivos para convencer a otro si el que habla y el que escucha lo hacen desde emociones distintas.

De la misma forma afirma Goleman (1996), indica que una emoción es un sentimiento, un estado psicológico y biológico, que se expresa en una variedad de tendencias para actuar.

Según MINEDU (1999), nos dice que las emociones son simultáneamente factores naturales y culturales; es decir, tienen fundamento en la misma naturaleza humana, pero están inmersas en lo socio cultural. Entonces, ¿Las emociones influyen en el desarrollo mental? Hay múltiples experiencias donde las pasiones o emociones aplastan a la razón o viceversa. En la acción humana de pensar, las emociones –en cuanto impulsos para la acción– cumplen un papel de primer orden.

Igualmente, Valle (2000) menciona que las emociones son alteraciones súbitas, rápidas e intuitivas de nuestro estado de ánimo que experimentamos casi sin darnos cuenta. Son provocadas por ideas, recuerdos o acontecimientos que producen reacciones rápidas que conducen a actuar en función de lo que sentimos en ese momento.

2.4.1. Las emociones en el cerebro

Como nos mencione Goleman (1996), en una de sus investigaciones “el diseño biológico que rige nuestro espectro emocional no lleva cinco ni cincuenta generación; se trata de un sistema que está presente en nosotros desde hace más de cincuenta mil generaciones y que ha contribuido, con demostrar éxito, a nuestra supervivencia como especie”... en esencia toda emoción constituye un impulso que nos moviliza a la acción. Pues ya que cada uno de nosotros viene equipado con unos programas de reacción automática o una serie de predisposiciones biológicas a la acción.

Goleman, Sin embargo, nuestras experiencias vitales y el medio en el cual nos haya tocado vivir irán moldeando y con los años ese equipaje genético para definir nuestras respuestas y manifestaciones ante los estímulos emocionales que encontramos.

Es por eso que Goleman, explica que toda emoción se inicia al alrededor del tallo encefálico, que constituye la región más primitiva de nuestro cerebro y que regula las funciones básicas como la respiración o el metabolismo, se fue configurando el sistema límbico,

que aporta las emociones al repertorio de respuestas cerebrales. Gracias a éste, nuestros primeros ancestros pudieron ir ajustando sus acciones para adaptarse a las exigencias de un entorno cambiante. Pues Así, fueron desarrollando la capacidad de identificar los peligros, temerlos y evitarlos. La evolución del sistema límbico estuvo, por tanto, aparejada al desarrollo de dos potentes herramientas: la memoria y el aprendizaje. Dado que en esta región cerebral se ubica la amígdala, es aquí donde se depositan nuestros recuerdos emocionales y, por ello mismo, nos permite otorgarle significado a la vida. Sin ella, nos resultaría imposible reconocer las cosas que ya hemos visto y atribuirles algún valor.

Como nos dice Goleman a lo largo de los estudios neurológicos han encontrado que la primera región cerebral por la que pasan las señales sensoriales procedentes de los ojos o de los oídos es el tálamo, que se encarga de distribuir los mensajes a las otras regiones de procesamiento cerebral. Desde allí, las señales son dirigidas al neocórtex, donde la información es ponderada mediante diferentes niveles de circuitos cerebrales, para tener una noción completa de lo que ocurre y finalmente emitir una respuesta adaptada a la situación.

Pues en una investigación de Joseph Le Doux (s.f), en su apasionante estudio sobre la emoción descubrió,

Que junto a la larga vía neuronal que va al córtex, existe una pequeña estructura neuronal que comunica directamente el tálamo con la amígdala. esta vía secundaria y más corta, que constituye una suerte de atajo, permite que la amígdala reciba algunas señales directamente de los sentidos y dispare una secreción hormonal que determina nuestro comportamiento, antes de que esas señales hayan sido registradas por el neo- córtex.

2.4.2. Modelos de Regulación emocional y ajuste psicológico.

Fischer y Tangney (1995), En las últimas décadas se ha producido un incremento importante en la importancia al manejo de la emoción, y no

la emoción misma, como aspecto a la base de diversas formas de psicopatología y otras formas de desajuste psicológico, en lo que se ha venido a denominar la revolución del afecto (*affect revolution*). línea de investigación viene a destacar que la presencia de alteraciones conductuales y psicopatológicas no está relacionada tanto con una excesiva emoción negativa o positiva, como con la escasa habilidad para regular dicha emoción de manera que resulte saludable y facilite el ajuste a las demandas. La relevancia de la investigación en regulación emocional, que incluye la definición de emoción, de regulación emocional, la diferencia entre emoción y regulación emocional, la medida de la emoción y regulación emocional, y el impacto de la regulación emocional en psicopatología, y ajuste social y laboral, la observamos en la publicación de números especiales dedicados al mismo en revistas como *Child Development* o *Journal of Experimental Child Psychology*, así como de numerosos artículos de impacto.

Como menciona Aldao (2010) La creciente importancia dada a la regulación emocional (RE) da lugar al surgimiento de diferentes modelos cada uno de los cuales enfatiza un aspecto particular, tanto en lo que tiene que ver con la relación entre diferentes formas de regulación emocional y desajuste psicológico, como en lo que tiene que ver con los programas dirigidos a la promoción de estrategias de RE saludables. No obstante, a través de modelos se tiende a concebir la RE como el conjunto de procesos automáticos y controlados dirigidos a modular las emociones que se tienen para producir una respuesta adaptativa a las demandas del entorno. También a través de modelos existe acuerdo en la relación entre RE adecuada y buena salud, relaciones interpersonales satisfactorias, y ejecución académica y profesional exitosa; y de manera paralela entre RE no adecuada y diversas formas de psicopatología, problemas de salud, y problemas de ajuste social y académico/profesional.

De toda la investigación en manejo de emociones, destacamos tres modelos por ser los que más evidencia están acumulando, ya sea en

contextos académicos y/o profesionales, como en el ámbito de la psicopatología. Además, trabajan conceptos de regulación ligeramente diferentes, desde Mayer y Salovey que defienden el manejo directo de emociones (reparación emocional) hasta Hayes, que habla más de regulación conductual porque entiende que las emociones no se pueden manejar (alterar, reducir, eliminar, etc.) directamente y lo único sobre lo que el individuo tiene control es lo que hace mientras tiene una emoción particular. Los tres modelos de regulación emocional y ajuste psicológico son los siguientes:

- Regulación emocional como indicador de inteligencia emocional:

Según Mayer y Salovey (1997) consideran la inteligencia emocional como una habilidad, y es el modelo de inteligencia emocional que ha acumulado más evidencia empírica en comparación de Fernández y Extremera 2006, Bar-on. 1997, 2000 y Goleman, 1998, 2001. En donde él modelo destaca por una base teórica sólida, la originalidad de su instrumento de medida, y su fuerte base empírica. Según este modelo, la inteligencia emocional es el conjunto de cuatro habilidades: 1) percepción: habilidad de percibir emociones propias y de otros, así como en otros estímulos como objetos, música, historias, etc.; 2) asimilación: habilidad de generar, usar y sentir las emociones en la medida necesaria para comunicar sentimientos o influir en procesos cognitivos; 3) comprensión emocional: habilidad de entender información de tipo emocional y de cómo las emociones se combinan y cambian con el paso del tiempo; y 4) regulación emocional: habilidad de estar abierto a los sentimientos, vigilarlos y alterarlos, tanto los propios como los de otros, con el objetivo de facilitar el crecimiento personal. En este modelo, la habilidad de la regulación o reparación emocional es la habilidad más compleja, cuya competencia se monta sobre las tres habilidades previas. Según estos autores, podemos reparar nuestras emociones vía directa o indirecta. Vía directa, los autores sugieren que los humanos tenemos la habilidad de mantener y alargar las experiencias alegres,

a la vez que minimizamos las experiencias tristes. Vía indirecta, los humanos podemos regular nuestras emociones de dos maneras: por un lado, exponiéndonos a situaciones que nos hacen recuperar emociones positivas cuando éstas, por cualquier razón, están ausentes; y por otro, rodeándonos de personas que puedan alegrarnos cuando estemos tristes, o relajarnos cuando estemos nerviosos.

En aportaciones más recientes, Mayer, Salovey y Carusco (2008) dan un giro a su modelo para destacar aún más el concepto de *regulación emocional* como la capacidad de controlar y alterar las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Más específicamente, definen la inteligencia emocional como la capacidad para saber cómo determinados comportamientos, situaciones, o experiencias subjetivas pueden minimizar, maximizar o mantener una experiencia emocional en uno mismo o en otras personas (Dunn, Brackett, Ashton-James, Schneiderman y Salovey, 2007; Lopes, Nezlek, Extremera, Hertel, Fernández- Berrocal, Schütz y Salovey, 2011).

Diferentes estudios transversales han relacionado el rendimiento académico y la adaptación al centro con la regulación emocional (Brackett y Mayer, 2003; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006) y recientemente se ha mostrado que las personas que puntúan más alto en una prueba de regulación emocional tienden a experimentar menos conflictos con los demás y tener relaciones sociales más positivas (Lopes et al., 2011).

- **Regulación emocional y psicopatología.**

Gross (1998), menciona que este modelo, la regulación emocional es lo que se hace con la emoción al tiempo que se tiene. Dicho de otro modo, la regulación emocional no es una habilidad que se tiene o no se tiene. Al contrario, regulación emocional es implícito al

concepto de emoción. Frente a regulación emocional como concepto único, como habilidad que bien se desarrolla o no se desarrolla, el autor propone que existen diferentes maneras o estrategias de regulación emocional y que las diferentes estrategias tienen consecuencias diferentes en la vida de los individuos. Las maneras de regulación emocional, se distinguen en términos de su temporalidad en el proceso de la emoción. Por un lado, las estrategias centradas en los antecedentes de la emoción se ponen en marcha antes de que ocurra la respuesta emocional. La estrategia más representativa de este tipo es el *reappraisal* o reinterpretación, que consiste en generar interpretaciones positivas sobre un evento estresante para disminuir la reacción de estrés. (...). Por otro lado, las estrategias centradas en la respuesta se ponen en marcha después de que la emoción ya ha ocurrido. De entre todas ellas, destaca la supresión, que consiste en ocultar el componente expresivo de la emoción. El grupo de investigación liderado por Gross ha acumulado evidencia tanto en el plano experimental como en el plano Correlacional de que el uso de la supresión y el *reappraisal* son dos estrategias de regulación diferentes y tienen consecuencias diferentes en la vida de los individuos. La evaluación de estas estrategias las evalúa con el *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ; Gross y John, 2003), que evalúa la supresión y el *reappraisal* como dos estrategias independientes a nivel individual.

En población adulta, se ha observado que la supresión mantenida durante largos períodos de tiempo como estrategia de regulación predominante, está relacionada con mayor probabilidad de rumiación, menos afecto y expresión de emociones positivas (más de las negativas), evitación de las relaciones cercanas con otros, y bajo bienestar informado. Por el contrario, el *reappraisal* mantenido durante largos períodos de tiempo como estrategia de regulación predominante se relaciona con un incremento en el optimismo, más y mejor expresión de emociones positivas (menos de las negativas),

relaciones más cercanas con otros, menos sintomatología depresiva, y mayor autoestima y bienestar informados.

- **Inflexibilidad psicológica, evitación experimental y psicopatología.**

Frente a la supresión conductual que propone Gross, desde una perspectiva funcional a los problemas de regulación emocional se ha propuesto el concepto de **evitación experiencial (EE)**, que vendría a constituir un concepto más general de supresión, y cuyo aspecto clave sería la supresión emocional (frente a la conductual o supresión del componente expresivo de la emoción que propone Gross). La EE ocurre cuando el individuo no está dispuesto a permanecer en contacto con eventos privados que se viven de manera aversiva (ejemplo. sensaciones corporales desagradables, emociones negativas, pensamientos obsesivos, recuerdos traumáticos), y la tendencia a hacer cosas para alterar la forma y frecuencia de estos eventos privados y los contextos que los ocasionan. La EE puede llegar a convertirse en problemática si estos intentos deliberados por cambiar la emoción interfieren con otras respuestas que, si se emitieran, situarían al individuo en una dirección vital de valor personal.

Uno de los mecanismos básicos que subyace a la **evitación experiencial (EE)** es la fusión cognitiva, que ocurre cuando los individuos se dejan llevar por el contenido literal de sus pensamientos y emociones actuando en la dirección que éstos marquen, en lugar de tratarlos como estados internos pasajeros (Greco, Lambert y Baer, 2008). Y ambos, EE y fusión cognitiva contribuyen a lo que se denomina desde este modelo **inflexibilidad psicológica**.

La **inflexibilidad psicológica** se produce cuando la cognición interactúa con contingencias directas y produce una incapacidad para ajustar la propia conducta a las metas individuales que cada

uno establece en una dirección de significado personal (Hayes, Luoma, Bond, Masuda y Lillis, 2006). El resultado es una vida limitada y escasa satisfacción vital.

La EE está presente en una variedad de alteraciones psicológicas tales como la rigidez cognitiva observada en la rumiación y la preocupación excesivas, patrones desadaptativas de perseverancia conductual, escasa habilidad para recuperarse después de sufrir un trauma, y dificultades para planificar y trabajar hacia metas a largo plazo; aspectos que parecen clave en alteraciones psicopatológicas como la depresión, los trastornos de ansiedad, esquizofrenia, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, y adicciones (Kashdan y Rottenberg, 2010).

Como contraposición a la evitación experiencial, la flexibilidad psicológica, cuyo estudio ha estado presente en las últimas décadas aunque con nombres diversos, tales como autoresiliencia (Block, 1961), control ejecutivo (Posner y Rothbart, 1998), modulación de respuesta (Patterson y Newman, 1993), y auto-regulación (Carver y Scheier, 1998; Muraven y Baumeister, 2000) ocurre cuando una persona puede 1) adaptarse a las demandas cambiantes de su ambiente; 2) reconfigurar sus recursos mentales; 3) cambiar perspectivas; 4) encontrar el equilibrio entre deseos, necesidades y áreas vitales (Kashdan y Rottenberg, 2010). La flexibilidad psicológica se considera pieza clave en el funcionamiento social y personal saludable (Bonanno, Papa, Lalande, Westphal y Coifman, 2004), En el plano experimental, se ha observado que la flexibilidad está relacionada con menor sufrimiento psicológico (Luciano, Páez y Valdivia, 2010).

2.4.3. Rendimiento Académico

Pues el término del rendimiento académico lleva muchos años en discusión, pues muchos autores tratan de explicar sus teorías y cada uno con diversos factores, relaciones e influencia en el rendimiento académico.

Conceptos

Tal y como nos menciona Zabalza (1994), en la cual él lo entiende el término de rendimiento académico como un término que va a depender tanto de factores personales como ambientales y que se refleja todo esto en el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo. Es por eso que Jiménez (2000), citado por Edel (2003) menciona que el rendimiento académico es el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.

De la misma manera Holgado (2000) donde nos refiere que el rendimiento académico es lo que obtenemos cuando comparamos los objetivos perseguidos y los objetivos obtenidos. Y que para poder haber obtenido eso, habremos pasado factores como sociales, económicos, educativos, etc. Han contribuido a que se convierta en un elemento básico dentro de la enseñanza.

Este autor agrega, además, que de esta forma, aspectos como el aumento de exigencias sociales hacia el sistema escolar, la traslación de los principios de rentabilidad económica al ámbito educativo o la aplicación de criterios productivos a la práctica docente se plasman en la obtención de unos resultados concretos, ya sean continuos o finales. Por ello, que se habla de éxito/fracaso escolar o lo que es lo mismo, rendimiento satisfactorio o insatisfactorio.

Pues siguiendo mencionando a Jiménez (2000), donde refiere el rendimiento académico es un nivel de conocimiento y lo va comparando con la edad y el nivel académico, es por eso que el rendimiento académico debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición o evaluación de los rendimientos alcanzados por los estudiantes no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa. Es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido

por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo.

De la misma manera, Cascón (2000), en su estudio hecho, predictores del rendimiento académico, llega a la conclusión que “el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar”.

Como vemos hay una gran cantidad y variedad de autores, cada uno nos habla con su propio estilo de transmitir sus propias ideas y fundamentos, sobre el rendimiento académico, lo que permite no solo comprender su gran complejidad sino también su importancia dentro del sistema educativo.

Factores que intervienen en el rendimiento académico.

Para comprender en que se desarrolla el rendimiento académico, es necesario comprender tres factores relaciones significativamente como son, la motivación escolar, el control de los estudiantes y las habilidades sociales.

A. La motivación escolar

Alcalay y Antonijevic (1987) menciona que “La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta“. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, auto concepto, etc.

Así también Bandura (1993), en su teoría cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, ¿si me esfuerzo puedo tener éxito? y

¿si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensarte?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

B. El autocontrol

Pues de acuerdo con Almaguer (1998), menciona si el éxito ó fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá “afortunada” por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, como menciona, Woolfolk, (1995), el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede.

C. Las habilidades sociales

Una habilidad que posee una persona es porque es capaz de llevar a cabo una determinada conducta. Ahora si una persona posee una habilidad social es porque realiza una conducta de intercambio con las demás personas con resultados excelentes y en donde dicha conducta al ser interpersonal genera retroalimentación con las personas Según los resultados obtenidos (Poveda 2006).

Por eso que Gil Rodríguez y García Saiz 1995, referido por Poveda 2006, mencionan que no existe una definición aceptada por los investigadores, pero sí hay una serie de características relacionadas con las habilidades sociales que son aceptadas como más relevantes:

Las Conductas manifiestas, las habilidades sociales son conjuntos de capacidades de actuación aprendidas que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientación a objetivos, las habilidades sociales se orientan a la consecución de objetivos ambientales (materiales o sociales) y personales (por ejemplo,

autoestima), Especificidad situacional, las habilidades sociales están determinadas por el contexto socio-cultural y la situación particular en que tienen lugar,

Componentes de las habilidades, las habilidades sociales comprenden componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos.

En cualquier caso, las habilidades sociales son centrales en la formación de la persona en su relación con la sociedad. La naturaleza de las habilidades sociales son procesos cognitivos, sociales, emocionales y morales, los cuales hacen que los niños den respuestas competentes o incompetentes a las interacciones sociales a las que se enfrentan día tras día (Trianes Torres y Muñoz Sánchez, 2003).

En relación con este tema y observando que para poder desarrollar las habilidades sociales donde involucra los procesos tales como cognitivos, sociales, emocionales y morales se hace necesario una enseñanza intencional de esas habilidades sociales, como nos refiere, Saura (2003) donde menciona que esta enseñanza por la relación existente *“entre un adecuado funcionamiento social y la adaptación social, académica, laboral y psicológica en la infancia, en la adolescencia y en la vida adulta”* (p. 18). Este mismo autor plantea que el éxito en las relaciones interpersonales (consecuencia de una utilización óptima de habilidades sociales) se relaciona positivamente con otros aspectos tales como autoestima, afrontamiento de situaciones conflictivas, adaptación y éxito académico, entre otros. Lo contrario ocurre cuando el sujeto fracasa en sus relaciones sociales, lo que le lleva a obtener un bajo rendimiento académico, aislamiento depresión y malas relaciones con los demás.

D. Motivación

Esta palabra para entenderlo mejor, hay que entender que proviene de la palabra motivo, que son estados internos que estimulan y dirigen el comportamiento hacia objetos o metas específicos. Pues los motivos difieren en intensidad, dependiendo de la persona y sus circunstancias.

La motivación es cuando (1) la persona difieren entre sí en el tipo de intensidad de sus motivos. (2) que estas diferencias son medibles, (3) que estas diferencias causan o se asocian con resultados importantes en la vida, como el éxito en los negocios o la satisfacción matrimonial, (4) las diferencias entre las personas en las cantidades relativas de varios motivos son estables en el tiempo y (5) los motivos pueden proporcionar una respuesta a la pregunta ¿por qué las personas hacen lo que hacen.(Winter,1998) (Larsen 2005. Pág. 339)

2.5. DEFINICION DE TERMINOS CONCEPTUALES.

2.5.1. Inteligencia.

Capacidad mental que entre otras cosas, implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es un mero aprendizaje de los libros, ni una habilidad estrictamente académica, ni un talento para superar pruebas. Más bien, el concepto se refiere a la capacidad de comprender nuestro entorno. (Herrnstein & Murray, 1994/ 1996).

2.5.2. Emoción

Pues para Larsen y Buss (2005) señalan que para las emociones para entenderlo lo dividen en tres componentes. El primero, donde las emociones tienen sentimientos, o afectos, subjetivos distintos asociados con ella. Segundo, las emociones están acompañadas por cambios corporales, sobre todo en el sistema nervioso y estos producen cambios asociados con la respiración, el ritmo cardiaco, la tensión muscular, la química sanguínea y las expresiones faciales y corporales. Y tercero las emociones están acompañadas por tendencias a la acción distintas, o incrementos en la probabilidad de ciertos comportamientos.

2.5.3. Inteligencia emocional

Es todo proceso de reconocer los sentimientos, tanto lo nuestro como de los otros, cuando solucionamos un problema, además hay que tener habilidad para separar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales y por ultimo hay que regular nuestros sentimientos positivos y negativos; es por eso que la inteligencia emocional son habilidades para razonar y que cada persona debe potenciarlo cada día atreves de la práctica y la constante mejora. (García-Fernández y Giménez-mas, 2010).

2.5.4. Componentes de la inteligencia emocional.

Intrapersonal

Este componente evalúa: conocimiento emocional de sí mismo (CM), es la capacidad del de ser consiente de los propios sentimientos y emociones, además que reconozcan lo que está sintiendo y porque; y saber que ocasiono dicho sentimientos. Seguridad (SE), es la capacidad que tienen el individuo de expresar sus sentimientos, creencias y pensamientos y defender sus propios derechos en una forma no destructiva. Autoestima (AE), es la capacidad que tienen el individuo de respetarse y aceptarse a si mismo como una persona básicamente buena. Autorrealización (AR), es la capacidad que tiene el individuo para desarrollar sus propias capacidades potenciales; e independencia (IN), es la capacidad de guiarse y controlarse así mismo en su forma de pensar, actuar y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional. (Abanto, Hugueras y Cueto, 2000).

Interpersonal

Este componente evalúa: la relaciones interpersonales (RI), pues implica la capacidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que están caracterizadas por la intimidad el dar y recibir afecto; responsabilidad social (RS), es la capacidad de demostrar a si mismo como un miembro colaborador, cooperador y constructivo de un

grupo social. Implica actuar en forma responsable aun si esto significa no tener algún beneficio personal; e empatía (EM), es la capacidad que muestra el individuo de ser consiente y apreciar los sentimientos de los demás. Es captar (ser sensible a) lo que otras personas sienten, como lo sienten y porque lo sienten. (Abanto, 2000).

Adaptabilidad

Este componente implica: solución de problemas (SP), es la capacidad de identificar y definir los problemas así como generar y aplicar potencialmente las soluciones afectivas. y a la vez esto realiza un proceso de, (a) de terminar el problema y sentir la confianza y motivación para manejarlo de manera efectiva y formular; (b), definir y formular el problema tan claramente como sea posible; (c) generar tantas soluciones como sea posible y (d), tomar una decisión para aplicar una de las soluciones. Esta habilidad es encuentra relacionada, también en deseo de entregar lo mejor de uno mismo y enfrentar los problemas más que evitarlos. (Abanto, 2000).

Manejo de tensión

Zoila (2000) plantea que los participantes que obtienen resultados altos en esta escala compuesta, son capaces de resistir la tensión sin “desmoronarse” o perder el control. Son calmados, rara vez impulsivos y trabajan muy bien bajo presión. Las personas que muestran resultados altos en este componente pueden realizar labores que provocan tensión o ansiedad o que involucran ciertos peligros. Las habilidades para el manejo de la tensión son vitales para aquel individuo que trabajan en la línea del frente, tales como policías, bomberos, equipo médico de emergencia, trabajadores sociales y soldados de combate.

Estado de ánimo - general

Abanto, menciona que este componente implica; felicidad (FE), es una capacidad de la persona que sentirse satisfecho (a) con su propia vida, disfrutar de sí mismo (a) y de otros y divertirse. La felicidad comprende

la autosatisfacción, contento en general y la capacidad de disfrutar de disfrutar de la vida; optimismo (OP), que es encontrar le lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aun en la adversidad. Implica la esperanza en el planteamiento de vida que tiene una persona.

2.5.5. Rendimiento académico

El éxito o el fracaso en los estudios miden el rendimiento académico a través de las calificaciones o la certificación académica de un estudiante.

A pesar del riesgo que implica usar exclusivamente las calificaciones para medir el rendimiento académico en educación superior, debido fundamentalmente a la subjetividad de los docentes, las calificaciones no dejan de ser el medio más usado para operacionalizar el rendimiento académico.

Tareas académicas.

Será elemento primordial en la evaluación permanente del estudiante, procurándose que en su desarrollo el estudiante aplique la mayor cantidad de conocimiento adquiridos en clases y en asignaturas anteriores, motivando su razonamiento y creatividad.

Examen de medio curso

Los exámenes parciales y finales versaran sobre los temas tratados en clases por el docente, pudiendo también referirse a tareas académicas y lectivas obligatorias asignadas a los alumnos, dando preponderancia al raciocinio, reflexiones, aportes, estudios de casos y otras modalidades que no privilegien el memorismo y la repetición.

Examen de fin de curso

Los exámenes finales versaran sobre los temas tratados en clases por el docente, pudiendo también referirse a tareas académicas y lectivas obligatorias asignadas a los alumnos, dando preponderancia al raciocinio, reflexiones, aportes, estudios de casos y otras modalidades que no privilegien el memorismo y la repetición.

2.5.6. Inteligencia emocional y Rendimiento Académico

La inteligencia emocional (IE) es un factor importante para el éxito académico, laboral y para la vida cotidiana en general (Goleman, 1998). Promover una manera inteligente de sentir, gerenciar las emociones y conjugarlas con la cognición propicia una mejor adaptación al medio (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). El cociente intelectual (CI) y el cociente emocional (CE), aunque son independientes, brindan una imagen más equilibrada de la inteligencia general. (Extremera, 2004b).

2.6. HIPÓTESIS

2.6.1. Hipótesis General

H₁: Existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017– II.

H₀: No existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.

2.6.2. Hipótesis Específicas

H₁. Existe relación directa y significativa entre las relaciones intrapersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017 – II.

H₀. No existe relación directa y significativa entre las relaciones intrapersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017 – II.

H₂. Existe relación directa y significativa entre las relaciones interpersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de

psicología de la universidad de Huánuco 2017 – II.

H₀. No existe relación directa y significativa entre las relaciones interpersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017 – II.

H₃. Existe relación directa y significativa entre adaptabilidad y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017 – II.

H₀. No existe relación directa y significativa entre adaptabilidad y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017 – II.

H₄. Existe relación directa y significativa entre manejo de la tensión y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017 – II.

H₀. No existe relación directa y significativa entre manejo de la tensión y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017 – II.

H₅. Existe relación directa y significativa entre el estudio de ánimo general y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017 – II.

H₀. No existe relación directa y significativa entre el estudio de ánimo general y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017 – II

2.7. VARIABLES

2.7.1. Inteligencia Emocional

Es lo que va a determinar el comportamiento de la persona, su forma de relacionarse con los demás, y que esto implica de darnos cuenta de cómo actuamos, de cómo nos ven, como ordenamos nuestro comportamiento para que todo esto actúe siempre a nuestro favor. (Cueva, 2011).

Intrapersonales.

INDICADOR.

- Conocimiento emocional de sí mismo (CM)
- Seguridad (SE)
- Autoestima (AE)
- Autorrealización (AR)
- Independencia (IN)

Interpersonales.

INDICADOR.

- Relaciones interpersonales (RI)
- Responsabilidad social (RS).
- Empatía (EM)

Adaptabilidad.

INDICADOR.

- Solución de problemas (SP)
- Prueba de la realidad (PR)
- Flexibilidad (FL)

Manejo de la tensión.

INDICADOR.

- Tolerancia a la tensión (TT)
- Control de impulsos (CI)

Estado de ánimo general.

INDICADOR.

- Felicidad (FE)
- Optimismo (OP)

2.7.2. Rendimiento Académico

La evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una asignatura cursada. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. (Bricklin, 2007)

Tareas académicas.

- Aprobado (11- 20)
- Desaprobado (00-10)

Examen de medio curso

- Aprobado (11- 20)
- Desaprobado (00-10)

Examen de fin de curso

- Aprobado (11- 20)
- Desaprobado (00-10)

Sin embargo para poder medir el rendimiento académico se tendrá como instrumento el historial académico de las notas finales de cada curso llevados en el ciclo del 2017 – II acumulado, del cual se extraerá todos los promedios acumulado de los estudiantes de dicho periodo.

2.7.3. Operacionalización de las variables

Variable	DIMENSION	INDICADORES	ITEMS / NÚMERO DE LAS PREGUNTAS 3 DFGG 3
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento emocional de sí mismo - Seguridad - Autoestima - Autorrealización. - independencia 	7 - 9 - 23 - 35 - 52 - 63 - 88 - 116. 22 - 37 - 67 - 82 - 96 - 111 - 126 11 - 24 - 40 - 56 - 70 - 85 - 100 - 114 - 129. 6 - 21 - 36 - 51 - 66 - 81 - 95 - 110 - 125. 3 - 19 - 32 - 48 - 92 - 107 - 121
	Interpersona	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones interpersonales. - responsabilidad social - empatía 	.10 - 23 - 31 - 39 - 55 - 62 - 69 - 84 - 99 - 113 - 128 - 16 - 30 - 46 -61 - 72 - 76 - 90 - 98 - 104 - 119 - 18 - 44 - 55 - 61 - 72 - 98 - 119 - 124.
	Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas - Prueba de la realidad - flexibilidad 	1 - 15 - 29 - 45 - 60 - 75 - 89 - 118. 8 - 35 - 38 - 53 - 68 - 83 - 88 - 97 - 112 - 127 - 14 - 28 - 43 - 59 - 74 - 87 - 103 - 131.
	Manejo de tensión	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia a la tensión - Control de impulsos 	4 - 20 - 33 - 49 - 64 - 78 - 93 - 108 - 122. 13 - 27 - 42 - 58 - 73 -86 - 102 - 117 - 130.
	Estado de Ánimo	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad - optimismo 	14 - 28 - 43 - 59 - 74 - 87 - 103 - 122. 11 - 20 - 26 - 54 - 80 - 106 - 108 - 132.
RENDIMIENTO ACADÉMICO 2017-1	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM
	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas académicas. - Examen de medio curso. - Examen de fin de curso. 	Según el reglamento de estudios, del sistema de evaluación, artículo 98 de la universidad de Huánuco <ul style="list-style-type: none"> - Aprobado: - Desaprobado. 	<ul style="list-style-type: none"> - (11 - 20) - (0 - 10)

CAPITULO III

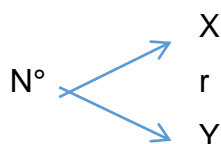
MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACION

Este proyecto es **no experimental**, ya que es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no se hace variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural después analizarlos. Como señala Kerlinger (2002, p. 205) “La investigación no experimental o ex post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

3.1.1. DISEÑO DE INVESTIGACION

Esta investigación es de un **diseño correlacional/causales**, ya que estos diseños describen relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales y otras en función de la relación causa y efecto (causales). Baptista, I. Fernández, c. & Hernández, s. (2006). (p.193)



Dónde:

N= Muestra

X= La inteligencia emocional.

Y= Rendimiento académico de los promedio general de todos los cursos que llevaron en el periodo del 2017-II.

R= relación

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. Población

Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Seltiz, 1980), en este estudio estará compuesto por los 20 estudiantes del tercer ciclo del 2017 – II año del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco.

3.2.2. Muestra

Es de tipo no probabilistas, ya que la elección de los sujetos no depende de que todos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión del investigador o grupo de encuestadores. (Baptista, I.1991.b et al). En la cual estará conformada por 20 alumnos los alumnos del tercer ciclo de la universidad de Huánuco 2017- II.

3.3. INDICADORES DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Inclusión

- **Año de estudios:** Todos los alumnos matriculados en el sistema de la Universidad de Huánuco, periodo del 2017- II - en el tercer ciclo y según la malla curricular estén inscritos como mínimo en 5 cursos.
- **Modalidad de ingreso:** Examen de admisión.
- **Especialidad:** Psicología

Exclusión

- **Año de estudio:** todos los alumnos que **no estén** matriculados en el sistema de la Universidad de Huánuco, periodo del 2017- II en el tercer ciclo, y según la malla curricular estén inscritos como mínimo en 5 cursos.

3.4. TÉCNICA, INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1. Técnicas

Psicometría: Disciplina metodológica, centrada sobre métodos relativos a la medición, sus condiciones y sus usos, que está en el soporte mismo de la investigación y la práctica profesional de cualquier campo psicológico.

Observación indirecta: técnica que permite observar el fenómeno tomando información y regístrala para su posterior análisis.

3.4.2. Instrumento

Para la presente investigación se utilizó, el test de inteligencia emocional del Bar-on para evaluar la inteligencia emocional, así como también las boletas de notas de los alumnos del tercer ciclo del 2017-II, para identificar el rendimiento académico.

3.4.3. Técnica para el procesamiento de datos

Para el ordenamiento y análisis respectivo, se empleó el programa SPS de la cual se usó las técnicas estadísticas, de prueba de independencia Chi-cuadrado (Chi-2) para luego hacer de este resultado una rectificación con la V de cramer y/o coeficiente de contingencia la cual nos ayudó a medir el grado de correlación entre las variables como una alternativa a la corrección de Chi-2, para luego hacer la interpretación de las respuestas obtenidas en el test de inteligencia emocional del Bar-On, como de las registros oficiales de las boletas de notas de los alumnos del tercer ciclo del año 2017 –II.

Y finalmente se hizo la relación entre ambas variables, para así poder llegar a una conclusión clara y precisa en la cual se usó la prueba de chi cuadrado y la V de Cramer

PV <0.05

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. DESCRIPCION Y PROCESAMIENTO DE DATOS

A continuación presentaremos los resultados obtenidos de la recolección de datos del proyecto “**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL TERCER CICLO DEL PROGRAMA ACADEMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO 2017 – II**”, aplicando el estadístico Ji cuadrado (X^2), que es una prueba estadística no paramétrica donde nos permitió estimar el grado de asociación entre variables categóricas. Además como esta prueba nos dice nada más si hay o no relación, pero no nos dice la magnitud ni la dirección de la asociación de las variables por eso hemos tenido que usar otros estadísticos, es por eso que también se usó el estadístico “V” de Cramer donde en esta prueba el máximo valor del coeficiente de contingencia de esta investigación fue de 0.71; no llega a 1.

Por tanto en esta investigación, la significancia P-valor ($0.2.86 < 0,05$), se rechaza la hipótesis de investigación (H_1) y se acepta la hipótesis nula (H_0) de esta investigación.

H_1 : Existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la Universidad de Huánuco 2017 –II.

H_0 : No existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la Universidad de Huánuco 2017 –II.

Además para poder observar la potencia o fuerza de asociación de las dos variables, de la “V” de Cramer donde el máximo valor del coeficiente de contingencia en esta investigación fue de 0.71; no llega a 1.

	Rango	Categoría
V de cramer $0 < V < 1$	(0)	Nada de relación
	(0.3)	Relación débil
	(0.5)	Relación moderada
	(0.7)	Relación alta
	(1)	Relación perfecta

TABLA 1

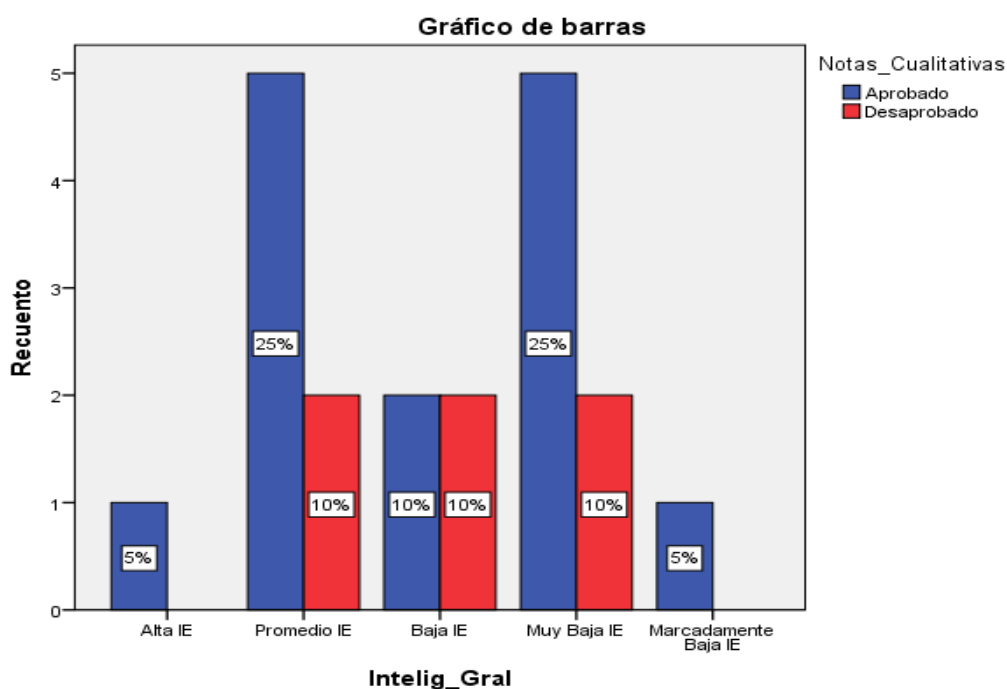
RESULTADOS GENERALES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DEL TERCER CICLO DE LA E.A.P. PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO 2017- II

INTELIGENCIA EMOCIONAL	RENDIMIENTO ACADEMICO					
	APROBADOS		DESAPROBADOS		TOTAL	
	F°	%	F°	%	F°	%
I.E. ALTA	1	5.0	0	0.0	1	5.0
I.E.PROMEDIO	5	25.0	2	10.0	7	35.0
I.E.BAJA	2	10.0	2	10.0	4	20.0
I.E.MUY BAJA	5	25.0	2	10.0	7	35.0
I.E.MARCADAMENTE BAJA	1	5.0	0	0.0	1	5.0
TOTAL	14	70%	6	30%	20	100%

Fuente : Aplicación del test del Barón en diciembre del 2017, a los alumnos del tercer ciclo de la escuela académica profesional de psicología.

Elaboración: Propia.

GRAFICO 1



Fuente : Tabla 1

Elaboración : Propia

Prueba de Chi- cuadrado

	valor	gl	Significación asintótica (bilateral
Chi-cuadrado de Pearson	1,633	4	.803
Razón de verosimilitud	2.138	4	.7,10
Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000
N de casos válidos	20		

INTERPRETACION:

De acuerdo a los resultados obtenidos, de los niveles de la **inteligencia emocional general**, se evidencia en el cuadro y en el grafico 1, que del total de evaluados, los mayores porcentajes e iguales se agrupan en los niveles de inteligencia emocional promedio y muy baja (25%) cada una de estos, seguido de una inteligencia emocional baja (10%) y en menor porcentaje se ubican los niveles de inteligencia alta y marcadamente baja (5%).

Con respecto al **rendimiento académico** el mayor porcentaje de la población **aprobada**, se agrupan dentro de los niveles de inteligencia emocional promedio y muy baja (25%); seguido de un nivel de inteligencia emocional baja (10%) y en menor porcentaje de se encuentra en los niveles de inteligencia alta y marcadamente baja (5%)

TABLA 2

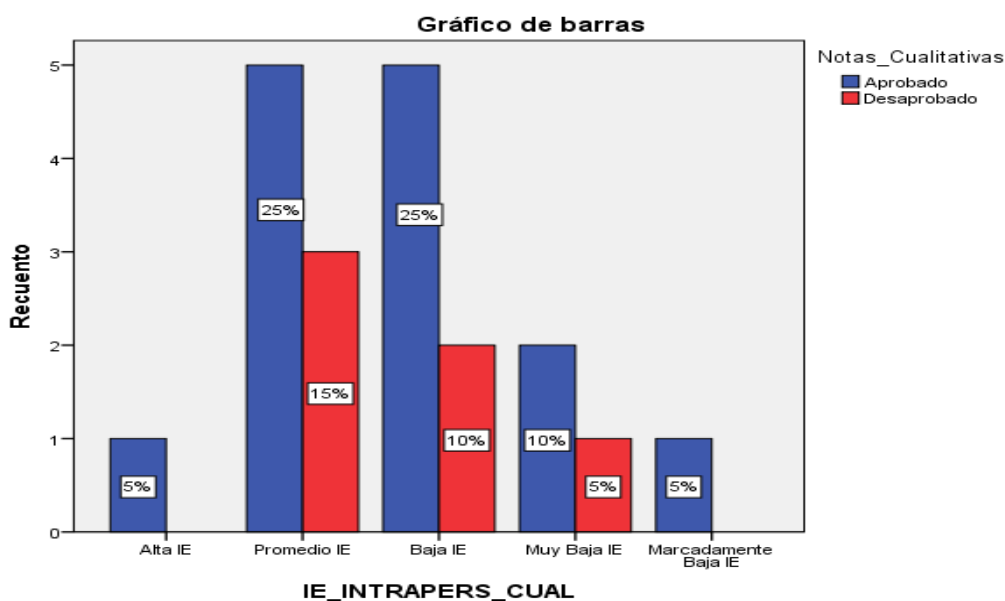
RESULTADOS GENERALES DE LA DIMENSION INTRAPERSONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DEL TERCER CICLO DE LA E.A.P. PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO 2017- II

DIMENSION INTRAPERSONAL	RENDIMIENTO ACADEMICO					
	APROBADOS		DESAPROBADOS		TOTAL	
	F°	%	F°	%	F°	%
I.E. ALTA	1	5.0	0	0.0	1	5.0
I.E.PROMEDIO	5	25.0	3	10.0	8	35.0
I.E.BAJA	5	25.0	2	10.0	7	35.0
I.E.MUY BAJA	2	10.0	1	10.0	3	20.0
I.E.MARCADAMEN TE BAJA	1	5.0	0	0.0	1	5.0
TOTAL	14	70%	6	30%	20	100%

Fuente : Aplicación del test del Barón en diciembre del 2017, a los alumnos del tercer ciclo de la escuela académico profesional de psicología.

Elaboración: Propia.

Grafico 2



Fuente : Tabla 2
Elaboración : Propia

Prueba de Chi- cuadrado

	valor	gl	Significación asintótica (bilateral
Chi-cuadrado de Pearson	1,094	4	.895
Razón de verosimilitud	1.655	4	.7,99
Asociación lineal por lineal	,064	1	,801
N de casos válidos	20		

INTERPRETACION:

De acuerdo a los resultados obtenidos, en la inteligencia emocional de la **dimensión intrapersonal**, se evidencia en el cuadro y en el grafico 2, que del total de evaluados, los mayores porcentajes e iguales se agrupan en los niveles de inteligencia emocional promedio y baja (25%) cada una uno de estos, seguida de una inteligencia emocional muy baja (10%) y en menor porcentaje se ubican los niveles de inteligencia alta y marcadamente baja (5%).

Con respecto al **rendimiento académico** el mayor porcentaje de la población **aprobada**, se encuentran dentro de los niveles de capacidad de inteligencia emocional promedio y baja (25%) cada una de estos; seguido del nivel de capacidad de inteligencia emocional muy baja (10%) y en menor porcentaje de aprobados se encuentra en los niveles de capacidad de inteligencia alta y marcadamente baja (5%).

TABLA N° 3

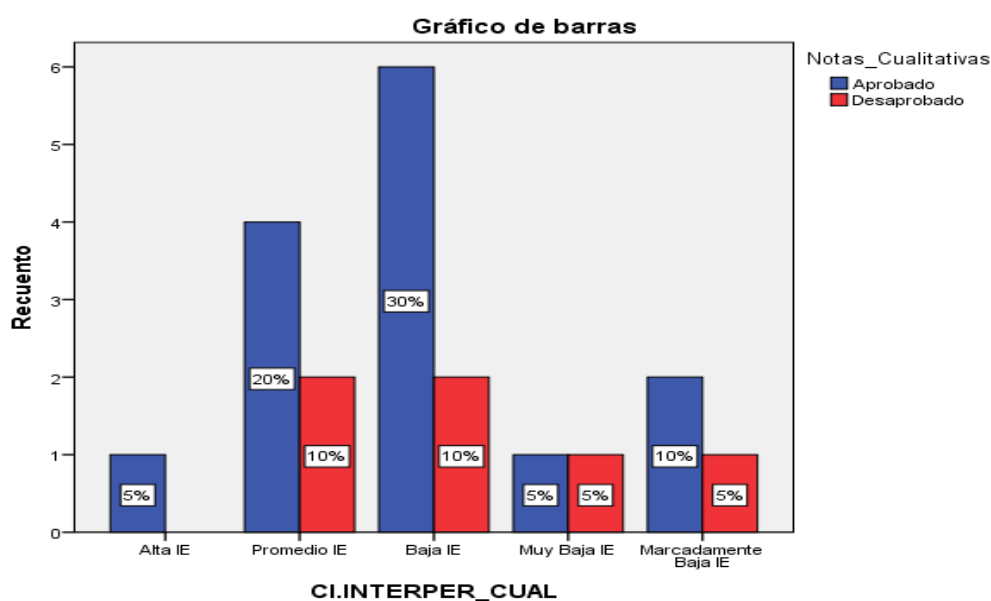
RESULTADOS GENERALES DE LA DIMENSION INTERPERSONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DEL TERCER CICLO DE LA E.A.P. PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO 2017- II

DIMENSION INTERPERSONAL	RENDIMIENTO ACADEMICO					
	APROBADOS		DESAPROBADOS		TOTAL	
	F°	%	F°	%	F°	%
I.E. ALTA	1	5.0	0	0.0	1	5.0
I.E.PROMEDIO	4	20.0	2	10.0	6	30.0
I.E.BAJA	6	30.0	2	10.0	8	40.0
I.E.MUY BAJA	1	5.0	1	10.0	2	15.0
I.E.MARCADAMENTE BAJA	2	10.0	1	0.0	3	10.0
TOTAL	14	70%	6	30%	20	100%

Fuente : Aplicación del test del Barón en diciembre del 2017, a los alumnos del tercer ciclo de la escuela académico profesional de psicología.

Elaboración: Propia.

GRAFICO 3



Fuente : Tabla 3

Elaboración : Propia

Prueba de Chi-cuadrado

	valor	gl	Significación asintótica (bilateral
Chi-cuadrado de Pearson	,952	4	.917
Razón de verosimilitud	1.207	4	.877
Asociación lineal por lineal	,188	1	,664
N de casos válidos	20		

INTERPRETACION:

De acuerdo a los resultados obtenidos, en la inteligencia emocional de la **dimensión interpersonal** se evidencia en el cuadro y en el grafico 3, que del total de evaluados, los mayores porcentajes se agrupan en los niveles de inteligencia emocional baja (30%), seguido de un nivel de inteligencia emocional promedio (20%) seguidamente encontramos a un nivel de inteligencia emocional marcadamente baja (10%) y por último encontramos a la capacidad emocional alta y muy baja con un (5%).

Con respecto al **rendimiento académico** el mayor porcentaje de la población **aprobados**, se encuentran dentro de los niveles de capacidad de inteligencia emocional baja (30%); seguido del nivel de capacidad de inteligencia emocional promedio con un (20%); así mismo tenemos al nivel de capacidad de inteligencia emocional marcadamente baja (10%) y por ultimo vemos al nivel de capacidad emocional alta y marcadamente baja (5%).

TABLA 4

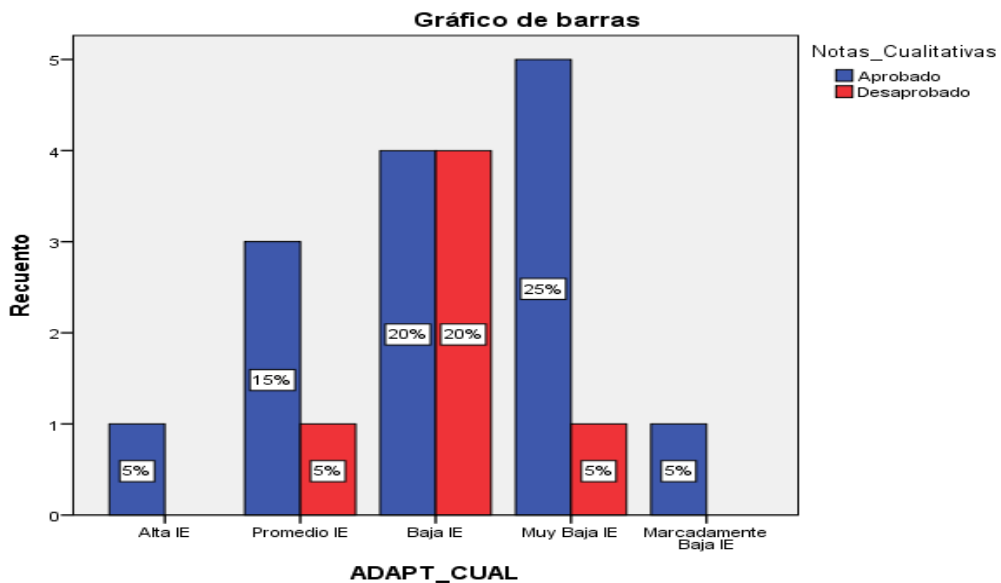
RESULTADOS GENERALES DE LA DIMENSION ADAPTABILIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DEL TERCER CICLO DE LA E.A.P. PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO 2017- II

DIMENSION ADAPTABILIDAD	RENDIMIENTO ACADEMICO					
	APROBADOS		DESAPROBADOS		TOTAL	
	F°	%	F°	%	F°	%
I.E. ALTA	1	5.0	0	0.0	1	5.0
I.E.PROMEDIO	3	20.0	1	10.0	4	30.0
I.E.BAJA	4	30.0	4	10.0	8	40.0
I.E.MUY BAJA	5	5.0	1	10.0	6	15.0
I.E.MARCADAMENTE BAJA	1	10.0	0	0.0	1	5.0
TOTAL	14	70%	6	30%	20	100%

Fuente : Aplicación del test del Barón en diciembre del 2017, a los alumnos del tercer ciclo de la escuela académica profesional de psicología.

Elaboración: Propia.

GRAFICO 4



Fuente : Tabla 4

Elaboración : Propia

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,937	4	,569
Razón de verosimilitud	3,439	4	,487
Asociación lineal por lineal	,091	1	,762
N de casos válidos	20		

INTERPRETACION:

De acuerdo a los resultados obtenidos, en la inteligencia emocional de la **dimensión adaptabilidad** se evidencia en el cuadro y en el grafico 4, que del total de evaluados, los mayores porcentajes se agrupan en los niveles de inteligencia emocional muy baja (25%), seguido de un nivel de inteligencia emocional baja (20%) así mismo encontramos al nivel de inteligencia emocional promedio (15%) y por último encontramos a la capacidad emocional alta y marcadamente baja (5%)

Con respecto al **rendimiento académico** el mayor porcentaje de la población **aprobados**, se encuentran dentro de los niveles de capacidad de inteligencia emocional baja (25%); seguido del nivel de capacidad de inteligencia emocional baja (20%); así mismo encontramos al nivel de capacidad de inteligencia emocional promedio (10%) y por ultimo encontramos al nivel de capacidad emocional alta y marcadamente baja (5%).

TABLA 5

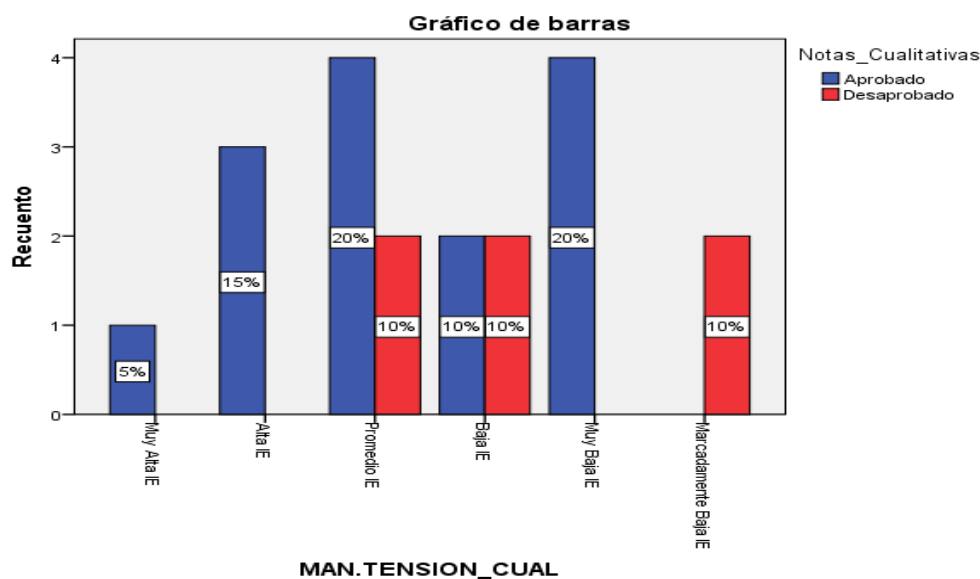
RESULTADOS GENERALES DE LA DIMENSION MANEJO DE TENSION Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DEL TERCER CICLO DE LA E.A.P. PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO 2017- II

DIMENSION MANEJO DE TENSION	RENDIMIENTO ACADEMICO					
	APROBADOS		DESAPROBADOS		TOTAL	
	F°	%	F°	%	F°	%
I.E. MUYALTA	1	5.0	0	0.0	1	5.0
I.E. ALTA	3	15.0	0	0.0	3	15.0
I.E.PROMEDIO	4	20.0	2	10.0	6	30.0
I.E.BAJA	2	10.0	2	10.0	4	20.0
I.E.MUY BAJA	4	20.0	0	0.0	4	20.0
I.E.MARCADAM ENTE BAJA	0	0.0	2	10.0	2	10.0
TOTAL	14	70%	6	30%	20	100%

Fuente : Aplicación del test del Barón en diciembre del 2017, a los alumnos del tercer ciclo de la escuela académico profesional de psicología.

Elaboración: Propia.

GRAFICO 5



Fuente : Tabla 5

Elaboración : Propia

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,889 ^a	5	,114
Razón de verosimilitud	11,251	5	,047
Asociación lineal por lineal	2,081	1	,149
N de casos válidos	20		

INTERPRETACION:

De acuerdo a los resultados obtenidos, en la inteligencia emocional de la **dimensión manejo de tensión**, se evidencia en el cuadro y en el grafico 5, que del total de evaluados, los porcentajes mayores e iguales se agrupan en los niveles de inteligencia emocional promedio y muy baja (20%), seguido de un nivel de inteligencia emocional alta (15%) así mismo encontramos a un nivel de inteligencia emocional baja (10%) y por último encontramos a la capacidad emocional muy alta (5%)

Con respecto al **rendimiento académico** el mayor e igual porcentaje de la población **aprobados**, se encuentran dentro de los niveles de capacidad de inteligencia emocional promedio y muy baja con un (20%); seguido del nivel de capacidad de inteligencia emocional alta con un (15%); así mismo tenemos con un porcentaje menos de la anterior a la capacidad de inteligencia emocional baja con un (10%) y por ultimo vemos al nivel de capacidad emocional muy alta (5%).

TABLA 6

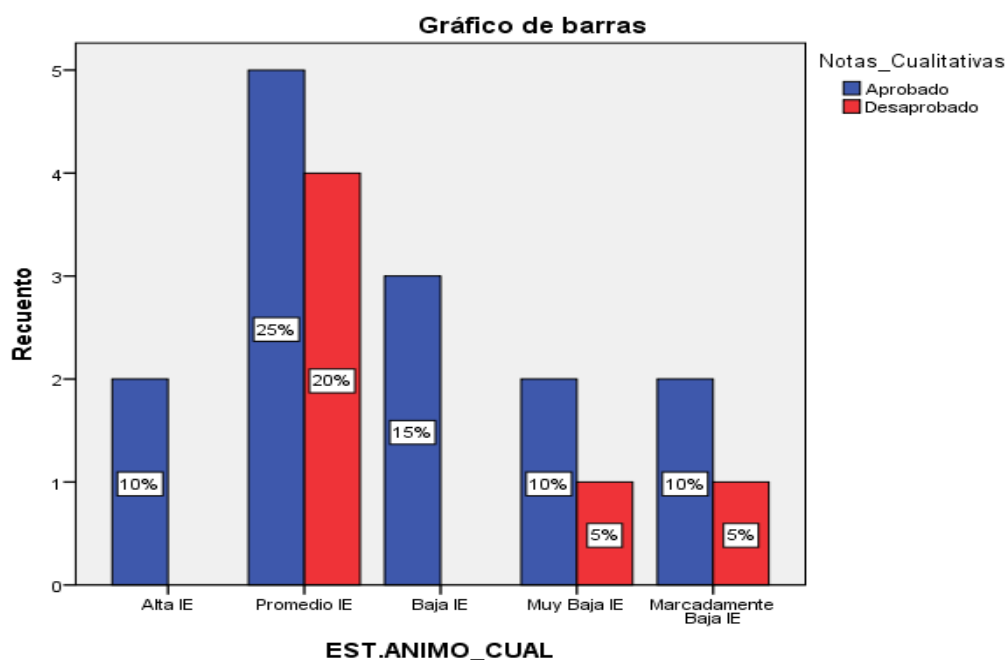
RESULTADOS GENERALES DE LA DIMENSION ESTADO DE ANIMO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DEL TERCER CICLO DE LA E.A.P. PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO 2017- II

DIMENSION ESTADO DE ANIMO	RENDIMIENTO ACADEMICO					
	APROBADOS		DESAPROBADOS		TOTAL	
	F°	%	F°	%	F°	%
I.E. ALTA	2	10.0	0	0.0	2	10.0
I.E.PROMEDIO	5	25.0	4	20.0	9	45.0
I.E.BAJA	3	15.0	0	0.0	3	15.0
I.E.MUY BAJA	2	10.0	1	5.0	3	15.0
I.E.MARCADAM ENTE BAJA	2	10.0	1	5.0	3	15.0
TOTAL	14	70%	6	30%	20	100%

Fuente : Aplicación del test del Barón en diciembre del 2017, a los alumnos del tercer ciclo de la escuela académica profesional de psicología.

Elaboración: Propia.

GRAFICO 6



Fuente : Tabla 6
Elaboración : Propia

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,069 ^a	4	,546
Razón de verosimilitud	4,431	4	,351
Asociación lineal por lineal	,006	1	,939
N de casos válidos	20		

INTERPRETACION:

De acuerdo a los resultados obtenidos, en la inteligencia emocional de la **dimensión estado de ánimo**, se evidencia en el cuadro y en el grafico 6, que del total de evaluados, los porcentajes mayores se agrupan en los niveles de inteligencia emocional promedio (25%), seguido de un nivel de inteligencia emocional baja (15%), por ultimo e igual porcentaje encontramos a los niveles de inteligencia emocional alta, muy baja y marcadamente baja (10%)

Con respecto al **rendimiento académico** el mayor porcentaje de la población **aprobada**, se encuentran en el nivel de capacidad de inteligencia emocional promedio (25%); seguido del nivel de capacidad de inteligencia emocional baja (15%); así mismo e igual porcentaje encontramos a la capacidad de inteligencia alta, muy baja y marcadamente baja con un (10%)

4.2. Contrastación de hipótesis y prueba de hipótesis

Se utilizó para esta investigación el método estadístico llamado técnico ji cuadrado o chi cuadrado, las variables consideradas fueron la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del tercer ciclo del programa académico de psicología de la universidad de Huánuco 2017– II, luego del proceso sistemático del instrumento de evaluación, los resultados obtenidos fueron las siguientes.

Además gracias a la rectificación de v de Cramer y/o coeficiente de contingencias la cual nos ayudó a medir el grado de correlación entre las variables como una alternativa a la correlación de χ^2 .

En relación a la **hipótesis general**, existe relación directa y significativa, entre las variable inteligencia emocional y el rendimiento académico, la prueba estadística arrojó un valor de “ p ”, 286, donde para dicho nivel de significación “ p ” es menor que “0,05” por lo que se rechaza la hipótesis de investigación (H_1) y se acepta la hipótesis nula (H_0) y se concluye que, no existe una correlación entre la inteligencia emocional y rendimiento académico.

Además según el grado de correlación de v de Cramer entre las dos variables nos arroja una correlación de 0.286 que significa nada de relación.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,633 ^a	4	,803
Razón de verosimilitud	2,138	4	,710
Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000
N de casos válidos	20		

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,286	,803
	V de Cramer	,286	,803
	Coeficiente de contingencia	,275	,803
N de casos válidos		20	

En relación a la hipótesis específica, existe relación directa y significativa entre la **dimensión intrapersonal y rendimiento académica**, la prueba estadística arrojó un valor de “p” 234, donde para dicho nivel de significación “p” es menor que “0,05” por lo que se rechaza la hipótesis de investigación (H_1) y se acepta la hipótesis nula (H_0), se concluye que no existe una correlación entre la dimensión intrapersonal y el rendimiento académico.

Además según el grado de correlación de v de Cramer entre las dos variables nos arroja una correlación de 0.234, que significa **nada de relación**.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,094 ^a	4	,895
Razón de verosimilitud	1,655	4	,799
Asociación lineal por lineal	,064	1	,801
N de casos válidos	20		

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,234	,895
	V de Cramer	,234	,895
	Coeficiente de contingencia	,228	,898
N de casos válidos		20	

En relación a la hipótesis específica, existe relación directa y significativa entre la **dimensión interpersonal y rendimiento académica**, la prueba estadística arrojó un valor de “p” **218**, donde para dicho nivel de significación “p” es menor que “0,05” por lo que se rechaza la hipótesis de investigación (H₂) y se acepta la hipótesis nula (H₀), se concluye que no existe una correlación entre la dimensión interpersonal y el rendimiento académico.

Además según el grado de correlación de v de Cramer entre las dos variables, nos arroja una correlación de 0.218, que significa **nada de relación**.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,952 ^a	4	,917
Razón de verosimilitud	1,207	4	,877
Asociación lineal por lineal	,188	1	,664
N de casos válidos	20		

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,218	,917
	V de Cramer	,218	,917
	Coeficiente de contingencia	,213	,917
N de casos válidos		20	

En relación a la hipótesis específica, existe relación directa y significativa entre la **dimensión adaptabilidad y rendimiento académica**, la prueba estadística arrojó un valor de “p” **3.83**, donde para dicho nivel de significación “p” es menor que “0,05” por lo que se rechaza la hipótesis de investigación (H₃) y se acepta la hipótesis nula (H₀), se concluye que no existe una correlación entre la dimensión interpersonal y el rendimiento académico.

Además según el grado de correlación de v de Cramer entre las dos variables, nos arroja una correlación de 0.383, que significa una **relación débil**.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,937 ^a	4	,569
Razón de verosimilitud	3,439	4	,487
Asociación lineal por lineal	,091	1	,762
N de casos válidos	20		

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,383	,569
	V de Cramer	,383	,569
	Coefficiente de contingencia	,358	,569
N de casos válidos		20	

En relación a la hipótesis específica, existe relación directa y significativa entre la **dimensión manejo de tensión y rendimiento académica**, la prueba estadística arrojó un valor de “p” **6.67**, donde para dicho nivel de significación “p” es mayor que “0.05” por lo que se acepta la hipótesis de investigación (H₄) y se rechaza la hipótesis nula (H₀), se concluye que existe una **correlación moderada entre la dimensión de manejo de tensión y rendimiento académico**.

Además según el grado de correlación de v de Cramer entre las dos variables, nos arroja una correlación de 0.667, que significa una **relación moderada**.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,889 ^a	5	,114
Razón de verosimilitud	11,251	5	,047
Asociación lineal por lineal	2,081	1	,149
N de casos válidos	20		

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,667	,114
	V de Cramer	,667	,114
	Coeficiente de contingencia	,555	,114
N de casos válidos		20	

En relación a la hipótesis específica, existe relación directa y significativa entre la **dimensión estado de ánimo y rendimiento académico**, la prueba estadística arrojó un valor de “p” 3.92 donde para dicho nivel de significación “p” es menor que “0,05” por lo que se rechaza la hipótesis de investigación (H_5) y se acepta la hipótesis nula (H_0), se concluye que no existe una correlación entre la dimensión de estado de ánimo y el rendimiento académico.

Además según el grado de correlación de v de cramer entre las dos variables, nos arroja una correlación de 0.383, que significa una **relación débil**.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,069 ^a	4	,546
Razón de verosimilitud	4,431	4	,351
Asociación lineal por lineal	,006	1	,939
N de casos válidos	20		

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,392	,546
	V de Cramer	,392	,546
	Coeficiente de contingencia	,365	,546
N de casos válidos		20	

CAPITULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo establecer si existe una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017 –II.

En esta investigación según el método estadístico llamado técnico ji cuadrado o chi cuadrado se ha encontrado que no existe una correlación entre las dos variables. Para poder ver el grado de asociación en que se encuentran estas variables, Cramer concluye que según la v de Cramer nos arroja un valor de (p) valor de 0.286 de significado “NADA DE RELACIÓN”, esta investigación se relaciona con la investigación de Chavarri (2008) sobre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del primer al quinto ciclo de la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de Ingeniería la cual estuvo conformado por 256 estudiantes de ambos sexos, se les aplicó el inventario de inteligencia emocional del BarOn y para hallar su rendimiento académico se trabajó con las calificaciones obtenidas en el ciclo académico, obteniendo los resultados que, no se encontró ninguna relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Así mismo se comprobó en otra investigación realizada por Paz (2011) en el país de Guatemala en el instituto del Municipio de San Miguel Ixtahuacán en el departamento de San Marcos donde participaron 242 alumnos (as) de entre 11 a 14 años de edad, donde también su estudio fue de tipo descriptivo y se usó la prueba de OTIS de forma A, donde se llegó a la conclusión que también existe diferencias significativas entre el cociente intelectual y el rendimiento académico en dichos alumnos.

Además otra conclusión encontrada en esta investigación, es que una de las variables es de índole racional o cognitiva (rendimiento académico), mientras que la otra es una variable no cognitiva que es la inteligencia emocional.

Según Sternberg (1985), sostiene que lo que mide estas pruebas de inteligencia emocional son la capacidad verbal y analítica, pero no puede medir la creatividad ni el saber práctico, lo cual hace que el éxito en el trabajo de la persona no depende solo de capacidades intelectuales elevadas o de la suerte; sino que depende sobre todo de la inteligencia emocional que todo el mundo puede poseer, desarrollar y optimizar en el transcurso del tiempo.

Daniel Goleman (1996) concluye que aquellos llamados genios del salón de clases de la escuela o universidad, no lo fueron tanto en la vida profesional, familiar o de pareja. Por tanto, en estas variables no se encuentren relación, y que aquello que llamamos rendimiento académico no abarca todas estas realidades de la naturaleza humana, como son la emoción, el sentimiento, la motivación, la adaptación, el manejo del estrés, el autoconocimiento y otros.

En lo que corresponde a la dimensión emocional de intrapersonal se concluye que no existe relación del conocimiento emocional de sí mismo, con el rendimiento académico. Según Abanto, Higuera y Cueto, 2000, no se trata que los alumnos no tengan esas características sino que no han sabido desarrollar y aprender esas cualidades.

Lo mismo sucede con la dimensión emocional de interpersonal no se ha encontrado relación significativa con la otra variable de rendimiento académico.

En la dimensión emocional de adaptabilidad se concluye, que no existe relación significativa de las dos variables en la cual no se observa en la población, una capacidad para la solución de problemas, así como también una motivación en formular soluciones y decisión para aplicarlo.

En el componente manejo de tensión si se ha encontrado una relación moderada con la variable del rendimiento académico en la cual los alumnos son capaces de resistir las tensiones y/o manejar el control.

Finalmente el componente estado de ánimo no se ha encontrado relación alguna con la variable del rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Se concluye que en esta investigación sobre inteligencia emocional y el rendimiento académico de la muestra no probabilística, **no se encontró una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la Universidad de Huánuco 2017 – II**, por lo tanto en esta investigación la población estudiada no mantiene aptitudes, competencias y habilidades cognoscitivas que influyan en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en el manejo de exigencias y presiones del entorno,

Para el primer objetivo específico de la investigación, no existe relación directa y significativa entre las relaciones intrapersonales y el rendimiento académico.

Para el segundo objetivo específico de la investigación, no existe relación directa y significativa entre las relaciones interpersonales y el rendimiento académico.

Para el tercer objetivo específico de la investigación, también no existe relación directa y significativa entre adaptabilidad y el rendimiento académico..

Para el cuarto objetivo específico de la investigación, si existe relación directa y significativa entre manejo de tensión y el rendimiento académico

Para el quinto objetivo específico de la investigación, no existe relación directa y significativa entre estado de ánimo y el rendimiento académico

RECOMENDACIONES

PROGRAMA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

- Trabajar continuamente en cada ciclo de la carrera de psicología, el curso de desarrollo personal para así poder generar en los alumnos, las relaciones tanto intrapersonales e interpersonales y de esta manera generar la expresión de sus sentimientos y emociones.
- Realizar intervenciones psicoeducativas, donde se implementen programas de inteligencia emocional, en los diferentes ciclos de la escuela de psicología, correlacionando con el rendimiento académico antes y después de la aplicación del programa.
- Incentivar mediante reforzadores a los alumnos a que desarrollen las habilidades y el desempeño interpersonal. Además para que se sean individuos más responsables y confiables que cuenten con las habilidades sociales para que interactúen y se relacionen muy bien con los demás.
- Generar cursos vivenciales en la carrera de psicología donde se involucren las competencias y habilidades no cognitivas, que influyen en la capacidad de los alumnos para lograr el éxito en su manejo de las exigencias y presiones del entorno ya que esta capacidad de inteligencia emocional se puede poseer, desarrollar y optimizar.

A LOS DOCENTES

- Formación en talleres de mejoramiento de la inteligencia emocional, para que de esa manera se implemente en los alumnos y mejoren sus relaciones interpersonales, intrapersonales con expresión de emociones y sentimientos.
- Brindar y fortalecer a los docentes una formación en los procesos emocionales, a través de cursos y talleres vivenciales, con la finalidad de adquirir herramientas y estrategias para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en cada uno de los alumnos.

- Desarrollar mediante talleres en los alumnos las capacidades de entender siempre las situaciones problemáticas, así como también competencias para llegar a las soluciones adecuadas y todo esto para que los alumnos puedan adecuarse a las exigencias del entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto, Z, Hugueras, L, y Cueto, J. (2000). *El marco conceptual del ICE del Baron*, (1° ed.). Inventario de cociente emocional de Baron, manual técnico. (Pág. 23).
- Aguado, M. (2006). *La inteligencia Emocional. ¿Prioritaria en los Centros Escolares?* Revista Rincones. IES "María Pacheco", Toledo.
- Aldao, A., Nolen, S. y Schweizer, S. (2010). *Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review*. Clinical Psychology Review, 30, 217–237.
- Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). *Variables afectivas*. Revista de Educación (México), 144, pp. 29-32.
- Alvarado, V. (2012). *Relación entre inteligencia emocional y relaciones interpersonales* Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/2012/05/43/Alvarado-Valeska.pdf>
- Baptista, I. Fernández, C. & Hernández, S. (2006). *Conceptos o elección del diseño de investigación*. En México S.A. Cuarta edición por Mc Graw-Hill Interamericana de México, S.A. Metodología de la investigación. (p.208, 209,210). Colombia: panamericana formas e impresos S.A.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. Educational Psychologist, 28, 117-148.
- Brackett, M., y Mayer, J. (2003). *Convergent discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence*. Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 1147-1158.
- Bonanno, G., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M. y Coifman, K. (2004). *The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment*. Psychological Science, 15, 482-487.

- Cascón, I. (2000a). *Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP*. Disponible en: <http://www3.usal.es/inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c19.html> (consulta: 01/03/06).
- Castellano, J. (2010). *Inteligencia Emocional y Comprensión Lectora en alumnos del 6° Grado de Primaria de la RED N° 4 Distrito del Callao*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad de Educación. USIL Callao.
- Cobb, C. y Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the research says. *Educational Leadership*, November 2000.
- Chavarri, R. (2008). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Cueva, R. (2011), *Inteligencia emocional*. (1ra. Ed.). En *Psicología educativa* pag.440. Perú, San Marcos.
- Dorsch, F. (1994). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2003). *Inteligencia emocional y depresión*. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254. Consultado el 5-05-2016. En <http://redie.uabc.mx/vol6.2/contenido-extremera.html>.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). *Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history*. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. Urbana, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Hayes, S., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A. y Lillis, J. (2006). *Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes*. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.

- Herrnstein, R. & Murray C. (1994/1996). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Simon & Schuster.
- Holgado, J. (2000). *Las escuelas normales de Sevilla durante el siglo XX (1900 – 1970): Tradición y renovación en la formación del magisterio primario*. Universidad de Sevilla.
- Hothersall, D. (2005). *Usos y abusos Históricos de las pruebas de inteligencia*. En zuñiga, G.C (Ed). *Historia de la psicología* pag. 415. Mexico. Segunda edición por McGraw-Hill/ Interamericana, S,A.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48.
- Katz, L.; Mc Clellan (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. Urbana, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Kashdan, T. B. y Rottenberg J. (2010). *Psychological flexibility as a fundamental aspect of health*. *Clinical Psychology Review*, 7, 865-878.
- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F: Nueva Editorial interamericana. Actualmente se publica por McGraw- Hill interamericana.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Descargado el 20 de Agosto del 2016 en : https://www.gogle.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiBpMrGrdbPAhVJJR4KHfEGCYcQFggaAA&url=http%3A%2F%2Fwww.investigacionpsicopedagogica.org%2Frevsa%2Farticulos%2F11%2Fespanol%2Fart_11_162.pdf&usg=AFQjCNFUI_M2j80iovfFMgzibeUIXsVcTpw.
- García-Fernández, M. y Giménez-Más, S. I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3 (6), 43-52. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/ espiral>.

- Goleman, D. (1996). *Leader summaries*. Inteligencia emocional. Leader Sumaries. 67 (2). Pág.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *Educación con inteligencia emocional*. España: Plaza Janés Editores S.A.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional* (17ma. ed.). España: Kairós.
- Gonzales, G. (2007). *Inteligencia emocional y afrontamiento de estrés en estudiantes que practican alguna actividad y que no la practican*. Tesis licenciatura. Psicología. Departamento de psicología, escuela de ciencias sociales, arte y humanidades. Universidad de las américas Puebla, México.
- Gould, S. (1978). *Women s brain. Natural History*, Octubre, pp 44-50.
- Greco, L., Lambert, W. y Baer, R. (2008). *Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth*. *Psychological Assessment*, 20(2), 93-102.
- Gross, J. J. (1998). *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. *Review of General psychology*, 2, 271-299.
- Larsen, R. y Buss, D. (2005), *Emoción y personalidad. Psicología de la personalidad*. En México. Segunda edición por Mc Graw- Hill Interamericana. *Psicología de la personalidad* (p.407-408). Punta santa fe, México. Editores S.A.
- Luciano, M., Páez, M. y Valdivia, M. (2010). *La terapia de aceptación y compromiso y el consumo de sustancias como estrategia de evitación experiencial*. *International journal of clinical and health psychology*, 10(1), 141- 165.

- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Marquez, Panduro, velasquez (2011). *Efectividad del programa "creciendo emocionalmente en la inteligencia emocional de un grupo de adolescentes*. Tesis para licenciada en psicología. Universidad nacional Hermilio Valdizan, Huánuco.
- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. (8va. Ed.). Santiago: Dolmen Ediciones.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Ed.), *Emocional development and emotional intelligence: implication for educator* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2004). A further consideration of the issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 249-255.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. En J. Stenberg y B. Kaufman (Ed.). *The Cambridge Handbook of intelligence* (pp. 528-549). Cambridge: University Press.
- Mayer Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. (pp. 3- 31). Nueva York: Basic Books, 1997, J. D., y Salovey, P. What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds).
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- MINEDU. (1999). *Metodología. Bachillerato Peruano*. Lima: Sigfredo Chiroque, S. & Rodríguez, S.
- Montoya, A. (1991) estudio descriptivo correlacional entre inteligencia y rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de ingeniería

civil. Universidad de Cajamarca. Tesis para optar el título de psicología en la universidad inca Garcilazo de la Vega, citado en la Paz O (2008).

Noya, K, Santiago, B, & Tucto, F (2013). Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en una muestra de estudiantes del tercio superior de ciencias de la salud UNHEVAL– HUANUCO 2011-1. Tesis para optar el título profesional de licenciadas en psicología de la Universidad nacional Hermilio Valdizan, Huánuco.

Paz, H. (2011). Cociente intelectual y la inteligencia emocional en el aprendizaje. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de:

<http://biblio2.url.edu.gt/tesis/05/22/de-Paz/Hermelindo/dePazHerlindo.pdf>

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., & Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *REME*, 9(23-24), 1-25.

Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? *Revista de Educación*, 341, 687-703. *Psicología del bajo rendimiento*. México: Pax.

Poveda.S, (2007), Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico. Universidad de Alicante, Facultad de educación, departamento de sociología II, psicología, comunicación didáctica. Tesis doctorales. Recuperado de:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf

Sandoval, A. (2008). *La Influencia de la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en los alumnos del 3° al 6° Grado de primaria de la Institución Educativa 2055 del distrito de Comas*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad César Vallejo. Lima – Perú.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence.

Cambridge University Press.

Tangney, J. P. y Fisher, K. W. (1995). *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: Guilford Press.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. Descargado el día 02 de julio del 2016 en: <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwip06uYrNbPAhUC7R4KHQATD-YQFgga.A&url=http%3A%2F%2Fuvdoc.uva.es%2Fhandle%2F10324%2F7913&usg=AFQjCNGN8Elvb2zsyT496U-ZZlj2pCublw>.

Trianes Torres, M.V., y Muñoz Sánchez, A.M. (2003). Educación de las habilidades sociales. En J.L. Gallego Ortega y E. Fernández de Haro (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil*. Vol. II (pp. 197-218). Málaga: Aljibe.

Vallés, A. (2000a). Desarrollando la inteligencia emocional de los alumnos. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 6, 111–126.

Vallés, A. y Vallés, C. (2003b). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

voys, A. y Weschsler, D. (1981). *Contempora y Authors vol. 2. New Revision Series*. Detroit: Gale Research Company. Descargado el 2 de Julio de 2016 en:

<https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwip06uYrNbPAhUC7R4KHQATD-YQFgga.A&url=http%3A%2F%2Fuvdoc.uva.es%2Fhandle%2F10324%2F7913&usg=AFQjCNGN8Elvb2zsyT496U-ZZlj2pCublw>

Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall

Hispanoamericana, S.A.

Zabalza, M. (1994): El rendimiento educativo en el nuevo modelo escolar de la LOGSE, en Larrosa, F (De): El rendimiento educativo. Alicante: Gil-Albert.

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

“EFECTIVIDAD DE LA TERAPIA GRUPAL EN NIÑOS CON ANSIEDAD DEL 3er. GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 32223 MARIANO DÁMASO BERAÚN, AMARILIS - 2017”

TEMA	PROBLEMA	OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS GENERAL Y ESPECÍFICOS	VARIABLES E INDICADORES	MARCO METODOLOGICO	TECNICAS E INSTRUMENTOS	PRSUPUESTO Y FINANCIAMIENTO
la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II	Problema General Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II	Objetivo General Determinar cuál es la relación existente de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II	Hipótesis General Existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II	1. Variable Inteligencia emocional Indicadores Intrapersonal Conocimiento emocional de si mismo Seguridad. Autoestima Autorrealización. Independencia Interpersonal Relaciones interpersonales. Responsabilidad social. empatía Adaptabilidad Solución de problemas. Prueba de la realidad. Flexibilidad. Manejo de estrés tolerancia a la tensión Control, de impulsos. Estado de ánimo general. Felicidad optimismo	Tipo de investigación No experimental Nivel de investigación Correlacional Diseño de investigación Diseño retrospectivo POBLACION Los estudiantes de la E.A.P. de psicología MUETRA Los estudiantes del primer ciclo del año 2017 - 1	Técnicas Psicometría INSTRUMENTO S Inventario del CIE Bar-on TÉCNICA registro de productos permanentes (promedios de notas) INSTRUMENTO reporte o acta de notas del tercer ciclo de los alumnos (a) de la E.A.P. psicología 2017– II	Recursos humanos Asesora de curso Mg. Lorena Ardila romero Alumno de la carrera de psicología; Nelson Y trinidad Nazario Recursos financieros: Este proyecto de investigación es autofinanciado por el alumno

PROBLEMA GENERAL Y ESPECÍFICOS	OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS GENERAL Y ESPECÍFICOS	VARIABLES E INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA	PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO
<p>Problema Específicos</p> <p>Cuál es la relación entre las relaciones intrapersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Cuál es relación entre las relaciones interpersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Cuál es la relación entre adaptabilidad y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Cuál es la relación entre el manejo de la tensión y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Cuál es la relación entre el estado de ánimo general y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar cuál es la relación de las relaciones intrapersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Determinar cuál es la relación entre las relaciones interpersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Determinar cuál es la relación entre adaptabilidad y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Determinar cuál es la relación entre el manejo de la tensión y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Determinar cuál es la relación entre el estado de ánimo general manejo y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p>	<p>Hipótesis específicas.</p> <p>Existe relación directa y significativa entre las relaciones intrapersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Existe relación directa y significativa entre las relaciones interpersonales y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Existe relación directa y significativa entre adaptabilidad y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Existe relación directa y significativa entre manejo del estrés y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Existe relación directa y significativa entre el manejo de ánimo general y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p> <p>Existe relación directa y significativa entre estado de ánimo y rendimiento académico en los alumnos del tercer ciclo del programa académico profesional de psicología de la universidad de Huánuco 2017- II.</p>	<p>1. Variable</p> <p>Rendimiento académico</p> <p>Indicadores</p> <p>Promedio general de notas de fin de ciclo</p>	<p>TÉCNICAS</p> <p>Evaluación de prueba</p> <p>INSTRUMENTO</p> <p>Inventario del Bar-on</p> <p>TÉCNICA</p> <p>Evaluación del registro de promedios de notas</p> <p>INSTRUMENTO</p> <p>Actas de notas de los alumnos (a) del tercer ciclo del 2017 –II</p>	<p>Tipo de investigación</p> <p>No experimental</p> <p>Diseño: Trassecional (transversales y a su vez es correlacional – causales.</p> <p>Esquema de diseño:</p> <p>$X_1 \longrightarrow Y_2$</p> <p>$X_1 \longrightarrow Y_2$</p> <p>$X_1 \longrightarrow Y_2$</p> <p>Población: los estudiantes del 3º ciclo del P.A.P de psicología de la UDH del 2017- II</p> <p>Muestra: conformado por todos los estudiantes del tercer ciclo de la carrera de psicología.</p>	<p>RECURSOS MATERIALES</p> <p>Papel bond A4 Archivador Lápices. Plumones. Lapiceros Subtotal 1</p> <p>Libros discos extraíbles sub total 2</p> <p>impresiones de internet anillados movilidad local impresiones sub total 3</p> <p>total: subtotal 1 + subtotal 2 + subtotal 3 =</p> <p>1149.00</p>

ANEXO 2

INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

FICHA TÉCNICA.

Nombre original	: EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory.
Autor	: Reuven Bar-On
Procedencia	: multi – Health Systems Ins
Traducción y adaptación para uso experimental y de investigación en el Perú (2000)	
Dra. Zoila abanto.	Dr. Leonardo Higuera. Lic. Jorge cueto
Administración	: Individual o colectiva
Duración	: entre 20 y 50 minutos aproximadamente.
Aplicación	: 16 años en adelante.
Significación	: evaluación de las aptitudes emocionales de la personalidad como determinantes para alcanzar el éxito general y mantener una salud emocional positiva.
Puntuación	: Calificación computarizada
Significación sociales	: Evaluación de las habilidades emocionales y sociales
Tipificación	: Baremos peruanos
Usos	: Educativo, clínico, jurídico, médico y en la investigación. Son usuarios potenciales aquellos profesionales que se desempeñan como psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros, tutores y orientadores vocacionales.

DESCRIPCIÓN DEL ICE DEL BARON

El ICE del Baron incluye 113 ítems cortos y emplea un grupo de respuesta de cinco puntos. Se requiere aproximadamente de 30 a 40 minutos para completarlo; sin embargo, no existen límites de tiempo impuestos. El ICE del Baron es adecuado para individuos de 16 años a más. La evaluación genera los resultados de tres escalas de validez, un resultado CE total, resultados de cinco escalas compuestas y los resultados de quince subescalas de CE.

Los resultados iniciales del ICE son convertidos en resultados estándar basados en un promedio de "100" y una desviación estándar de 15 (similar a los resultados del CI). Los resultados iniciales del ICE tienen un valor limitado por sí mismos. El convertir dichos resultados en resultados estándar facilita la comprensión de los resultados de un participante con los del grupo normativo y, teóricamente, del resto de la población. Los resultados altos del ICE (por encima de 100) señalan a personas "emocionalmente inteligentes" mientras que los bajos indican una necesidad de mejorar las "habilidades emocionales" en áreas específicas. Esta estructura de evaluación es similar a la de evaluación del CI la cual es dividida en los resultados de subescalas (verbal y de desempeño) que describe aspectos de la inteligencia cognitiva; de ahí que el término "CE" (coeficiente emocional) fuera introducido por el autor de 1985 para describir este planteamiento paralelo.

CARACTERÍSTICAS ÚNICAS DEL ICE DEL BARON

La singularidad del ICE del Baron se encuentra en la forma en que combina una variedad holística y ecléctica de observación existente, teorías, estrategias, metodológicas, descubrimientos de investigación y una amplia naturaleza multifactorial. Fue diseñado generando ítems que se ajustan a factores específicos operacionalmente definidos, y la selección final de estos ítems en recursos humanos. Además, el ICE es bastante breve en comparación con muchos otros cuestionarios de auto calificación (por ejemplo, MMPI-2, 16 PF, CPI, EPQ, MCMI Y PAI) y

cuenta con un formato de respuestas cualitativa más grande, que tiende a permitir una mayor cooperación por parte de los participantes. Aparte de ello, es la primera prueba empíricamente elaborada y comercialmente disponible para medir la inteligencia emocional. Junto con estas características generales, el uso de este cuestionario presenta otras ventajas adicionales.

Contiene una mayor base de datos normativa de aproximadamente 4000 participantes.

- Está sustentado por más de 17 años de investigación.
- tiene un alcance multidimensional (una escala de CE, 5 escalas CE compuestas, 15 subescalas CE).
- Cuenta con tres índices de validación.
- Tiene un enfoque multicultural e internacional (información proveniente de los resultados obtenidos en distintos lugares de Norte y Sudamérica, Europa, Asia y África).
- Cuenta con una buena confiabilidad y validez estadística.
- Es versátil (el ICE puede ser utilizado para fines corporativos, educativos, clínicos, médicos y de investigación).
- Es el principal sistema de medición de la inteligencia emocional.
- Es una herramienta de medición no muy extensa (aproximadamente media hora) y de fácil uso.
- Es apropiado para la mayoría de individuos de 16 años o más.

PRINCIPIOS DEL USO

Se recomienda que el ICE de Barón sea utilizado, cuando sea posible, como parte de un proceso de evaluación mayor junto con otros métodos de evaluación mayor junto con otros métodos de evaluación de información colaterales tales como entrevista, otras herramientas de evaluación y observaciones conductuales. Además, los resultados proporcionados por su uso deben ser considerados como aspectos importantes que han de ser examinados posteriormente mediante

métodos adicionales, para dar así una imagen equilibrada y más amplia de la persona que está siendo evaluada.

Debido a que es una medición de autor reporte, no es recomendado para las personas que no estén dispuestas a responder honestamente al cuestionario o no puedan hacerlo. Tampoco se recomienda para aquellos individuos que están desorientados o seriamente discapacitados. Los administradores podrían leer los ítems del cuestionario en voz alta a los participantes que muestran deficientes habilidades de lectura o a aquellos cuya lengua nativa no sea el castellano.

Ya que el ICE es fácil de utilizar, el administrador requiere poco entrenamiento especial, sin embargo, debe estar familiarizado con los procedimientos para obtener el consentimiento informado, evitar la predisposición, interrogar al participante y estar calificado según los lineamientos de la siguiente sección. El término “consentimiento informado” indica que al participante se le ha explicado la razón por la cual se está utilizando el ICE y, por ello deben estar de acuerdo en proporcionar las respuestas necesarias.

Posteriormente, el administrador debe tratar de evitar cualquier acción o comentario que induzca las respuestas. Los participantes deben responder por sí mismo. Las preguntas formuladas por ellos durante la administración del cuestionario pueden responderse en una forma neutral; sin embargo, ya que con frecuencia es difícil darse cuenta cuando un comentario podría o no ser influyente, es mejor tratar de evitar las respuestas hasta que todos los ítems hayan sido respondidos.

Finalmente después de que se ha completado el ICE, siempre que sea posible, los administradores deben informar a los participantes de que sus respuestas significan y la manera en que los resultados serán utilizados y la interpretación del ICE, deben dejarse para el especialista en estas áreas.

CALIFICACIÓN DEL USUARIO

La evaluación de los resultados obtenidas mediante el ICE deben ser realizada por un psicólogo calificado u otro profesional que este familiarizado con los principios de la prueba, la psicometría y la conducta humana normal y psicopatológica. Cuando se utiliza para fines clínicos, más que para propósitos cooperativos, educativos y de investigación, se deben aplicar las siguientes pautas:

Todos los individuos responsables de la administración y evaluación de los resultados, sin considerar el entrenamiento, deben leer cuidadosamente este manual técnico de ICE del Baron y estar familiarizado con el antes de utilizarlo. Deben revisar en forma periódica las secciones relacionadas con la administración e interpretación, para asegurar de que los principios y procedimientos aceptados se estén utilizando de manera adecuada.

Baremo

Resultados estandar	Pautas de interpretación
130 y	Marcadamente alta – capacidad emocional inusualmente bien desarrollada
120 a 129	Muy alta – capacidad emocional extremadamente bien desarrollada
110 a 119	Alta – capacidad emocional bien desarrollada.
90 a 109	Promedio – capacidad emocional adecuada.
80 a 89	Baja capacidad emocional subdesarrollada, necesita mejorar.
70 a 79	Muy baja – capacidad emocional extremadamente subdesarrollada necesita mejorar.
Menos de 70	Marcadamente baja – capacidad emocional inusualmente deteriorada, necesita mejorar.

MATRIZ DEL INSTRUMENTO

Variable (1). Test de Inteligencia Emocional.

COMPONENTES	INDICADORES	ITEMS
(1) intrapersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento emocional de si mismo - Seguridad - Autoestima - Autorrealización - independencia 	<p>7 - 9 - 23 - 35 - 52 - 63 - 88 - 116.</p> <p>22 - 37 - 67 - 82 - 96 - 111 - 126</p> <p>11 - 24 - 40 - 56 - 70 - 85 - 100 - 114 - 129.</p> <p>6 - 21 - 36 - 51 - 66 - 81 - 95 - 110 - 125.</p> <p>3 - 19 - 32 - 48 - 92 - 107 - 121</p>
(2) interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - relaciones interpersonales - responsabilidad social - empatía 	<p>10 - 23 - 31 - 39 - 55 - 62 - 69 - 84 - 99 - 113 - 128</p> <p>16 - 30 - 46 - 61 - 72 - 76 - 90 - 98 - 104 - 119.</p> <p>18 - 44 - 55 - 61 - 72 - 98 - 119 - 124.</p>
(3) Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas - Prueba de la realidad - flexibilidad 	<p>1 - 15 - 29 - 45 - 60 - 75 - 89 - 118.</p> <p>8 - 35 - 38 - 53 - 68 - 83 - 88 - 97 - 112 - 127.</p> <p>14 - 28 - 43 - 59 - 74 - 87 - 103 - 131.</p>
(4) Manejo de tensión	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia a la tension - Control de impulsos 	<p>4 - 20 - 33 - 49 - 64 - 78 - 93 - 108 - 122.</p> <p>13 - 27 - 42 - 58 - 73 - 86 - 102 - 117 - 130.</p>
(5) Estado de ánimo general	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad - optimismo 	<p>14 - 28 - 43 - 59 - 74 - 87 - 103 - 122.</p> <p>11 - 20 - 26 - 54 - 80 - 106 - 108 - 132.</p>

Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario

Nombre:

edad... Sexo.....

Ocupación.....especialidad

..... Fecha.....

Inventario de inteligencia emocional (Bar-On)

Introducción

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cinco respuestas por cada frase

1. Rara vez o nunca es mi caso
2. Pocas veces es mi caso
3. A veces es mi caso
4. Muchas veces es mi caso
5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.

Instrucciones

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con un aspa el número.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas “correctas “o“ incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, NO

como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. NO hay límite de tiempo, pero, por favor, trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.
2. Es duro para mí disfrutar de la vida.
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.
4. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.
5. Me agradan las personas que conozco.
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).
9. Reconozco con facilidad mis emociones.
10. Soy incapaz de demostrar afecto.
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.
12. Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.
16. me gusta ayudar a la gente
17. Me es difícil sonreír.
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.
19. Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).
22. No soy capaz de expresar mis ideas.
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.
24. No tengo confianza en mí mismo(a).
25. Creo que he perdido la cabeza.
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.

28. En general, me resulta difícil adaptarme.
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí.
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.
34. Pienso bien de las personas.
35. Me es difícil entender cómo me siento.
36. He logrado muy poco en los últimos años.
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).
40. Me tengo mucho respeto.
41. Hago cosas muy raras.
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.
44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.
47. Estoy contento(a) con mi vida.
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mi mismo(a).
49. No puedo soportar el estrés.
50. En mi vida no hago nada malo.
51. No disfruto lo que hago.
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.
53. La gente no comprende mi manera de pensar.
54. Generalmente espero lo mejor.
55. Mis amigos me confían sus intimidades.
56. No me siento bien conmigo mismo(a).
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.

58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviera algo que hacer en ese momento.
62. Soy una persona divertida
63. Soy consciente de cómo me siento
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.
65. Nada me perturba.
66. No me entusiasman mucho mis intereses.
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.
68. Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.
69. Me es difícil llevarme con los demás.
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.
73. Soy impaciente.
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.
77. Me deprimó.
78. Sé como mantener la calma en situaciones difíciles.
79. Nunca he mentado.
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.

85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy.
86. Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.
90. Soy capaz de respetar a los demás
91. No estoy muy contento(a) con mi vida.
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.
94. Nunca he violado la ley.
95. Disfruto de las cosas que me interesan.
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.
97. Tiendo a exagerar.
98. Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas.
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo
101. Soy una persona muy extraña.
102. Soy impulsivo(a).
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.
107. Tengo tendencia a depender de otros.
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto

con la realidad.

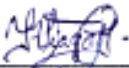

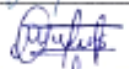



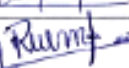





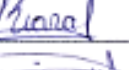



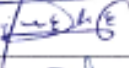
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.
116. Me es difícil describir lo que siento.
117. Tengo mal carácter.
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.
120. Me gusta divertirme.
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.
122. Me pongo ansioso(a).
123. No tengo días malos.
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.
127. Me es difícil ser realista.
128. No mantengo relación con mis amistades.
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo (a).
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores

ANEXO 3

Autorizaciones

RELACIÓN DE ALUMNOS

Mediante este documento AUTORIZO, al Sr. Bachiller Nelson Yerson trinidad Nazario hacer uso de las boletas de notas (2017-II), para los fines de la investigación titulada "LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN LOS ALUMNOS DE LA E.A.P. PSICOLOGIA DEL 2017- II" que está investigando dicha personas, por lo cual firmo y pongo mi documento de identidad.

N°	ALUMNOS	FIRMA	DNI
1	Aliaga Malpartida, Jully Jesus		40301824
2	Carhuaz Travezaño, Anthony enrique		74945473
3	Espinoza Santiago, Jesus Mirtha		76003222
4	Florez Condori, David Antonio		74617237
5	Justiniano Marin, juan Jesus		72513179
6	Larios Martel, Katherine Estefany		73298324
7	Lastra trinidad, Rosmery Jadhai		72154703
8	Medina Apagueño, Vicente Elmer		73443831
9	Palacios Haro, Judith Yashmin		75136565
10	Queñones Guerra, Eduardo Manuel		76378000
11	Quizá Garay, Mariluz		44141138
12	Santos Trujillo, kiara Yamille		73663642
13	Ventura Huerto, Javier		76358564
14	Alberto Soliz, Xiomara Beatriz		76508286
15	Cabello gamarra, Eduwar Josue		71070575
16	Rosales Encarnación, Vilda		48038094
17	Tolmos Castro, keyli Jessenia		72720197

18	Luera de la cruz, Susana Valería		74892761
19	Alva Martel, Dafner klisman		72485292
20	Quispez Sanchez, Manuel Enrique		70108584

ANEXO 4

FOTOS DE LA EVALUACIÓN DEL TEST DE L BAR-ON



