

**INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO  
ACADÉMICO: ESTUDIO DE CASO EN EL IV SEMESTRE DEL PROGRAMA DE SEGURIDAD Y  
SALUD EN EL TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA CAT- SIBATÉ**

**ÁNGELA BEATRIZ DÍAZ CÓDOBA  
DEBORA ALEXANDRA CORTES CORREDOR**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA  
MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGÍA  
MEDELLÍN – COLOMBIA**

**2022**

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO:  
ESTUDIO DE CASO EN EL IV SEMESTRE DEL PROGRAMA DE SEGURIDAD Y SALUD EN EL  
TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA CAT - SIBATÉ

ÁNGELA BEATRIZ DÍAZ CÓDOBA  
DEBORA ALEXANDRA CORTES CORREDOR

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Psicopedagogía

Asesor

ANA MARIA ARIAS CARDONA  
Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA  
MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGÍA  
MEDELLÍN – COLOMBIA

2022

**10 de diciembre de 2022**

**Ángela Beatriz Díaz Córdoba, Debora Alexandra Cortes Corredor**

Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta o en cualquiera otra universidad". Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma de autoras

Angela Díaz C.  


*A la luz de mi vida, gracias por enseñarme tanto y amarme incondicionalmente; sé que desde el cielo sonrías orgulloso de mí.*

Angela Díaz Córdoba

*A mi cerebro, a mi familia y a Dios por contribuir en el cumplimiento de una meta más a nivel académico y profesional.*

Debora Cortes Corredor

## Tabla de Contenido

Resumen.....	9
Abstract.....	11
1 Introducción.....	12
2 Método.....	19
3 Resultados.....	23
3.1 Autorregulación Emocional.....	25
3.1.1 Conocimiento Emocional.....	27
3.1.2 Estrategias de Afrontamiento.....	28
3.2 Habilidades Sociales.....	30
3.2.1 Trabajo en Equipo.....	32
3.2.2 Comunicación Asertiva.....	33
3.3 Motivación.....	35
3.3.1 Tipos de motivación.....	37
4 Discusión.....	41
5 Conclusiones.....	44
6 Referencias.....	46
7 Anexos.....	50

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b> Matriz categorial .....	23
--	----

## **Lista de Figuras**

<b>Figura 1</b>	Componente autorregulación emocional.....	25
<b>Figura 2</b>	Componente de habilidades sociales.....	31
<b>Figura 3</b>	Componente de motivación.....	36

## **Lista de Anexos**

<b>Anexo A.</b> Encuesta de Sondeo Inteligencia Emocional .....	50
<b>Anexo B.</b> Formato de Evaluación para Jueces. Encuesta de sondeo de Inteligencia Emocional	52
<b>Anexo C.</b> Guía de Preguntas del Grupo de Discusión.....	53
<b>Anexo D.</b> Formato de Evaluación para Jueces. Guía de Preguntas del Grupo de Discusión .....	54
<b>Anexo E.</b> Guía de Preguntas Entrevista Semiestructurada.....	55
<b>Anexo F.</b> Formato de Evaluación para Jueces. Guía de Preguntas Entrevista Semiestructurada	56
<b>Anexo G.</b> Formato de Consentimiento.....	57

**Inteligencia Emocional en Estudiantes con Bajo Rendimiento Académico: Estudio de Caso en el IV Semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima CAT - Sibaté**

Autoras: Ángela B. Díaz Córdoba<sup>1</sup>, Debora A. Cortes Corredor<sup>2</sup>

Asesora: Ana M. Arias<sup>3</sup>

Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Psicología, Maestría en Psicopedagogía.  
Medellín, 2022.

**Resumen**

Este estudio de caso tiene como objetivo analizar la inteligencia emocional de un grupo de estudiantes con bajo rendimiento académico matriculado en IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo del Centro de Atención Tutorial de Sibaté de la Universidad del Tolima, a quienes se les aplica una encuesta de sondeo, se les realizan entrevistas semiestructuradas y se les participa de un grupo de discusión para obtener información que permita cumplir el objetivo investigativo. A partir del análisis cualitativo de los datos que se recopilan mediante los instrumentos aplicados se establecen tres categorías para caracterizar el estado de las habilidades de inteligencia emocional de los estudiantes con bajo rendimiento académico. En la categoría de autorregulación se analiza cómo los participantes son conscientes de sus emociones y las estrategias de afrontamiento que usan ante situaciones que les generan sobrecarga emocional, en la categoría de habilidades sociales se identifican debilidades relacionadas con el trabajo en equipo y la comunicación asertiva, y en la categoría de motivación se describen los aspectos que influyen en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes afectándolas. Los resultados muestran que los participantes presentan dificultades en distintos niveles respecto a sus habilidades de inteligencia emocional, las cuales generan un impacto en el rendimiento académico. Así, se llega a la conclusión de que es necesario proporcionar a los estudiantes estrategias o herramientas

---

<sup>1</sup> Licenciada en Lengua Castellana e Inglés, Universidad Popular del Cesar, Correo electrónico: [angelac1105@gmail.com](mailto:angelac1105@gmail.com)

<sup>2</sup> Psicóloga, especialista en Seguridad y Prevención de Riesgos Profesionales, Escuela de Ciencias Empresariales, correo electrónico: [debora.cortes@upb.edu.co](mailto:debora.cortes@upb.edu.co)

<sup>3</sup> Psicóloga, especialista en Psicología Clínica con énfasis en Salud Mental, magíster en Educación y Desarrollo Humano, doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud.

que les permitan fortalecer su inteligencia emocional, para que de esa manera su formación profesional sea más satisfactoria.

*Palabras clave:* inteligencia emocional, rendimiento académico, motivación, habilidades sociales, autorregulación emocional, estudiantes universitarios.

## **Abstract**

The objective of this study is to analyze the emotional intelligence of students with low academic performance in the IV semester of the Safety and Health at Work program of the University of Tolima - CAT Sibaté. It is a qualitative research, with the case study method. An online survey was carried out on 8 participants belonging to the IV semester of the SHW program, subsequently 6 participants were selected for the application of semi-structured interviews and a discussion group.

From the data analysis, three categories were addressed: the first Self-regulation, where it was analyzed how the participants are aware of their emotions as well as the coping strategies they use in situations that generate emotional overload; the second Social skills, in which weaknesses related to teamwork and assertive communication were identified; and finally Motivation, where it was possible to describe the aspects that influence the intrinsic and extrinsic motivation of the participants.

As a conclusion, it is stated that the study participants present difficulties at the level of emotional intelligence, thus influencing academic performance. For this reason, it is necessary to provide students with strategies or tools that allow them to strengthen emotional intelligence so that their professional training is more satisfactory.

*Keywords:* emotional intelligence, academic performance, motivation, social skills, emotional self-regulation, university students.

## 1 Introducción

En los años recientes se han dado grandes cambios y avances en el ámbito educativo que han contribuido a consolidar la idea de que la educación no solo es un instrumento necesario para la adquisición de conocimientos y el aprendizaje significativo de contenidos curriculares y de desarrollo cognitivo, sino también un medio que permite al estudiante adoptar estrategias para formarse en otras dimensiones de su vida. A esta última concepción apuntan muchas de las investigaciones que se han desarrollado recientemente, tanto a nivel nacional como internacional, donde el estudio se ha enfocado en la inteligencia emocional y el impacto que esta tiene sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

La inteligencia emocional, entendida como la capacidad que tienen los seres humanos “para supervisar los sentimientos y las emociones de sí mismo y de los demás, discriminar entre ellos y usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189), muestra desde su concepción la relevancia y el impacto que este constructo tiene sobre los aspectos intrapersonales e interpersonales de los individuos y, por tanto, su importancia en la educación. Su relevancia está dada en razón a que la inteligencia emocional aporta herramientas de autoconocimiento que permiten establecer relaciones más sanas en los distintos contextos en los que se desenvuelve el ser humano y en las diferentes formas como se relaciona consigo mismo y con sus congéneres.

Desde esa perspectiva Goleman (1996) ha contemplado la inteligencia emocional como “un tipo de inteligencia social que involucra la capacidad de controlar las emociones propias y de los demás, poder distinguirlas y utilizar la información necesaria para guiar el pensamiento y las acciones en función del manejo de las emociones” (p. 8). En concordancia, planteó que la inteligencia emocional integra cinco habilidades emocionales que, bien entrenadas, guían el comportamiento de la persona y en la medida en que son puestas en práctica se van fortaleciendo a lo largo de la vida, aportando así al bienestar y el desarrollo de los individuos tanto en lo personal como en las dimensiones de su vida en las que se encuentra en constante relación con la comunidad. Estas habilidades son: conciencia de sí mismo, motivación, autorregulación emocional, empatía y otras habilidades sociales.

Así es posible entender cómo es que la inteligencia emocional puede llegar a favorecer el ámbito académico de las personas en edad escolar o cursantes de estudios superiores. Dado que conocer las propias emociones y las de los demás facilita la interacción en el aula, la toma de decisiones, la tolerancia a la frustración, el alcance de logros académicos, la motivación frente a las dificultades, entre otros aspectos que en cada caso y dependiendo de las necesidades de cada uno permiten llevar a cabo de una forma más satisfactoria el proceso de aprendizaje y lograr un buen rendimiento académico.

Es importante, ahora bien, comprender qué se entiende por rendimiento académico para identificar cómo es que ambas variables se relacionan. Esta noción descrita por Edel (2003) se comprende como una organización, que contiene elementos cualitativos y cuantitativos y se deriva del nivel alcanzado en el proceso de enseñanza, incluyendo habilidades, conocimientos, actitudes y valores. En ese sentido, se hace necesario que de manera permanente el rendimiento académico no solo evalúe la adquisición de conocimientos y las capacidades intelectuales de los educandos, sino que, además, propenda por establecer y mantenerse en un equilibrio con el desarrollo emocional y social de los estudiantes. El rendimiento académico es, por tanto:

[Un] fenómeno vigente, porque es el parámetro por el cual se puede determinar la calidad y la cantidad de los aprendizajes de los alumnos y, además, porque es de carácter social, ya que no abarca solamente a los estudiantes, sino a la comunidad educativa y a su contexto. (Ruiz, 2001, p. 85)

En lo que respecta a las conexiones existentes entre el constructo de *inteligencia emocional* y el *rendimiento académico* son varios los autores que han contribuido a reunir el conocimiento que actualmente se tiene sobre la temática, y a la ampliación de esta con las conclusiones a las que cada uno de ellos ha llegado en su investigación.

Uno de los estudios que se enmarca en esa línea investigativa es el realizado por Martí (2003) donde explicaba que “en el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, las actitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima y la relación [*que establecen los estudiantes*] con los docentes” (p. 376). Lo que advierte acerca de la importancia de que en el proceso evaluativo se tomen en cuenta aspectos relacionados con la inteligencia emocional de cada estudiante y la forma como esos aspectos interfieren directamente en la adquisición de los conocimientos curriculares.

Hay estudios que, profundizando un poco más en la relación de estas dos variables, han encontrado que existe una conexión significativa entre el rendimiento académico obtenido por los estudiantes y las diversas dimensiones que comprende el constructo de inteligencia emocional. Dicha relación se refleja en los factores de ánimo, el manejo de estrés, la adaptabilidad, las relaciones interpersonales e intrapersonales y la impresión positiva de los estudiantes (Palacios, 2019). Por eso cada vez más se habla de la necesidad de tener en cuenta estos factores emocionales, los cuales varían dependiendo de las particularidades y los procesos académicos y personales que lleva cada estudiante, dado que impactan su desempeño en el aula y consecuentemente terminan influyendo en su rendimiento académico.

Lo anterior permite suponer que los estudiantes pueden aprender a conocer, entender, controlar y regular sus emociones en beneficio de su rendimiento académico (Chuquicondor, 2020), constituyéndose así la autorregulación emocional en un factor que capacita a los estudiantes para que puedan adaptarse a las diversas situaciones que ocurren dentro del aula de manera cotidiana u ocasionalmente y que pueden ser consideradas de alta tensión y, por tanto, afectar de manera negativa su rendimiento académico.

En el proceso de formación académica la inteligencia emocional ayuda al estudiante a entenderse a sí mismo y a identificar sus fortalezas y debilidades para alcanzar las metas establecidas en él, así como implementar herramientas que le permitan mejorar o hacer más eficiente el proceso educativo (Díaz, 2020). Un estudiante que ha desarrollado su inteligencia emocional y ha logrado un alto nivel de autoconocimiento sabrá identificar mejor que otros estudiantes cómo aprende mejor, qué herramientas pueden utilizar para ayudarse a sí mismo a potenciar el aprendizaje, cuáles son sus debilidades y las oportunidades de mejora que puede encontrar dentro de su proceso de aprendizaje, e incluso establecer objetivos para alcanzar dentro de este mismo.

A su vez, el docente puede aportar en este proceso brindándole al educando mayores posibilidades de éxito dentro de su vida académica y herramientas para su vida profesional y laboral, pues para lograr un buen rendimiento tanto a nivel académico como a nivel profesional y laboral es esencial que las personas desarrollen habilidades como la inteligencia emocional y cualidades como la empatía para construir buenas relaciones interpersonales (Catari, 2018). Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) apuntó que desarrollar en las personas habilidades de aprendizaje socioemocional ayuda

a que las situaciones estresantes que se presentan en los distintos escenarios se aborden con calma y a que la persona dé respuestas emocionales equilibradas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020), dado que estas competencias fortalecen el pensamiento crítico y la forma como la persona razona ordenadamente para tomar decisiones reflexionadas, conscientes y mejor informadas en los distintos aspectos de la vida.

Es así como la inteligencia emocional permite tener una visión más integral del individuo al tener en cuenta el conocimiento de factores emocionales que, bien entrenados, pueden favorecer la consecución de metas del ser humano, contribuir al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y a tener mayor conciencia de sí mismo, autocontrol, motivación empatía y adaptabilidad en la sociedad actual como lo han explicado los autores de las investigaciones y estudios citados en este apartado introductorio.

De igual forma que la inteligencia emocional es un aspecto importante de las relaciones intra e interpersonales, el rendimiento académico, la segunda variable en estudio, representa una de las partes más resaltantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje al ser considerado por docentes e instituciones educativas como parte esencial en el alcance de los objetivos que se fijan dentro de los procesos de formación académica.

Vista la importancia que tiene la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los procesos educativos, se decidió observar en un grupo de estudiantes de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo del Centro de Atención Tutorial (CAT) de Sibaté de la Universidad del Tolima (UT) el nivel que presentaban en ambas variables. En la experiencia se recogieron verbalizaciones de parte de los mismos estudiantes e incluso de los docentes y se hizo un registro de la observación de las actitudes y los resultados académicos obtenidos por el grupo, los cuales permitieron determinar que la inteligencia emocional de los estudiantes presenta dificultades en tres componentes: autorregulación, habilidades sociales y motivación.

La *autorregulación emocional*, según Salovey y Mayer (1990), consiste “en estar abierto a las emociones y saber manejarlas, así como poder monitorear y gestionar las emociones, tanto las propias como las ajenas; [*es un componente que*] promueve el crecimiento emocional e intelectual y las relaciones sociales adaptativas” (p. 92). Diversos investigadores que han estudiado la relación que existe entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico han planteado que esta es una asociación positiva, dado que la autorregulación facilita que el estudiante formule metas, ejecute acciones para el cumplimiento de estas y evalúe el resultado, convirtiéndolo así en un

estudiante con mejor rendimiento académico (Vera, 2022). Así, tal como lo señalaron Torrano y González (2004): los estudiantes que poseen autorregulación [*se convierten en*] agentes de su propia conducta, crean el aprendizaje de manera dinámica, se motivan y utilizan los recursos, [*las*] técnicas y estrategias que están a su alcance para lograr buenos resultados académicos, lo que favorece su rendimiento.

Las dificultades que se presentan en este componente y que se han evidenciado en los participantes del presente estudio se deben a la falta de reconocimiento y control de las emociones frente a los procesos evaluativos, evidenciadas en la baja tolerancia a la frustración y el sentimiento de tristeza e ira que sienten con respecto a los bajos resultados académicos que obtienen en los diferentes cursos matriculados a lo largo del semestre.

El segundo componente de *habilidades sociales* en el que se evidenciaron dificultades se concibe como “un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (Caballo, 2005, p. 26). Al igual que el componente anterior, el estudio de las habilidades sociales en el ámbito escolar como un factor influyente en el rendimiento académico ha sido desarrollado por diferentes autores (Jaramillo-Benítez et al., 2021; García, 2005).

De acuerdo con García (2005), “las habilidades sociales permiten tener adecuadas relaciones interpersonales que contribuyen al fortalecimiento del trabajo grupal, adicionalmente permiten solucionar los conflictos de manera más asertiva, lo cual puede impactar de manera positiva el rendimiento académico” (p. 72). En esa línea los investigadores Jaramillo-Benítez et al. (2021) apuntaron que la relación entre ambas variables es directamente proporcional, esto es, que a mayor habilidades sociales mayor es el rendimiento académico, dado que entre esas habilidades que presentan los estudiantes se hallan: adecuada planificación, resolución de conflictos, comunicación asertiva, relación adecuada con pares y docentes, toma de decisiones, capacidad de discernimiento, receptividad, son capaces de formular una queja o reclamo, hacen frente a las presiones de grupo, saben dar y seguir instrucciones, se disculpan y pueden conversar con los demás.

Las dificultades que se presentan en este componente fueron percibidas en los estudiantes que participaron en la investigación durante el trabajo en los Círculos de Participación Académica y Social (CIPAS) donde se presentaron inconvenientes relacionados con la falta de

comunicación asertiva (volumen de voz alto, poco contacto visual, sarcasmo), una baja empatía, intolerancia respecto a las diferencias y frente a las habilidades y personalidades de los integrantes, así como dificultades en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje autónomo.

La motivación, que fue el tercer componente donde se evidenciaron dificultades, se puede conceptualizar desde sus variantes como *motivación intrínseca* que es la conducta que surge en el individuo a partir del deseo y decisión de ser protagonista de su desarrollo y como *motivación extrínseca* que es el interés representado en la conducta que experimenta una persona para obtener una determinada recompensa (Ryan y Deci, 2000).

Varios autores han estudiado este componente en estudiantes universitarios y han encontrado que a mayor motivación en los estudiantes mayor rendimiento académico, [y] que la motivación no solo depende del estudiante, sino que los docentes [*también*] contribuyen al incremento de esta y de los resultados obtenidos en el proceso de formación académica (Rinaudo et al., 2003). Estos estudios explican que cuando los estudiantes sienten desmotivación evitan participar y realizar actividades académicas y en ocasiones se sienten incompetentes y presentan mayor frustración, ansiedad y dificultad para concentrarse; por el contrario, los estudiantes que se sienten motivados tienen mayor autonomía y disfrutan tanto del proceso educativo como del resultado que logran en el aprendizaje (Ramírez, 2022). Lo anterior demuestra que, al igual que en los demás componentes, entre este y el rendimiento académico de los estudiantes también hay una asociación.

Las principales dificultades que se presentan en el componente de motivación en el grupo que participó en el estudio se evidenciaron en el reporte verbal de los estudiantes como inasistencias a clases y falta de adaptación a las responsabilidades académicas, junto con sus obligaciones familiares y laborales, lo que consecuentemente generaba incumplimientos en las entregas de las diferentes actividades asignadas, según lo comentado por los estudiantes.

Teniendo en cuenta la información aquí expuesta, se considera que es importante que en los procesos de formación académica no solo se enfatice en los aspectos cognitivos de los estudiantes, sino que también se fortalezcan los componentes de la inteligencia emocional (motivación, habilidades sociales y autorregulación emocional).

De esa manera se llevará a cabo un proceso educativo más integral que permitirá una constante interacción social, la adquisición de estilos de afrontamiento, el desarrollo de empatía hacia los demás, el cumplimiento de las normas establecidas en el acuerdo pedagógico, la negociación con los docentes y los compañeros y la adecuada gestión de las emociones (Goleman, 1996).

Lo anterior despertó el interés investigativo de las autoras del presente documento por estudiar de qué manera la inteligencia emocional puede impactar el rendimiento académico de un grupo de estudiantes universitarios. Específicamente el estudio buscó responder a la pregunta general de investigación: ¿Cómo es la inteligencia emocional de los estudiantes con bajo rendimiento académico de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté?

Para dar respuesta al interrogante se elaboraron los siguientes objetivos general y específicos que guiaron el proceso de investigación.

Objetivo general: Analizar la inteligencia emocional de los estudiantes con bajo rendimiento académico de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté.

Objetivos específicos: Identificar las habilidades sociales de los estudiantes de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté. Describir la motivación de los estudiantes de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté. Analizar la autorregulación emocional en los estudiantes de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté.

## 2 Método

Esta investigación se desarrolló bajo una metodología de enfoque cualitativo por considerarse pertinente para los fines del estudio, dado que este enfoque de investigación permite “comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en el que los sujetos están en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 358). Acorde al método seleccionado, el tipo de investigación se caracterizó por ser exploratorio, descriptivo, inductivo y holístico, pues no se buscó probar teorías o hipótesis con el estudio desarrollado y tampoco estuvo orientado a los resultados, sino al proceso (Colmenares y Piñero, 2008; Hernández et al., 2014; Sandoval, 2002).

El diseño seleccionado fue el estudio de caso único, “el estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa” (Barrio et al., s.f., p. 2). Este tipo de estudios se emplea en investigaciones donde se busca comprender la particularidad y complejidad de un caso singular, para poder llegar a entender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1998). De ahí que el diseño de investigación seleccionado se caracterice por ser particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Páez, 2014).

La selección del método, tipo y diseño de la investigación responde a la importancia que en cada uno de ellos se otorga a las experiencias, puntos de vista y perspectivas de los participantes, lo cual es coherente con la consecución del propósito de la investigación que ha sido analizar la inteligencia emocional de un grupo de estudiantes con bajo rendimiento académico.

La población o universo considerado para la investigación fue el total de los estudiantes que cursaban el IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté y presentaban bajo rendimiento académico, es decir, un promedio acumulado de hasta 3.4. Del universo del estudio se seleccionó la muestra que participó en la investigación, la cual estuvo conformada por  $n = 8$  estudiantes que presentaban bajo rendimiento académico, quienes, para la fecha, estaban matriculados en el IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la UT – CAT Sibaté.

De conformidad con el método, tipo y diseño de investigación desarrollado se hizo la selección de las técnicas que se utilizaron posteriormente en la fase de recolección de datos, las

cuales fueron diseñadas por las mismas investigadoras y autoras del presente documento. Estas técnicas fueron la encuesta, los grupos de discusión y la entrevista semiestructurada.

Inicialmente se aplicó la técnica de la encuesta, la cual es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación al permitir obtener y derivar datos de forma rápida y eficaz, usando “procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recogen y analizan datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (Anguita et al., 2003, p. 144). Su aplicación en este estudio se realizó vía *online* y se estructuró categorizando en los tres componentes de la inteligencia emocional (autorregulación, habilidades sociales y motivación) un total de 18 preguntas, 6 por cada componente evaluado, cada una con cinco opciones de respuesta distribuidas en una escala indicativa de la frecuencia de realización de cada aspecto por el cual se preguntaba en las categorías: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca (ver Anexo A).

En segunda instancia se llevó a cabo un grupo de discusión “cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones” (Mucchielli, 1969) citado por (Arboleda, 2008, p. 72). Esta técnica se caracteriza principalmente porque los grupos que se conforman incluyen la participación de sujetos con características comunes, la sesión requiere ser realizada en un ambiente cómodo que no sea intimidatorio y la importancia de que los sujetos participantes tengan claridad y comprendan el objetivo de la reunión. Cumpliendo con estas características, el uso del grupo de discusión como técnica de recolección de datos permitió en este estudio generar un espacio donde la muestra participante intercambió opiniones que permitieron a las investigadoras comprender las percepciones, actitudes, motivaciones y opiniones en general de la población en estudio. Se elaboró para ello una guía de 17 preguntas distribuidas en los tres componentes de la inteligencia emocional que se estudiaron con relación al rendimiento académico de la siguiente forma: cinco preguntas en el componente de autorregulación emocional, cuatro ítems en el componente de habilidades sociales y tres preguntas en el componente de motivación (ver Anexo B).

Luego se realizó una entrevista semiestructurada, técnica que “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et al., 2014, p. 403). Esta técnica permite recolectar datos cualitativos viables y

comparables, además, “ofrece un grado de flexibilidad aceptable a la vez que mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos de la investigación” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163). Su aplicación se basó en una guía que constaba de 11 preguntas distribuidas en los tres componentes de la inteligencia emocional estudiados de la siguiente forma: cuatro preguntas en el componente de autorregulación emocional, cuatro ítems en el componente de habilidades sociales y tres interrogantes en el componente de motivación (ver Anexo C).

La validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados se determinaron mediante el juicio de cuatro expertos: dos psicólogos, una pedagoga y una licenciada en Educación Especial con experiencia superior a 5 años en el ámbito educativo. El proceso para demostrar la validez y el grado de confiabilidad de cada instrumento se evidencia en los formatos de registro y evaluación para jueces que se adjuntaron respectivamente en los anexos D, E y F en las páginas siguientes a los formatos diseñados para la aplicación de cada técnica.

Tras la revisión de la literatura que aborda el tema de la inteligencia emocional y el rendimiento académico por separado o en asociación, se realizó una prueba piloto a  $n = 10$  estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico para evidenciar aspectos relevantes a tener en cuenta en la elaboración de los formatos y las guías de los instrumentos que se aplicarían para obtener datos útiles para el análisis.

Tomando esta información como punto de partida se identificaron como componentes de la inteligencia emocional en los que se advierten mayores dificultades e impactos en el rendimiento de los estudiantes *la autorregulación emocional, las habilidades sociales y la motivación*. A continuación, una vez se determinaron los aspectos que se evaluarían con cada instrumento, se aplicaron las técnicas seleccionadas que permitieron recabar los datos necesarios para hacer el análisis de la inteligencia emocional de los  $n = 8$  estudiantes participantes que presentaban bajo rendimiento académico y cursaban el IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la UT – CAT Sibaté en el orden en que han sido mencionadas en lo sucesivo de este apartado.

Se determinó que la aplicación de la encuesta se haría de forma virtual, extendiendo a los participantes del estudio un formulario a través de Google Forms para que respondieran en un tiempo estimado de 10 a 15 minutos un total de 18 preguntas. De acuerdo con lo expresado por los mismos participantes, el enfoque con el que se formularon las preguntas fue adecuado para cada

uno de los componentes que estaban siendo evaluados, las cuales eran, además, de fácil comprensión, lo que facilitó el diligenciamiento de la encuesta. También se comentó que las preguntas resultaron ser bastante llamativas, puesto que la mayoría de los estudiantes manifestó que esa era la primera vez que se les consultaba respecto a temas relacionados con la inteligencia emocional.

Luego se llevó a cabo la sesión del grupo de discusión con  $n = 6$  estudiantes, quienes en su mayoría expresaron que no conocían la metodología de esta técnica de recolección de información, pero al ser partícipes de la sesión la habían encontrado dinámica, interesante y llamativa al poder interactuar con otras personas que no solo tenían características similares y comunes con ellos, sino que también habían obtenido promedios similares indicativos de bajo rendimiento, lo que hizo que la comunicación fuese más efectiva. Esta sesión se desarrolló durante 1 hora y 15 minutos.

Es de resaltar que al momento de formular en la sesión del grupo las preguntas de la guía relacionadas con el componente de habilidades sociales se reparó en que el primer ítem donde se preguntaba “¿qué conocimiento tiene respecto a las habilidades sociales?” inducía a los estudiantes a dar respuestas cerradas, evidenciándose en expresiones no argumentadas que denotaban negación como “no tengo ningún conocimiento al respecto” y “no sé nada”. Dado que el propósito era que los participantes argumentaran las respuestas dadas y de esa forma las investigadoras pudieran conocer su percepción sobre lo que se les preguntaba, se modificó la redacción de este primer interrogante y se preguntó “para usted, ¿qué significan las habilidades sociales?” en busca de respuestas más abiertas con relación a los conocimientos que los estudiantes tenían sobre las habilidades sociales.

En la última fase del procedimiento se aplicó la entrevista semiestructurada de manera individual a  $n = 5$  participantes, quienes consideraron que la formulación de las preguntas estaba adecuadamente enfocada en el objetivo de la investigación, lo que permitió a los entrevistados entender por lo que se les preguntaba y profundizar en sus respuestas. El tiempo promedio de duración de cada entrevista fue de media hora.

De los estudiantes que participaron de la investigación fueron en total ocho los que presentaron bajo rendimiento académico, quienes estaban cursando IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la UT – CAT Sibaté. Cabe mencionar que en la aplicación de los instrumentos y en el desarrollo en general de la investigación se les dio un trato respetuoso a los estudiantes y se tuvieron en cuenta los lineamientos éticos relativos a brindar a los participantes

conocimiento de los objetivos de la investigación, la metodología que se utilizaría, la participación voluntaria, la confidencialidad y reserva de la información.

### 3 Resultados

A partir del análisis de los datos recopilados con los instrumentos y técnicas descritas se definieron las siguientes categorías apriorísticas: autorregulación emocional, habilidades sociales y motivación. A continuación, se elaboró la matriz categorial que muestra la Tabla 1, donde se establecieron las relaciones que se dan entre las categorías apriorísticas y las subcategorías definidas.

**Tabla 1**

*Matriz categorial*

Unidad de análisis	Inteligencia emocional en estudiantes con bajo rendimiento académico: estudio de caso en el IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima			
Objetivo	Analizar la inteligencia emocional de los estudiantes con bajo rendimiento académico de IV semestre del programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté.			
Objetivos específicos	<b>Categorías apriorísticas</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Aspectos relacionales</b>	<b>Contraste con la teoría</b>
<b>Analizar la autorregulación emocional en los estudiantes de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté</b>	Autorregulación emocional	Conocimiento emocional	“[...] digamos que uno está bravo y piense bien qué va a decir y cómo va actuar [...]” (participante CE, comunicación personal, 3 de junio, 2022).	Lograr describir y <i>etiquetar</i> correctamente cada emoción (Salovey y Mayer, 1990).
		Estrategias de afrontamiento	“[...] capacidad que tengo controlar mis emociones en el momento y manifestarlas de la mejor manera [...]” (participante KA, comunicación personal, 3 de junio, 2022).	“[...] consisten en el <i>esfuerzo</i> cognitivo y conductual que realiza un individuo para manejar las demandas externas [...] o internas [...]” (Lazarus y Folkman, 1984) citados por (Amarís et al., 2013, p. 127).

<p><b>Identificar las habilidades sociales de los estudiantes de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté.</b></p>	<p>Habilidades sociales</p>	<p>Trabajo en equipo</p>	<p>“[...] los trabajos no se hacían con la misma atención que antes, sino usted haga esto y yo esto [...]” (participante CE, comunicación personal, 3 de junio, 2022).</p>	<p>“Un equipo es una forma de organización particular del trabajo, donde se busca en conjunto que aflore el talento colectivo y la energía de las personas” (Gómez y Acosta, 2003, p. 2).</p>
<p><b>Describir la motivación de los estudiantes de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté.</b></p>	<p>Motivación</p>	<p>Tipos de motivación</p>	<p>“[...] tuvimos un conflicto el semestre pasado con una profe [...]” (participante EK, comunicación personal, 24 de mayo, 2022).</p>	<p>“La habilidad personal que permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás” (Portal Libemind, 2022, párr. 2).</p>
<p><b>Describir la motivación de los estudiantes de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima – CAT Sibaté.</b></p>	<p>Motivación</p>	<p>Tipos de motivación</p>	<p>“[...] no es solo mi propia motivación, sino la influencia de los demás [...]” (participante EK, comunicación personal, 24 de mayo, 2022).</p>	<p>“La motivación intrínseca es aquella que activa el individuo por sí mismo para aquello que le apetece; por otro lado, la motivación extrínseca es aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente” (Reeve, 1994) citado por (Soriano, 2001, p. 164).</p>

### 3.1 Autorregulación Emocional

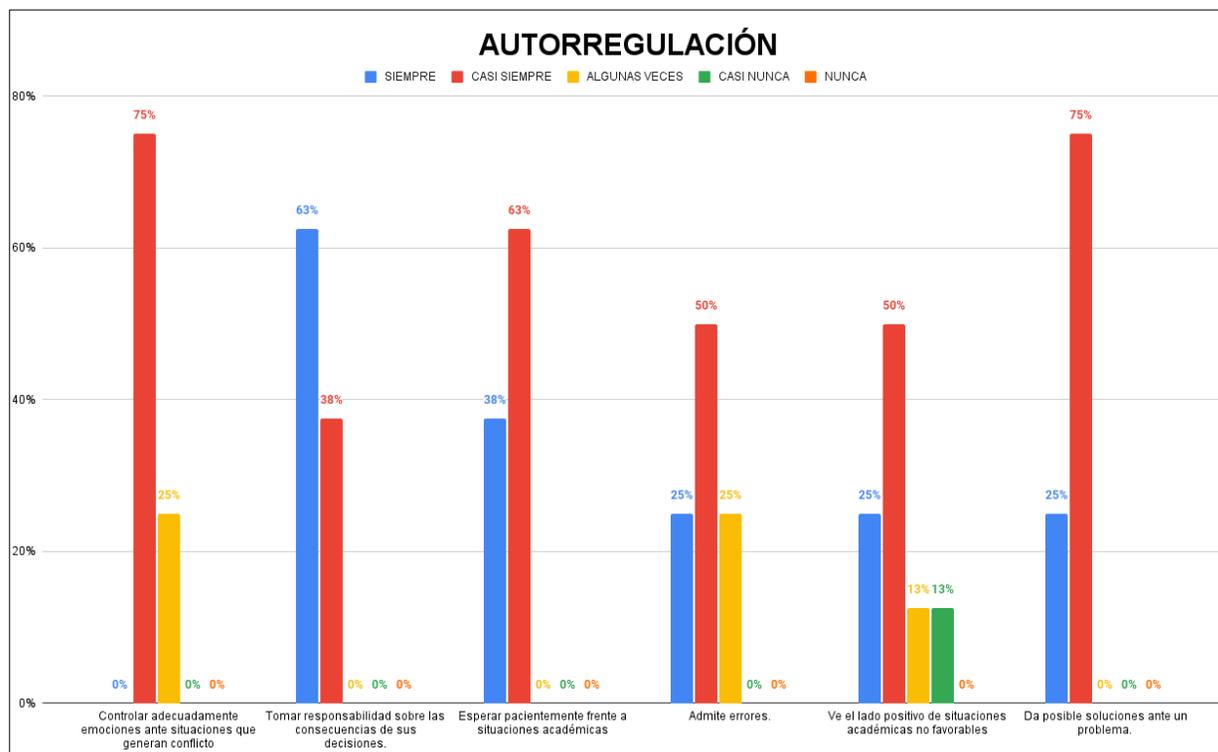
*“[...] Me pongo como irritable, no quiero que nadie me hable y respondo agresivamente a los demás”.*

En el proceso de investigación se identificó la importancia que tiene la autorregulación emocional como componente de la inteligencia emocional, la cual consiste en “estar abierto a las emociones y saber manejarlas, así como poder monitorear y gestionar las emociones, tanto propias como ajenas. *[De esa manera este componente]* promueve el crecimiento emocional e intelectual y las relaciones sociales adaptativas” (Salovey y Mayer, 1990, p. 92).

Tras la aplicación de la técnica de la encuesta vía *online* y su respectivo análisis se determinó que un alto porcentaje de los estudiantes tiene un nivel alto en el componente de autorregulación emocional. Ello se refleja en las frecuencias de realización de cada comportamiento evaluado en cada uno de los ítems, pues: en un 63 % los estudiantes que participaron del estudio expresaron que siempre toman responsabilidad frente a las consecuencias de sus decisiones, de manera similar el 75 % de los participantes refirió que casi siempre controla adecuadamente sus emociones ante situaciones que generan conflicto, en un 63 % los estudiantes demostraron tener un nivel alto en este componente al manifestar que casi siempre esperan pacientemente cuando están frente a situaciones académicas no favorables, en un 75 % la mayoría de los encuestados aseguró que da posibles soluciones ante un problema, y un 50 % de las respuestas obtenidas reflejó que la mitad de los estudiantes encuestados es capaz de admitir errores y casi siempre logra ver el lado positivo cuando está ante situaciones académicas no favorables (ver Figura 1).

#### **Figura 1**

*Componente autorregulación emocional*



A partir del análisis expuesto se puede interpretar que los participantes consideran tener un alto nivel de autorregulación emocional, el cual debe verse reflejado en las diferentes situaciones a las que se enfrentan y se ven expuestos en su proceso de formación académica, puesto que los estudiantes que poseen autorregulación emocional han de ser capaces de realizar ajustes a su conducta que les ayuden a alcanzar buenos resultados en su proceso de aprendizaje (Torrano y González, 2004). Sin embargo, al momento de realizar las entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión se apreció que los participantes presentan dificultades en ese sentido. Entre las dificultades halladas están: la falta de control de las emociones frente a procesos evaluativos, la baja tolerancia a la frustración, el sentimiento de tristeza e ira respecto a los bajos resultados académicos que los estudiantes obtienen en los cursos matriculados a lo largo del semestre.

Lo anterior permitió identificar que el autoconcepto que tienen los participantes con relación a los aspectos que integran el componente de autorregulación emocional, que se reflejó en las respuestas dadas en la encuesta *online*, dista de la realidad percibida durante las entrevistas y el grupo de discusión donde los estudiantes presentaron un bajo nivel de autorregulación emocional.

Tomando en cuenta los resultados expuestos y las respuestas proporcionadas por los estudiantes en la aplicación de las técnicas de recolección de datos con respecto a este componente

se establecieron dos subcategorías que se describen a continuación, a saber: *conocimiento emocional* y *estrategias de afrontamiento*.

### 3.1.1 *Conocimiento Emocional*

“[...] Digamos que uno está bravo y piense bien qué va a decir y cómo va actuar [...]”.

Esta subcategoría, según Salovey y Mayer (1990), se puede entender cómo lograr describir y *etiquetar* correctamente cada emoción, definición con la que concuerda la comprensión que tiene un participante sobre esta noción que intentó describir como “es cuando sé qué es lo que estoy sintiendo en diversas situaciones, además de reconocer lo que otros pueden estar sintiendo también” (participante EK, comunicación personal, 24 de mayo, 2022). Al igual que este estudiante, a partir de la información que brindaron otros participantes en la realización del grupo de discusión y la entrevista semiestructurada, se puede deducir que los participantes en general identifican las emociones que experimentan ante situaciones de sobrecarga emocional, cuando se realizan convocatorias y otras actividades académicas.

Específicamente, respecto a las situaciones de sobrecarga emocional, los estudiantes universitarios están expuestos a diferentes factores que pueden afectar sus emociones debido al ritmo acelerado que manejan, las presiones que conllevan las actividades académicas, la responsabilidad de tener permanencia en la universidad y las preocupaciones que se presentan en la vida cotidiana en general, todos los cuales pueden influir de manera negativa en el rendimiento académico del estudiante y en su estado de salud (Sarubbi y Castaldo, 2013). Así se evidenció en la participación de un estudiante que comentaba que “[...] como que siento que no puedo, a veces me da como *rabia* y de pronto me causa hasta dolor de cabeza y dolor de espalda” (participante AL, comunicación personal, 5 de agosto, 2022).

Factores como los mencionados, entre otros, dejan a los estudiantes expuestos a sufrir un alto nivel de sobrecarga emocional que puede tener manifestaciones cognitivas, fisiológicas y conductuales como el sentimiento de ira y/o estrés, el exceso o la falta de sueño, sentir apatía y/o irritabilidad, tener un bajo estado de ánimo, sentir cansancio permanente, presentar cefalea, desarrollar problemas digestivos, el surgimiento de dificultades en las relaciones interpersonales y para hacer trabajo en equipo, tener baja tolerancia a la frustración y deseos de abandonar las actividades. Ello se ve reflejado en las verbalizaciones de los estudiantes que afirmaron que durante los periodos donde experimentan y mantienen un alto nivel de sobrecarga emocional tienden a

distraerse con mayor frecuencia, a presentar un bajo nivel de concentración e incluso a dormirse dentro de las aulas de clase. Sobre este último punto las investigadoras derivan la consideración de que sería de interés profundizar en el estudio del estado de salud de los estudiantes frente a situaciones que generan sobrecarga emocional.

Continuando con el análisis de las situaciones ante las cuales los estudiantes son capaces de identificar sus emociones se encontró la presentación de convocatorias y la realización de actividades académicas. Con relación a lo apuntado uno de los participantes del estudio afirmó que “[...] me da ansiedad de saber cuál va a ser el resultado del parcial, entra un momento como de desespero, como con angustia de saber que todo el esfuerzo se vea reflejado en una buena nota” (participante EK, comunicación personal, 24 de mayo, 2022). Esta afirmación se relaciona con lo expuesto por (Cardona-Arias et al., 2015), quienes explicaban que son múltiples los elementos que provocan la falta de regulación emocional frente a situaciones académicas complejas, particularmente en el proceso evaluativo al que los estudiantes asocian con la sensación de incertidumbre que experimentan al estar ante la posibilidad de obtener un buen o deficiente rendimiento académico en las tareas ejecutadas y el proceso educativo en general, así como también ante las futuras consecuencias que genera la obtención de un resultado no esperado o deficiente.

Así, la falta de regulación emocional por parte de los participantes del estudio se ve reflejada en dificultades que afectan su rendimiento académico como son: problemas para memorizar y mantener la atención y la concentración durante el desarrollo de las actividades dentro del aula de clase, la manifestación de ansiedad al momento de presentar las convocatorias (exámenes) y sentimientos de tristeza al pensar que pueden llegar a reprobado la asignatura, además de tener episodios de ira cuando obtienen un rendimiento académico bajo.

### **3.1.2 Estrategias de Afrontamiento**

*“[...] Controlar mis emociones en el momento y manifestarlas de la mejor manera [...]”.*

Parte de las dificultades de autorregulación emocional expresadas por los participantes, tanto en el grupo de discusión como en la entrevista semiestructurada, se relaciona con las inadecuadas habilidades que poseen para afrontar las situaciones que les generan sobrecarga emocional. Debido a ello pueden llegar a evadir, guardar silencio, mantenerse al margen e incluso

reaccionar agresivamente frente a las personas que se encuentran a su alrededor o ante las situaciones y los problemas que no pueden manejar adecuadamente o darles solución.

Las estrategias de afrontamiento tienen que ver con “el esfuerzo cognitivo y conductual que realiza un individuo para manejar las demandas externas (ambientales, estresores) o internas (estado emocional), las cuales son evaluadas como algo que excede los recursos [que posee] de la persona [para afrontarlas]” (Lazarus y Folkman, 1986) citados por (Amarís et al., 2013, p. 127). Es decir, las estrategias de afrontamiento ayudan a cada persona a darle solución a un problema de manera lógica, estableciendo un plan de acción a seguir en los momentos en que necesite reorientar, dirigir o mitigar los efectos de los sentimientos generados a partir de situaciones de sobrecarga emocional.

Contrario a ello, cuando se adoptan estrategias de afrontamiento de forma incorrecta ello puede provocar consecuencias negativas en el aspecto emocional y en el rendimiento de la persona. Así, se evidenció en algunas comunicaciones expresadas por los participantes del estudio que en un caso particular denotaba que “[...] en algunas ocasiones me quedo callada, guardo silencio y no expreso nada; en otras ocasiones, como que me entra esa ansiedad, como ese estrés, y me dan muchas ganas de colocarme a llorar” (participante EK, comunicación personal, 24 de mayo, 2022).

Por ello es necesario reconocer cuáles son las estrategias de afrontamiento que pueden ayudar a controlar el estrés en situaciones que generan sobrecarga emocional, y aprender a usarlas de una forma adecuada que permitan gestionar las emociones que se experimentan e incluso hallar formas para afrontar y/o solucionar las situaciones o problemas que se presentan. Entre estas estrategias se podrían señalar las apuntadas por Nava et al. (2010) que se listan a continuación: “reestructuración cognitiva, búsqueda de apoyo emocional, expresión emocional, evitación de problemas, pensamiento desiderativo” (Paredes y Fierro, 2022, p. 37), aislamiento con personas asociadas con la reacción emocional, autocrítica por la ocurrencia de la situación o su inadecuado manejo.

En los estudiantes que participaron del estudio se advierte que la falta de apropiadas estrategias de afrontamiento los ha llevado a aislarse en momentos en los que deben trabajar con sus compañeros de CIPAS, a ser autocríticos con respecto a sus resultados académicos, y a sufrir alteraciones anímicas como lo mencionó una de las participantes del estudio. En el caso particular de la estudiante señaló que “[...] yo siento que yo pongo una barrera y evado lo que siento

distrayéndome en otras cosas, y me frustró por no poder hacer las cosas como debería (participante DA, comunicación personal, 8 de agosto, 2022).

Cabe resaltar que en ningún caso las estrategias de afrontamiento se relacionan únicamente con la resolución práctica de las problemáticas que a diario enfrenta una persona. Es necesario tomar en cuenta las realidades familiares, laborales y personales que cada persona vive, dado que estas influyen en su capacidad de evaluar las demás situaciones que se le presentan en un mismo u otros ámbitos de su vida, así como en su capacidad de gestionar sus emociones y buscar apoyo o ayuda.

### **3.2 Habilidades Sociales**

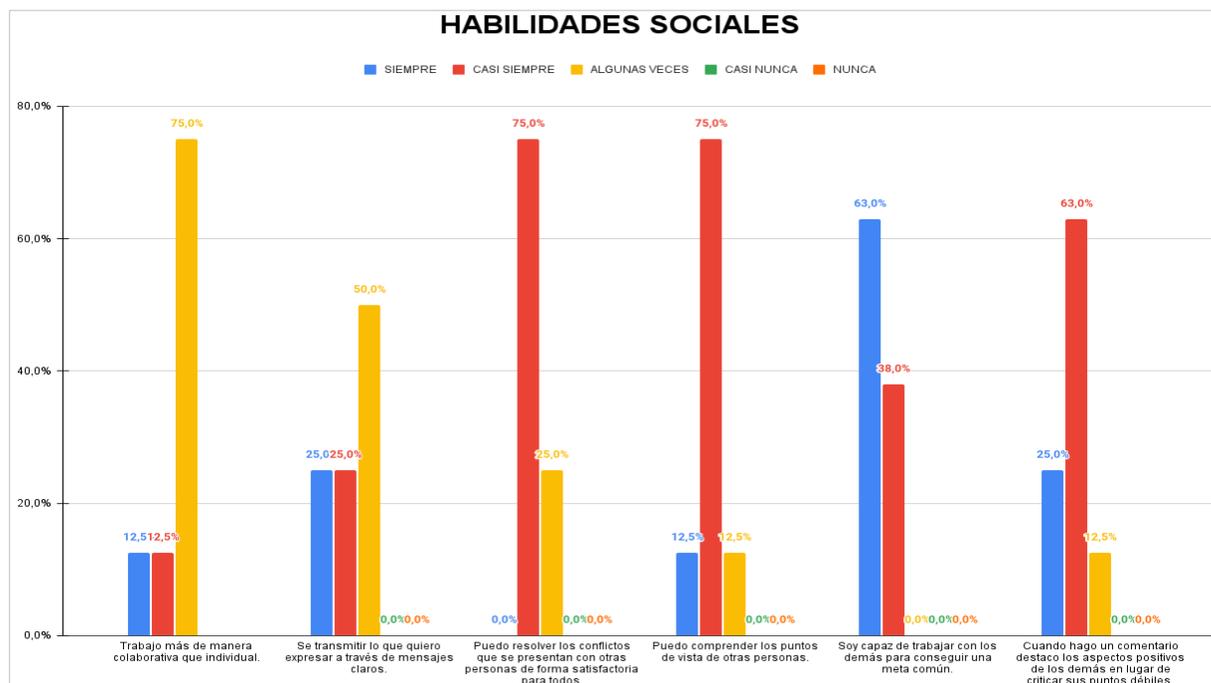
*“Voy a respetar lo que el otro piensa y lo que el otro diga”.*

Seguidamente, se logró establecer la importancia de las habilidades sociales como uno de los componentes de la inteligencia emocional, dado que estas son una parte esencial de las relaciones humanas que le permiten al ser humano interactuar y relacionarse con los demás de manera efectiva. Esta concepción concuerda con lo establecido por Caballo (2005), citado por Lacunza y Contini (2011), que aseguró que “las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (p. 164).

Al analizar los resultados de la aplicación de las técnicas de recolección de datos, en especial la información obtenida en la encuesta que se realizó vía *online*, en relación con la categoría de habilidades sociales se evidencia que los estudiantes presentan un nivel alto-medio en este componente, pues: el 75 % de los participantes considera que algunas veces trabaja más de manera colaborativa que individual, el 75 % refirió que casi siempre puede resolver de forma satisfactoria los conflictos que surgen con otras personas, en otro 75 % los participantes expresaron que casi siempre pueden comprender los puntos de vista de las demás personas con quienes interactúan, el 63 % opina que siempre es capaz de trabajar con los demás para conseguir una meta en común, en otro 63 % los participantes expresaron que casi siempre al hacer un comentario destaca los aspectos positivos de los demás en lugar de criticar los puntos débiles; solo en un ítem de este componente la mitad, el 50 % de los estudiantes, manifestó que algunas veces transmite mensajes de manera clara (ver Figura 2).

**Figura 2**

*Componente de habilidades sociales*



De lo anterior se puede interpretar que los participantes poseen habilidades sociales que favorecen su rendimiento académico debido a que los ayudan a establecer una adecuada planificación de estas mismas habilidades, como también a tomar mejores decisiones, a ser más receptivos y a seguir instrucciones, lo cual coincide con lo mencionado por Jaramillo-Benítez et al. (2021) respecto a las habilidades sociales y su impacto positivo en la mejora del rendimiento académico. Sin embargo, al realizar la entrevista y la sesión del grupo de discusión se evidenciaron debilidades y aspectos por mejorar en esta categoría, lo cual se refleja en el inadecuado funcionamiento de los CIPAS y la falta de comunicación en estas comunidades de aprendizaje que demuestra una preferencia por realizar las actividades de manera individual.

Teniendo en cuenta las respuestas de los participantes y las diferencias encontradas entre las respuestas que los estudiantes proporcionaron en las distintas técnicas aplicadas se establecieron dos subcategorías que se describen a continuación: *trabajo en equipo* y *comunicación asertiva*.

### 3.2.1 Trabajo en Equipo

*“Los trabajos no se hacían con la misma atención que antes, sino usted haga esto y yo esto [...]”.*

Un equipo “es una forma de organización particular del trabajo donde se busca en conjunto que aflore el talento colectivo y la energía de las personas” (Gómez y Acosta, 2013, p. 2). Por tanto, por definición, el trabajo en equipo dentro del aula de clases ayuda a crear sinergia, otorga empoderamiento, promueve estructuras de trabajo más flexibles, además de fomentar la responsabilidad y la capacidad de respuesta de cada uno de los miembros de los equipos. Estas formas de organizar el trabajo son promovidas en la UT desde los CIPAS que son una estrategia que les permite a los estudiantes establecer equipos de trabajo para el desarrollo de actividades, tareas y proyectos a lo largo de su proceso de formación académica.

Dentro de este marco la “coordinación, complementariedad, comunicación, confianza y compromiso” (Fernández, 2015, p. 38) se convierten en componentes fundamentales para el adecuado desarrollo del trabajo en equipo. No obstante, los participantes del estudio manifestaron que en el desarrollo del trabajo en los CIPAS no se observan estos componentes; por el contrario, se evidencia baja tolerancia a la frustración, agresividad, problemas para organizarse y falta de compromiso con las entregas. Así, se puede leer en la intervención de una participante durante la realización de la entrevista semiestructurada que se apunta en la siguiente cita:

[...] pues el trabajo en equipo es bueno, pero hay momentos en los que todo el tiempo uno cargar con lo mismo es cansón y con las mismas personas. A veces se vuelve muy tedioso porque hay personas que se escudan diciendo “es que yo trabajo”, “es que no sé qué”, y entonces uno como que ¿qué hago?, si uno no lo puede presentar solo porque obligatoriamente uno tiene que presentarlo con el grupo, porque no se lo admiten a uno solo, porque sí, porque así está el acuerdo de aula, entonces siempre uno como que tratando llevar esa carga, es bastante frustrante porque es algo que no está en uno decidir. (Participante AL, comunicación personal, 8 de agosto, 2022)

Por ello se hace necesario destacar los retos que tienen los participantes del estudio en lo que respecta al desarrollo de sus obligaciones académicas con sus equipos de trabajo, pues, como se evidencia en la comunicación citada, hace falta una buena organización de roles dentro de estos para que los trabajos se finalicen de manera satisfactoria. De esa manera, realizando un trabajo en

equipo efectivo, los CIPAS serán desde su interior “grupos de personas con destrezas complementarias, comprometidas con un objetivo común, un conjunto de metas de rendimiento y un enfoque compartido por los que se sienten recíprocamente responsables” (Hawkins, 2012, p. 10).

Es necesario, entonces, destacar que los participantes del presente estudio necesitan formas efectivas para reunirse y comunicarse uno con el otro, dejando de lado las agresiones o el ego que en ocasiones se presenta a lo largo del desarrollo de actividades en equipo. De esta forma los miembros de los CIPAS han de considerarse como un equipo cohesivo que se preocupa por que todos quienes los integran aprendan y desarrollen sus habilidades continuamente, a la vez que dan cumplimiento a los objetivos y las tareas del grupo y alcanzan un nivel más alto de productividad gracias al trabajo conjunto que realizan.

Finalmente, de lo manifestado por los participantes en la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión, se puede concluir que la mayoría de las dificultades presentadas en el desarrollo de las actividades con los CIPAS surgen de la falta de organización de tiempos y espacios por parte de sus miembros. Es así puesto que en la mayoría de las ocasiones precisamente el no disponer de esos espacios de tiempo adecuados para el desarrollo de las actividades grupales es el factor que más obstaculiza el trabajo cohesivo de los grupos.

### **3.2.2 Comunicación Asertiva**

*“[...] Tuvimos un conflicto el semestre pasado con una profe [...]”.*

La comunicación asertiva es “la habilidad personal que permite expresar, sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, de la forma adecuada, sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás” (Portal Libemind, 2022, párr. 2). Por lo tanto, establecer un estilo de comunicación asertiva ayuda a las personas a resolver conflictos, negociar hábilmente con otros, tomar decisiones, además de expresar lo que se piensa sin ofender a los demás. De ahí que sea tan importante desarrollar la comunicación asertiva dentro del campo de las habilidades sociales donde “la conducta asertiva [*es considerada*] la más característica e importante de estas habilidades o destrezas sociales” (Reolid, 2015, p. 11).

Consecuentemente, destacar la importancia de la comunicación asertiva como una habilidad para la vida requiere que deba ser tenida en cuenta en el proceso de formación profesional, dado que el fortalecimiento de esta habilidad contribuye al mejoramiento de las

relaciones interpersonales y al afianzamiento de aptitudes para asumir de forma efectiva las situaciones que se presentan en la vida académica a diario.

De acuerdo con las participaciones del grupo de discusión y las respuestas proporcionadas en entrevista, se identificó que los estudiantes que hicieron parte de la muestra del estudio presentan dificultades para tener una comunicación asertiva con sus compañeros, especialmente en el desarrollo de actividades en los CIPAS. De hecho, se considera que el nivel de comunicación asertiva es bastante bajo, evidenciándose en la falta de un lenguaje adecuado para expresar sugerencias e inconformidades, lanzar ofensas hacia los compañeros de los CIPAS, usar un alto volumen de voz y prescindir de expresiones de comunicación no verbal efectivas (ausencia de contacto visual, uso incorrecto o no uso de los movimientos de las manos como apoyo para la comunicación). Así lo expresó uno de los participantes durante la entrevista con la siguiente intervención:

Una situación con mis compañeros de CIPAS por problemas de comunicación de que habíamos quedado de mandar cada uno parte del trabajo. Cada uno envió su parte del trabajo, pero, como dicen los profesores, valen los nombres que están en el trabajo; entonces ellas no me ingresaron al trabajo y, pues, yo estallé y les envíe un mensaje grosero por lo ocurrido, les dije que eso no se hacía pues, sí, pues, en modo temperamental, les grité y hablé muy duro. (Participante CE, comunicación personal, 3 de junio, 2022)

Este tipo de manifestaciones que fueron comentadas por el participante CE han llegado a impactar de forma negativa el adecuado funcionamiento de los CIPAS y, en ocasiones, ha conllevado incluso a que se desintegren los grupos, lo cual afecta el proceso evaluativo de los estudiantes.

Por otro lado, cabe aclarar que estas dificultades de comunicación asertiva también se evidencian en las relaciones establecidas entre los estudiantes y los docentes. En ocasiones, según las participaciones de los estudiantes, se presentan faltas de respeto, particularmente cuando existe un desacuerdo por parte del estudiante por alguna nota obtenida en las actividades presentadas; así como también algunas dificultades para asumir los canales de comunicación desde el seguimiento del conducto regular, lo cual afecta el rendimiento académico de los estudiantes. Así lo mencionó una de las participantes del estudio en la siguiente comunicación:

Tuvimos un conflicto el semestre pasado con una profe porque la verdad era un poco cuchilla, no nos dejaba como experimentar otros métodos. Tenía que ser lo que ella decía

y teníamos que ir siempre por la línea que ella decía. En CIPAS tuvimos una inconformidad porque presentamos un trabajo [y] ella pensó que nosotros no lo íbamos a hacer, sino fue más como hacerlo por hacerlo. (Participante EK, comunicación personal, 24 de mayo, 2022)

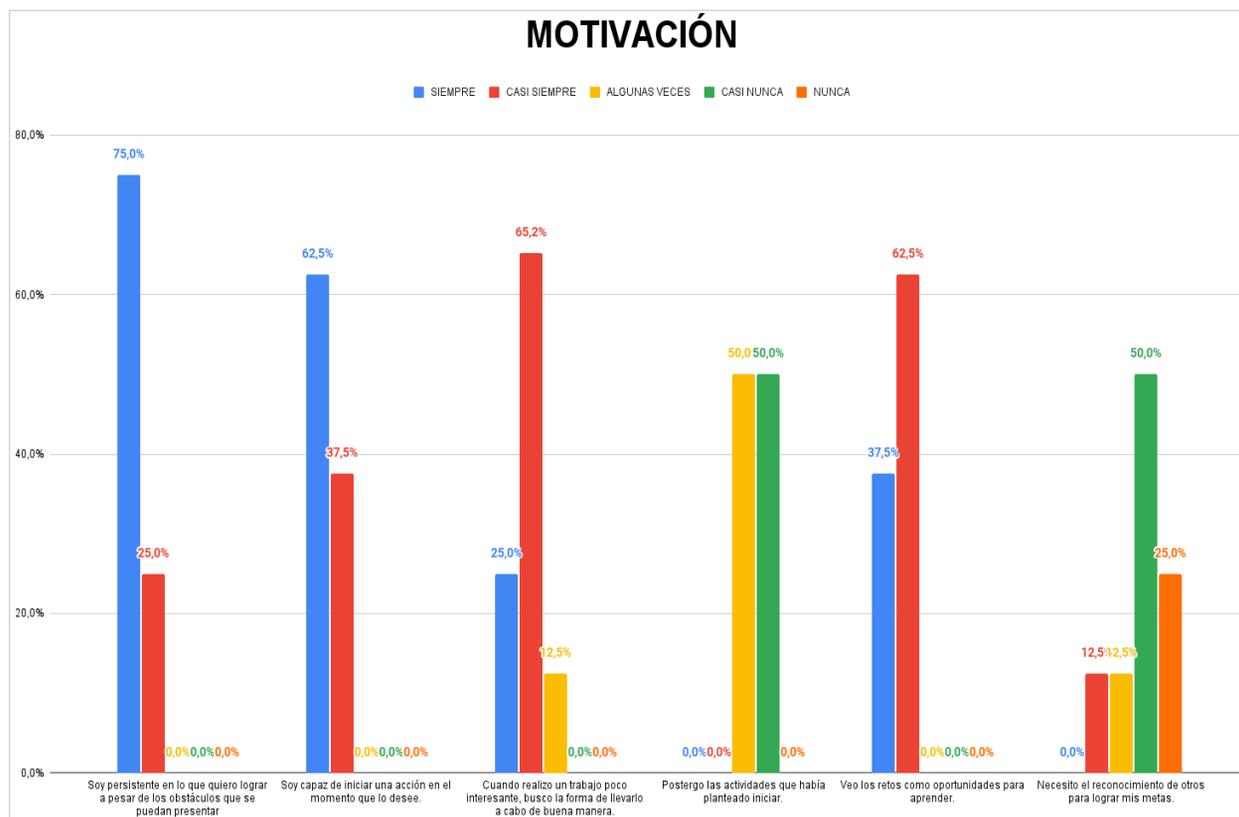
En lo expuesto se advierte la importancia de establecer canales de comunicación asertivos entre docentes y estudiantes para que se genere un clima de aula saludable, y la necesidad de indagar en futuros estudios qué tipo de prácticas se podrían implementar en el aula para favorecer el desarrollo de un estilo de comunicación asertiva por parte de los docentes. Esto último les permitirá a los docentes saber gestionar de una mejor manera las situaciones conflictivas que se presentan en el escenario educativo, y ser capaces de reflexionar sobre las estrategias que emplean para modificarlas y así promover en el aula un buen clima.

### **3.3 Motivación**

*“[...] Algo que me anima a hacer algo bien, para sentir que voy a lograr esa meta [...]”.*

Finalmente, en el estudio se destacó la importancia de la motivación como componente de la inteligencia emocional, puesto que ejerce una gran influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Esta influencia es debida a que “la motivación es la fuerza que impulsa y orienta la actividad de los individuos a conseguir un objetivo” (Sampascual, 2007, p. 287), es lo que permite la activación, el direccionamiento en el cumplimiento de las metas que las personas y las colectividades se fijan para sí mismas y para otros fortaleciendo con ello la conducta persistente en el proceso de aprendizaje.

Al realizar un análisis de la técnica de la encuesta *online* se puede evidenciar que los estudiantes presentan un nivel alto de motivación, pues: el 75 % de los participantes considera que siempre es persistente en la consecución de lo que quiere lograr a pesar de los obstáculos que se le puedan presentar, el 62.5 % manifestó que siempre es capaz de iniciar una acción en el momento en que lo deseen, asimismo, en un 65.2 % la mayoría expresó que casi siempre busca una forma de llevar a cabo de buena manera un trabajo que le resulta poco interesante, el 50 % casi nunca posterga las actividades que se había planteado iniciar, en otro 62.5 % los participantes afirmaron que siempre ven los retos como oportunidades para aprender, y en un 50 % la mitad de los estudiantes refirió que casi nunca necesita el reconocimiento de otros para lograr las metas propuestas (ver Figura 3).

**Figura 3***Componente de motivación*

A partir de los resultados expuestos se puede interpretar que los estudiantes poseen niveles de motivación altos que los direccionan hacia el cumplimiento de los objetivos que se fijan personalmente. Sin embargo, al contrastar la información obtenida en la encuesta con la derivada de la entrevista y el grupo de discusión se evidenciaron diferencias significativas que recaen en los niveles de motivación presentada en el proceso de aprendizaje, los cuales son bajos, y en el impacto negativo que el estado anímico de los estudiantes genera en su rendimiento académico. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Ramírez (2022) en su estudio donde observó:

[*Que*] los estudiantes con desmotivación evitan participar y realizar actividades académicas y, en ocasiones, presentan mayor frustración, ansiedad, dificultad para concentrarse y se sienten incompetentes; por el contrario, los estudiantes con motivación disfrutaban el proceso y [*el*] resultado en el aprendizaje, y tienen mayor autonomía. (p. 40)

Es dable decir, basado en los resultados obtenidos en esta investigación y en estudios precedentes, que la motivación es un componente indispensable en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, dado que se relaciona con la consecución de metas del estudiante. Es así puesto que este componente lleva al estudiante a asumir actitudes positivas o negativas frente al proceso, dependiendo de cuán bajo o alto esté su nivel de motivación, lo cual puede favorecer o no el logro de sus metas académicas y, por lo tanto, su rendimiento académico.

Partiendo de los resultados obtenidos en este componente y las respuestas que los participantes proporcionaron en cada una de las técnicas aplicadas para recoger información sobre este mismo se estableció la subcategoría que se describe a continuación: *tipos de motivación*.

### 3.3.1 *Tipos de motivación*

*“[...] No es solo mi propia motivación, sino la influencia de los demás [...]”.*

En la educación, entendida como un medio que le permite al ser humano enriquecer sus conocimientos a través del proceso de aprendizaje, influyen diversos elementos y factores como son: el individuo, la concentración, la memoria, la atención y la motivación. Esta última es reconocida por ser uno de los factores más influyentes en el proceso educativo, debido a que es propensa a los estímulos que se encuentran en la cotidianidad, pudiendo ser dada por aspectos intrínsecos como extrínsecos que le dan una característica particular.

De acuerdo con Ryan y Deci (2000), la motivación intrínseca es la conducta que surge en el individuo a partir del deseo y la decisión de ser protagonista de su desarrollo, mientras que la motivación extrínseca es el interés representado en la conducta que experimenta una persona para obtener una determinada recompensa. Al respecto, uno de los participantes del estudio expresó, que la motivación intrínseca o, “bueno, la motivación interna, tiene una ventaja y es hacer bien las cosas, porque si uno tiene clara la motivación creo que voy a hacer las cosas bien porque sé qué lo que voy a conseguir” (participante AL, comunicación personal, 5 de mayo, 2022). Por otro lado, con respecto a la motivación extrínseca, la cual puede estar relacionada con el tipo de universidad, el ambiente académico, la relación entre pares, la formación docente, las condiciones económicas, las aptitudes del docente, el clima de clase, la familia, entre otros aspectos, un participante mencionó:

*[Que]* si los profesores son de esos que animan a los estudiantes a superarse, es decir, que si los ven muy perdidos los ayudan una, dos y tres veces, es muy importante; y si no, pues

uno como que no hace nada, se queda callado y viene la distracción. (Participante CE, comunicación personal, 3 de junio, 2022)

Tomando en cuenta lo anterior puede asegurarse que la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, ayuda a los estudiantes a encontrar los estímulos necesarios para el alcance de una meta, dado que una persona que está motivada busca mejorar continuamente. De otra parte, es posible encontrar estudiantes que estén motivados, pero que sean propensos a decaer o a fracasar fácilmente, lo cual los lleva a perder constantemente la estimulación y a asumir fácilmente el fracaso. En estos comportamientos se evidencia el impacto que puede tener la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes.

Entonces, reconocer la importancia de la motivación dentro del proceso de aprendizaje es necesario, dado que esta configura una condicionante del rendimiento académico al permitir la activación, el direccionamiento y el cumplimiento de metas, fortaleciendo con ello la conducta persistente de la persona en el proceso de aprendizaje. Ello coincide con lo afirmado por Sampascual (2007), para quien “la motivación es la fuerza que impulsa y orienta la actividad de los individuos a conseguir un objetivo” (p. 287). Asimismo, se reconoce en las palabras que se recogen a continuación, dichas por un estudiante que durante la entrevista manifestó lo siguiente:

¡Uy, profe! Yo creo que la motivación es lo más importante, porque yo creo que uno sin motivación no funciona. O sea, uno tiene que tener claro qué es lo que quiere, para dónde va... Si yo tengo clara mi motivación, pues voy a seguir detrás de lo que yo quiero, entonces para mí es muy importante tener una motivación para poder alcanzar lo que me propongo. (Participante KA, comunicación personal, 3 de junio, 2022)

Esta expresión encierra una relación entre las variables aquí estudiadas, concordando con lo mencionado por Larrenua (2014), quien afirmó que la motivación en los estudiantes contribuye a que obtengan mayor rendimiento académico, el cual se ve reflejado en [*un mayor*] interés por las actividades, persistencia en la consecución de resultados, autonomía y satisfacción en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Aquí también es importante hablar de la dedicación del estudiante a su propio proceso de aprendizaje, pues este factor genera un mayor compromiso en el desarrollo de las actividades propuestas por los docentes, así como mayor entusiasmo, confianza, disposición, concentración y seguridad en sí mismo. Lo anterior se puede ver manifestado en los estudiantes que le dan un

sentido más significativo al estudio, dado que disfrutan más el saber y orientan su comportamiento académico en pro de obtener óptimos resultados y evitar el fracaso.

En el caso contrario, la falta de motivación de los estudiantes se refleja en ausencias a clases, bajos resultados académicos, repitencia e incluso abandono de los estudios (Pérez, 2009). En relación con este último punto, a continuación, se presenta un extracto de las participaciones hechas por los estudiantes en el grupo de discusión, donde algunos mencionan los aspectos que consideran influyen en su desmotivación frente al proceso académico:

Las notas, porque a veces uno en los trabajos dice “bueno, ya”, como que “con esto sé que lo voy a lograr”, “con esto merezco una nota súper buena”. Y cuando en un momento de uno empezar, por ejemplo, una exposición, no “es que le faltó esto”, “es que no lo presentó”, “es que le hizo falta”...entonces es como que “¡ash!, ¿en serio?”, y uno dándola toda por una nota mediana. Entonces yo creo que eso como que lo desmotiva [a] uno. (Participante, comunicación personal, 2022)

Yo también. En el momento de un bajo rendimiento en una nota me siento frustrada porque lo que dice mi compañero...uno en el momento en que está realizando la actividad siente que lo está entregando todo, y cuando ya el profesor evalúa y la nota no es lo que uno espera uno dice “no, bueno, por ese lado no era”. Entonces me tengo que empezar a evaluar por dónde sí para que la nota sea alta, porque cuando uno lo está ejecutando uno dice “bueno, por acá”, entonces yo siento que la nota va a ser la mejor y cuando ya uno ve la evaluación o la nota que le dan...y no. Entonces eso desmotiva o se siente uno como frustrado. (Participante KA, comunicación personal, 3 de junio, 2022)

De esa forma se evidencia la falta de motivación en los estudiantes por diferentes aspectos, entre los que se pueden mencionar: la pedagogía asumida por algunos docentes, dado que se basan en una metodología carente de aprendizaje significativo y constructivismo y, en su lugar, se centran en un modelo tradicional; las dificultades que se presentan al interior de los CIPAS, específicamente los conflictos que surgen entre compañeros; el poco interés que generan los contenidos de algunas asignaturas; la baja tolerancia a la frustración ante la obtención de bajos resultados; la dificultad para comprender; la aplicabilidad de normatividad inherente al ejercicio de la profesión; la confusión que se genera e impide la comprensión de algunas temáticas; la actitud apática ante el proceso de investigación formativa; los inconvenientes para poder ajustar los

horarios laborales con los horarios estipulados en el semestre académico; la pérdida de una o varias asignaturas en el semestre; y los conflictos familiares y económicos.

Visto de ese modo, es necesario que en el proceso educativo la comunidad académica universitaria contemple la motivación como un factor altamente importante en el rendimiento académico, fomentando actividades diversas que no solo se basen en la adquisición de saberes, sino también en el desarrollo integral del estudiante promoviendo así el fortalecimiento de la motivación como componente de la inteligencia emocional y del proceso de aprendizaje que lleva a cabo el estudiante a lo largo de su formación profesional.

## 4 Discusión

Esta investigación ha tenido como objetivo analizar la inteligencia emocional de un grupo de estudiantes con bajo rendimiento académico por medio de tres categorías apriorísticas: autorregulación emocional, habilidades sociales y motivación. En este apartado se da apertura a la discusión respecto a los principales hallazgos derivados del estudio, las limitaciones encontradas y las propuestas que promovió el desarrollo investigativo para ser abarcadas en futuras investigaciones considerando, por tanto, relevante la profundización de cada una de estas para favorecer el proceso de formación integral de los estudiantes.

Primeramente, se evidenció que en la categoría de *autorregulación emocional*, para la cual se tuvo en cuenta el conocimiento emocional y las estrategias de afrontamiento, los participantes del estudio refirieron tener facilidad para reconocer las emociones experimentadas durante el desarrollo de actividades relacionadas con su proceso académico y evaluativo, siendo las más predominantes la ira, la tristeza y el miedo; sin embargo, carecen de apropiadas estrategias de afrontamiento que les permitan manejar las situaciones que les generan sobrecarga emocional.

Para alcanzar dichas estrategias Lazarus y Folkman (1984), citados por Amarís et al. (2013), explicaron que el individuo requiere realizar esfuerzos cognitivos y conductuales que le permitan manejar las demandas internas y externas a las que se puede ver expuesto. Pero este planteamiento difiere de lo expresado por los participantes del estudio, dado que la falta de apropiadas estrategias de afrontamiento se vio reflejada en su baja tolerancia a la frustración, apatía, irritabilidad, bajos niveles de concentración y deseos de abandonar las actividades académicas.

A los participantes del estudio el enfrentarse a situaciones que les causaron sobrecarga emocional los llevó a no ser capaces de realizar ajustes necesarios a su conducta, motivación, técnicas y recursos en pro de alcanzar un buen rendimiento académico, lo que coincide con lo planteado por Torrano y Gonzáles (2004), quienes consideraron que las estrategias de afrontamiento no solo tienen injerencia en lo relacionado a la autorregulación emocional, sino también en aspectos de tipo académico y motivacional.

Por eso es necesario destacar que los estudiantes que conformaron la muestra de este estudio manifestaron que algunas situaciones de su vida cotidiana, más específicamente de su contexto universitario, las consideran factores estresantes ante los cuales no poseen adecuadas estrategias de afrontamiento centradas en encontrar bienestar psicológico y emocional y, en

consecuencia, su rendimiento académico se ve afectado. He ahí la importancia de la autorregulación emocional como uno de los aspectos que más influyen en el rendimiento académico, la cual es reconocida en la literatura por autores como Vera (2022), para quien la autorregulación cumple un papel de facilitador en el proceso de formulación de metas y de establecimiento, ejecución y evaluación de acciones que ayudan a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico.

Con relación al componente de *habilidades sociales* se evidenció que los participantes presentan dificultades que impactan negativamente el contexto académico. Estas habilidades sociales, como se ha mencionado, se centran en la comunicación asertiva y el trabajo en equipo. Las dificultades predominantes relacionadas con la comunicación se fundamentan en la falta de asertividad para dirigirse a los demás integrantes de los CIPAS, evidenciada en el uso de vocabulario soez y un volumen de voz alto, y ocasionalmente en la ausencia de receptividad que se expresa dejando de contestar mensajes y llamadas de los compañeros. Así, cuando los estudiantes presentan alguna inconformidad con respecto al proceso evaluativo y el rendimiento académico obtenido suelen manifestar su descontento al docente utilizando un alto volumen de voz y una entonación que refleja irritabilidad.

El trabajo en equipo se fomenta desde la conformación y el funcionamiento de CIPAS a lo largo del proceso de formación académica, puesto que estas comunidades de aprendizaje tienen como finalidad principal promover la interacción e integración entre los actores de la comunidad académica para la construcción de conocimientos; sin embargo, en el estudio se evidenció que los participantes que conforman CIPAS presentan inconvenientes para relacionarse asertivamente con los demás integrantes. Ello se evidencia en la inadecuada resolución de conflictos, la disonancia en la toma de decisiones, la intolerancia respecto a las diferencias individuales, la falta de empatía frente a situaciones particulares que se pueden presentar, la baja coordinación y complementariedad, la poca confianza y compromiso. Todo ello conlleva a que los estudiantes no puedan tener un adecuado desempeño en su proceso educativo, lo cual se ve reflejado en el rendimiento académico obtenido.

Lo anterior difiere de lo planteado por Jaramillo-Benítez et al. (2021), quienes realizaron un estudio en el que encontraron que a mayor desarrollo de las habilidades sociales mayor es el rendimiento académico de los estudiantes, debido a que estas habilidades permiten consolidar una adecuada planificación y mejoran la toma de decisiones, el discernimiento, la receptividad, la

asertividad, el seguimiento de instrucciones, entre otros aspectos que son fundamentales para la comunicación y la interacción en la sociedad desde cualquier ámbito.

Otro aspecto fundamental estudiado en la presente investigación fue la motivación y los tipos de motivación como elementos clave del proceso de aprendizaje. Al respecto, como un aspecto positivo se destaca que los participantes del estudio manifestaron reconocer la importancia de la motivación en su proceso académico, además, en sus comunicaciones demostraron que establecen diferencias entre la motivación intrínseca y extrínseca; por ello no desconocen la importancia que ejercen los apoyos motivacionales de su contexto familiar, laboral y académico en el desarrollo de habilidades necesarias para su proceso de aprendizaje.

Estas apreciaciones por parte de los participantes resaltan lo afirmado por Rinaudo et. al. (2003), quienes concluyeron que la motivación y el rendimiento académico van de la mano, destacando que esta no solo depende del estudiante, sino también de que las instituciones y los docentes contribuyan a la obtención de resultados académicos satisfactorios. Ligado a lo anterior los participantes afirmaron que la falta de motivación extrínseca por parte de agentes como docentes, familia, amigos y compañeros se ve reflejada en inasistencias, falta de organización del tiempo que distribuyen entre las obligaciones escolares, laborales y familiares generando así el incumplimiento de estas.

Tomando en cuenta lo expuesto, al contrastar los tipos de motivación que tienen los participantes se puede concluir que aquellos que perciben una falta de figuras motivantes en su contexto presentan ansiedad, frustración, falta de concentración, además de sentimientos de incompetencia ante las actividades planteadas dentro del aula de clase. Ello coincide con lo esbozado por Ramírez (2022), quien comparó las consecuencias e impactos que generan distintos niveles de motivación en los estudiantes, resaltando que a mayor motivación los estudiantes disfrutaban de un proceso de aprendizaje con mayor autonomía y mejores resultados.

## 5 Conclusiones

Tras el análisis de los hallazgos encontrados a lo largo de la investigación y tomando en cuenta los niveles de inteligencia emocional de los participantes del estudio se puede concluir que estos presentan mayores dificultades con relación a las habilidades sociales, más específicamente en el desarrollo de trabajos en equipo. Ello puede estar interconectado con la falta de estrategias de afrontamiento y de comunicación asertiva de estos estudiantes para establecer rutas de acción adecuadas para manejar las diversas situaciones a las que se ven expuestos, dado que puede generar dificultades en el desarrollo de las actividades grupales planteadas en los CIPAS y, en consecuencia, impactar negativamente el rendimiento académico de los estudiantes.

Esa falta de autorregulación emocional hallada en muchos estudiantes puede, además, contribuir a que estos se sientan desmotivados frente al proceso de formación profesional, lo que trae como consecuencia una afectación a su proceso educativo que se refleja en un bajo rendimiento académico. Eso sucede cuando los estudiantes se han enfrentado a situaciones que llegaron a ser consideradas por ellos mismos como estresantes y frustrantes y ante las cuales no poseían estrategias adecuadas para autorregular sus emociones, lo cual termina por disminuir su nivel de motivación ante su proceso de aprendizaje.

Habiendo expuesto las conclusiones derivadas del estudio conviene mencionar que entre las limitaciones que las investigadoras encontraron en las distintas fases de su desarrollo se encuentran la poca disponibilidad de tiempo por parte de los participantes en las fases de recolección y divulgación de información; y la dificultad para encontrar literatura que abordara la temática de la motivación intrínseca y su impacto en el rendimiento académico.

A partir del estudio realizado se recomienda establecer en el proceso de formación profesional un programa de educación emocional, con el propósito de potenciar los componentes de la inteligencia emocional en el contexto académico. Del mismo modo, se sugiere crear un centro de atención psicológica donde se brinde orientación psicológica para procurar el fortalecimiento de los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes en los que se evidenció que presentan dificultades. Además, se propone establecer procesos de acompañamiento dirigidos por los docentes para apoyar a los estudiantes con bajo rendimiento académico. De igual manera, se considera adecuado y favorable instaurar un sistema de diagnóstico emocional dentro del proceso de admisión institucional, para así reconocer las necesidades que los estudiantes puedan llegar a

tener al momento de ingresar a la universidad. Y, finalmente, para futuras investigaciones en las que se aborde el estudio de la inteligencia emocional y el rendimiento académico se recomienda analizar la relación existente entre la autorregulación emocional y la motivación intrínseca.

## 6 Referencias

- Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Anguita, J., Repullo, J., y Donado, D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Arboleda, L. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., y Tarín, E. (s.f). *Métodos de investigación educativa*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Cardona-Arias, J., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., y Reyes, A. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(1), 79-89. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2015.0001.05>
- Catari, M. (2018). *Inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Química del I ciclo de la Escuela Profesional de Odontología de la Universidad Privada de Tacna*. [Tesis de Maestría]. Universidad Privada de Tacna.
- Chuquicondor, G. (2020). *Relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de Medicina Estomatológica de la Universidad Alas Peruanas, 2019-I*. [Tesis de Maestría]. Universidad Peruana de Ciencias e Informática.
- Colmenares, A., y Piñero, L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Díaz, A. (2020). *Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería de la Escuela Profesional de enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud - Universidad Nacional del Callao 2018*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional del Callao.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Fernández, M. (2015). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Ediciones Paraninfo S. A.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 63-74.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gómez, A., y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6), 1-21.
- Hawkins, P. (2012). *Coaching y liderazgo de equipos: coaching para un liderazgo con capacidad de transformación*. Granica.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jaramillo-Benítez, J., Rincón-Leal, O., y Rincón-Leal, J. (2021). Relación de las habilidades sociales y rendimiento académico en la asignatura de física en estudiantes universitarios. *Eco Matemático*, 12(2), 65–70. <https://doi.org/10.22463/17948231.3238>
- Lacunza, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159-182.
- Larrenua, R. (2014). *La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. [Tesis de Pregrado]*. Universitat de les Illes Balears.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente: la adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. A. Machado Libros.
- Nava, C., Ollua, P., Vega, C., y Soria, R. (2010). Inventario de Estrategias de Afrontamiento: una replicación. *Psicología y Salud*, 20(2), 213-220. <https://doi.org/10.25009/pys.v20i2.604>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. (N° 1.2)*.
- Páez, J. (2014). *Metodología de Investigación Científica*.
- Palacios, J. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes de Enfermería de la Universidad de Huánuco. [Tesis de Licenciatura]*. Universidad de Huánuco.

- Paredes, G., y Fierro, M. (2022). Estrategias de afrontamiento y estrés en personas con discapacidad física. *Revista Eugenio Espejo*, 16(3), 37–46. <https://doi.org/10.37135/ee.04.15.05>
- Pérez, A. (2009). *La motivación*. Editorial Granada.
- Portal Libemind. (2022). *Asertividad*. <https://libemind.com/asertividad/>
- Ramírez, M. (2022). *Motivación académica y perspectiva temporal en estudiantes universitarios. [Tesis de Pregrado]*. Universidad de Antioquia.
- Reolid, V. (2015). *Propuesta de un programa de intervención para la mejora de las habilidades sociales en adolescentes. [Tesis de Maestría]*. Universitat Jaume I.
- Rinaudo, M., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. En C. Sansone, y J. Harackiewicz, *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* (págs. 13-54). CA: Academic Press.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3). <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CD>
- Sampascual, G. (2007). *Psicología de la educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ICFES.
- Sarubbi, E., y Castaldo, R. (2013). *Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Soriano, M. (2001). La motivación pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*(9), 163-184.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

- Torrano, F., y González, M. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Vera, A. (2022). Autorregulación en el aprendizaje de estudiantes y su relación con rendimiento académico. *Revista Conhecimento Online*(2), 49-68. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.2943>

## 7 Anexos

### Anexo A

#### *Encuesta de Sondeo Inteligencia Emocional*

Esta encuesta busca conocer su opinión sobre componentes de la **inteligencia emocional**. Le agradecemos que responda las siguientes preguntas de forma absolutamente sincera.

Las respuestas de la presente encuesta no son ni buenas, ni malas, lo importante es que reflejen su percepción respecto a los componentes de la inteligencia emocional. Al responder, por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y señale con una (X) la casilla de la respuesta más cercana a su realidad. Sus respuestas serán manejadas de manera confidencial.

Si tiene dudas respecto a una pregunta solicite mayor explicación a la persona que le entregó la encuesta.

La encuesta no tiene límite de tiempo, sin embargo, aproximadamente usted requerirá de 30 minutos para dar respuesta a todas las preguntas.

¡Gracias por su colaboración!

Autorregulación						
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1.	¿Soy capaz de controlar adecuadamente mis emociones ante situaciones que me generan conflicto?					
2.	¿Tomo responsabilidad sobre las consecuencias de mis decisiones?					
3.	¿Sé esperar pacientemente frente a situaciones académicas?					
4.	¿Admito mis errores?					
5.	¿Puedo ver el lado positivo de situaciones académicas no favorables?					
6.	¿Ante un problema puedo dar posibles soluciones?					
Habilidades Sociales						
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1.	¿Trabajo más de manera colaborativa que individual?					
2.	¿Sé transmitir lo que quiero expresar a través de mensajes claros?					
3.	¿Puedo resolver los conflictos que se presentan con otras personas de forma satisfactoria para todos?					

4.	¿Puedo comprender los puntos de vista de otras personas?					
5.	¿Soy capaz de trabajar con los demás para conseguir una meta común?					
6.	Cuando hago un comentario ¿destaco los aspectos positivos de los demás, en lugar de criticar sus puntos débiles?					
Motivación						
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1.	¿Soy persistente en lo que quiero lograr a pesar de los obstáculos que se puedan presentar?					
2.	¿Soy capaz de iniciar una acción en el momento que lo desee?					
3.	Cuando realizo un trabajo poco interesante, ¿busco la forma de llevarlo a cabo de buena manera?					
4.	¿Postergo las actividades que había planteado iniciar?					
5.	¿Veo los retos como oportunidades para aprender?					
6.	¿Necesito el reconocimiento de otros para lograr mis metas?					

## Anexo B

### Formato de Evaluación para Jueces. Encuesta de sondeo de Inteligencia Emocional

Autorregulación							
Pregunta #	¿Mide la pregunta realmente lo que se espera?		¿La pregunta es clara y concisa?		¿Es la pregunta es ambigua?		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
Habilidades Sociales							
Pregunta #	¿Mide la pregunta realmente lo que se espera?		¿La pregunta es clara y concisa?		¿Es la pregunta es ambigua?		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
Motivación							
Pregunta #	¿Mide la pregunta realmente lo que se espera?		¿La pregunta es clara y concisa?		¿Es la pregunta es ambigua?		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							
4							
5							
6							

## Anexo C

### Guía de Preguntas del Grupo de Discusión

<b>Autorregulación Emocional</b>	
1	¿Qué comprende por autorregulación emocional?
2	¿Cómo reacciona ante situaciones que le generan ira?
3	¿Cómo reacciona ante situaciones que le generan tristeza?
4	Cuéntenos una situación en donde haya tenido dificultad para regular sus emociones.
5	¿Cuáles considera que son las ventajas de tener autorregulación emocional?
<b>Habilidades Sociales</b>	
1	Para usted, ¿qué significan las habilidades sociales?
2	¿Cuáles habilidades sociales considera necesarias dentro de su desarrollo como ser humano?
3	¿Cómo pone en práctica las habilidades sociales en su CIPAS?
4	¿Mediante qué estrategias considera que se pueden ir fortaleciendo las habilidades sociales?
<b>Motivación</b>	
1	¿Qué entiende por motivación?
2	¿Cuáles son los factores que influyen en su motivación?
3	¿Cómo se siente usted cuando en su proceso evaluativo obtiene un bajo rendimiento académico?

## Anexo D

### Formato de Evaluación para Jueces. Guía de Preguntas del Grupo de Discusión

Autorregulación							
Pregunta #	¿Mide la pregunta realmente lo que se espera?		¿La pregunta es clara y concisa?		¿Es la pregunta es ambigua?		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							
4							
5							
Habilidades Sociales							
Pregunta #	¿Mide la pregunta realmente lo que se espera?		¿La pregunta es clara y concisa?		¿Es la pregunta es ambigua?		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							
4							
Motivación							
Pregunta #	¿Mide la pregunta realmente lo que se espera?		¿La pregunta es clara y concisa?		¿Es la pregunta es ambigua?		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							

## Anexo E

### Guía de Preguntas Entrevista Semiestructurada

<b>Autorregulación Emocional</b>	
1	Para usted, ¿qué es la inteligencia emocional?
2	Cuéntenos, ante las convocatorias ¿qué emociones experimenta?
3	¿Cómo expresa sus emociones ante situaciones que le generan sobrecarga?
4	Cuéntenos una situación académica o en su proceso de aprendizaje en donde no tuvo autorregulación emocional
<b>Habilidades Sociales</b>	
1	¿Cuál es la importancia de las habilidades sociales en su proceso de formación profesional?
2	Cuéntenos, ¿cómo ha desarrollado sus habilidades sociales?
3	¿Qué acostumbra hacer en situaciones de alta tensión emocional en el aula?
4	¿Qué estrategias considera que debería implementar la universidad para el fortalecimiento de habilidades sociales entre los estudiantes?
<b>Motivación</b>	
1	¿Qué papel juega la motivación en su rendimiento académico?
2	¿Qué beneficios considera que se adquieren al mantener motivación en las diferentes actividades académicas que realiza?
3	Cuéntenos una situación académica en la universidad que le haya generado desmotivación.

## Anexo F

### Formato de Evaluación para Jueces. Guía de Preguntas Entrevista Semiestructurada

Autorregulación							
Pregunta #	¿Mide la pregunta realmente lo que se espera?		¿La pregunta es clara y concisa?		¿Es la pregunta es ambigua?		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							
Habilidades Sociales							
Pregunta #	¿Mide la pregunta realmente lo que se espera?		¿La pregunta es clara y concisa?		¿Es la pregunta es ambigua?		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							
Motivación							
Pregunta #	¿Mide la pregunta realmente lo que se espera?		¿La pregunta es clara y concisa?		¿Es la pregunta es ambigua?		Observaciones
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1							
2							
3							

## **Anexo G**

### *Formato de Consentimiento*

Yo \_\_\_\_\_ identificado(a) con cédula de ciudadanía n.º \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ y código estudiantil \_\_\_\_\_, como estudiante de IV semestre del Programa de Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad del Tolima, CAT Sibaté, expreso que me han explicado y he comprendido la naturaleza y el propósito de mi participación en la investigación titulada: *INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO: ESTUDIO DE CASO EN EL IV SEMESTRE DEL PROGRAMA DE SEGURIDAD Y SALUD EN EL TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA CAT- SIBATÉ.*

Por lo tanto, la recolección de información se hará de acuerdo a las técnicas utilizadas en la investigación. La participación en este estudio es **estrictamente voluntaria**. Y la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.