

Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación media de una Institución Educativa de Bucaramanga.



Jessica Janeth Rojas Beltrán

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de ciencias Sociales

Facultad de Psicología

Floridablanca – Colombia

2018

Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación media de una Institución Educativa de Bucaramanga.

Jessica Janeth Rojas Beltrán

Trabajo de grado:

En la modalidad de trabajo de investigación como requisito para optar al título de psicólogo

Directora:

Rosalba Angulo Rincón, PhD

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de ciencias Sociales

Facultad de Psicología

Floridablanca – Colombia

2018

Agradecimientos

Agradezco a Dios, quien ha sido mi guía espiritual, mi compañía durante este proyecto de vida y bendecida en este hermoso camino en mi campo profesional.

A mi familia, especialmente mis padres, los seres más importantes en mi vida, porque con su esfuerzo, apoyo, compañía y cariño, que me han impulsado cada día a estar más cerca de cumplir mi meta. A mi hermano, quien ha sido mi compañía durante este recorrido.

A mi directora de tesis la Doctora Rosalba Angulo Rincón, por toda su orientación, acompañamiento y experiencia durante la carrera. A mis evaluadores quienes dedicaron su tiempo para evaluar este proyecto.

A Cesar Romero, docentes y los estudiantes de la Institución Educativa, quienes me colaboraron para que este proyecto fuera posible y así aportar nuevos conocimientos a la literatura.

A los docentes de la Universidad Pontificia Bolivariana, por darme la oportunidad de formarme en esta carrera.

Finalmente, a mis nonos, demás familiares y amigos, quienes estuvieron presentes en esta etapa de mi vida y a Ceneft que fue motivo de mi inspiración.

Gracias a todos.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Justificación	9
Problema de investigación	11
Objetivos	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Marco teórico	12
Inteligencia Emocional	12
Rendimiento Académico	15
Factores del Rendimiento Académico	17
Inteligencia Emocional en la Adolescencia	18
Familia	19
El rol de la familia en el desarrollo Adolescente	20
Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico	20
Metodología	23
Diseño y tipo de investigación	23
Población	23
Muestra	23
Instrumentos	24
Procedimiento	28
Análisis estadístico	29
Resultados	29
Discusión	36
Conclusiones	40
Limitaciones del proyecto y recomendaciones	41
Referencias	42
Anexos	49

Lista de Tablas

Tabla 1. Estructura del TMMS-24

Tabla 2. Puntuaciones del TMMS-24

Tabla 3. Características sociodemográficas de la muestra

Tabla 4. Análisis descriptivo de la TMMS-24 en mujeres.

Tabla 5. Análisis descriptivo de la TMMS-24 en hombres.

Tabla 6. Dimensiones de la puntuación media de mujeres.

Tabla 7. Dimensiones de la puntuación media de los hombres.

Tabla 8. Promedio aritmético

Tabla 9. Rangos del rendimiento académico

Tabla 10. T-student dimensiones del TMMS-24 y género

Tabla 11. Anova de dimensiones de la TMMS-24 y tipología familiar

Tabla 12. Correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico

Tabla 13. Correlación de inteligencia emocional por dimensiones y rendimiento académico

Lista de Anexos

Anexo 1. Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24.

RESUMEN GENERAL DE TRABAJO DE GRADO

TITULO: Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación media de una Institución Educativa de Bucaramanga.

AUTOR(ES): Jessica Janeth Rojas Beltrán

PROGRAMA: Facultad de Psicología

DIRECTOR(A): Rosalba Angulo Rincón

RESUMEN

La inteligencia emocional (IE) ha pasado de ser un concepto novedoso e inicialmente cuestionado, a constituirse en un elemento esencial para la comprensión de las diferencias individuales, en materia de desempeño académico o profesional, interacción social o la predicción del comportamiento en diferentes escenarios. En particular, durante los últimos años, se ha vinculado la inteligencia emocional con diversas variables para indicar que el desarrollo de competencias socioemocionales puede facilitar la adaptación de los educandos al contexto escolar, favoreciendo su desempeño. Objetivo: Identificar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación media de una Institución Educativa de Bucaramanga. Método: Investigación de enfoque cuantitativo de tipo correlacional, con un diseño no experimental de corte transversal; la muestra estuvo conformada por 224 estudiantes de 10º grado de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga; los instrumentos utilizados fueron: la ficha sociodemográfica, el Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24) y el consolidado de notas. Resultados: Se identificó la inexistencia de una relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico. De la IE, en la dimensión de percepción emocional, se halló una correlación positiva baja; en la dimensión de comprensión emocional, una correlación negativa prácticamente nula; mientras que, en la dimensión de regulación emocional, una correlación positiva moderada; sin que en ninguna de estas dimensiones se hallara una correlación significativa. Así mismo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico, en función de la tipología familiar. Sin embargo, con respecto al género, las mujeres presentan una mayor percepción emocional que los hombres, a diferencia de las dimensiones de comprensión y regulación emocional, donde los hombres obtienen puntuaciones promedio mayores que las mujeres. Conclusión: No se encontró correlación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico, pero si existen diferencias de género, en función de las dimensiones de la TMMS-24.

PALABRAS CLAVE:

Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico, Estudiantes

V° B° DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

GENERAL SUMMARY OF WORK OF GRADE

TITLE: Relationship between Emotional Intelligence and Academic Performance in middle school students.

AUTHOR(S): Jessica Janeth Rojas Beltrán

FACULTY: Facultad de Psicología

DIRECTOR: Rosalba Angulo Rincón

ABSTRACT

Emotional intelligence (EI) has gone from being a novel concept and initially challenged to become an essential element for the understanding of individual differences in terms of academic or professional performance, social interaction or behavioral estimation in different situations. Especially, during the last years, emotional intelligence has been connected with different variants to indicate that the development of socio-emotional competencies can facilitate the adjustment of students to the school environment, favoring their performance. Objective: To identify the relationship between emotional intelligence and academic performance in high school students of Bucaramanga in an educational institution. Method: Investigation of quantitative approach of correlational type, with a non-experimental design of transversal type. The sample counted with 224 students of tenth grade of Bucaramanga in an educational institution. The instruments for data collection were a sociodemographic profile, the Trait-Meta Humor Scale (TMMS-24) and the student's school grades. Results: the non-existence of a statistically significant relationship between emotional intelligence and academic performance was identified. From emotional intelligence (EI), in the dimension of emotional perception, a low correlation was found, in the dimension of emotional comprehension, a negative correlation was identified, practically null; While, in the emotional regulation dimension, a moderate positive correlation was found, without having a significant correlation between the other dimensions. In addition, it was not possible to find statistically significant differences between emotional intelligence and academic performance, according to family typology. However, with respect to gender, women have a greater emotional perception than men, unlike the dimensions of understanding and emotional regulation, where men obtain higher average scores than women. Conclusion: no correlation was found between emotional intelligence and academic performance, however, there are gender differences, depending on the dimensions of TMMS-24.

KEYWORDS:

emotional intelligence, academic performance and students

V° B° DIRECTOR OF GRADUATE WORK

Introducción

La presente investigación tiene por objetivo general identificar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación media de una Institución Educativa de Bucaramanga. La población corresponde a estudiantes de 10° con un rango de edades 15 y 17 años. Para medir la inteligencia emocional se utilizó la escala de autoconocimiento TMMS-24 conformada por 24 ítems y clasificada en 3 dimensiones, percepción, comprensión y regulación emocional. Con respecto al rendimiento académico se utilizó el promedio acumulado de los dos primeros periodos académicos. Posteriormente se evaluó las diferencias de género y tipología familiar en función de las dimensiones de la TMMS-24 y luego se exploró la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. En cuanto a la revisión de la literatura, se mencionó el concepto de inteligencia emocional, del rendimiento académico, sus factores, adolescencia, familia, el rol de la familia en el desarrollo adolescente y relación entre las dos variables.

Justificación

Actualmente las instituciones educativas orientan su función formativa al aprendizaje teórico de las diferentes asignaturas, con el fin de desarrollar habilidades netamente cognitivas que han de traducirse en un buen promedio académico.

En los niños y adolescentes, el desarrollo y la comprensión de las emociones, es un proceso gradual de aprendizaje que va de las emociones simples a las más complejas. A través del proceso evolutivo se van cambiando las estrategias para poder hacer frente a las distintas experiencias, conduciendo a una mayor comprensión del origen de sus emociones que les permita enfrentar mejor las situaciones a las que se enfrentan. Con ello, en los colegios se fortalecen las relaciones personales, expresadas por medio de la amistad, la empatía, la comunicación, el compañerismo, la comprensión verbal y gestual de las emociones para que los estudiantes adquieran un adecuado desarrollo emocional. Por esta razón, la educación no debe limitarse exclusivamente al aprendizaje académico; también debe fomentar, desarrollar y fortalecer otras dimensiones del ser humano como lo cognitivo, moral y afectivo-emocional para obtener un desarrollo integral (Dueñas, 2002).

Es decir, ésta no puede ser concebida como un proceso simple que incide exclusivamente la capacidad cognitiva del alumno, sino que debe integrar todo el desarrollo de la personalidad para lo cual debe proporcionarle a los estudiantes los medios necesarios para su desarrollo en todas las dimensiones del ser humano (Álvarez y Bisquerra, 1996 como se citó en Dueñas,2002).

Además, el contexto escolar demanda del estudiante una constante interacción social que implica una oportunidad para regular las emociones, agradar a las demás personas, cumplir con las normas, actuar en diferentes situaciones, negociar con los profesores y compañeros; así como obtener un buen rendimiento académico, que en últimas requieren de una adecuada gestión de las emociones (Mestre, Pérez, González, Núñez y Guil, 2017).

Por lo anterior, es de vital importancia diseñar currículos que enfatizan tanto en los aspectos cognitivos, emocionales e interpersonales de los educandos (Páez y Castaño, 2015) apreciación que se ve reforzada por el informe de la Unesco (1996) como se citó en Páez y Castaño (2015) en el cual se afirma que la pedagogía debe estar relacionado con el proyecto de vida personal y de sociedad desde cuatro pilares: “aprender a ser (dimensión ética), a conocer (dimensión del conocimiento), a hacer (dimensión de la praxis) y a convivir (interacción con otros)”(p.269)

Además, la enseñanza de habilidades emocionales favorece el bienestar psicológico y académico de los estudiantes. Por ende, las instituciones educativas y la familia son contextos adecuados para la educación de emociones. En este sentido, Jiménez y López (2009) recomiendan para la investigación futura, analizar los efectos que tiene la implicación de los padres en el proceso, considerando el papel fundamental que éstos desempeñan en la educación de los hijos.

Adicionalmente, cuando los estudiantes desarrollan su inteligencia emocional, tienen una vida emocional positiva, un mayor control de impulsos, capacidad para la solución de problemas (Extremera y Fernández, 2003); así como la gestión de las emociones, el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, generando la capacidad para automotivarse, en procura de la autorrealización (Dueñas, 2002).

Problema de investigación

¿Existe relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación media de una Institución Educativa de Bucaramanga?

Objetivos

Objetivo general

Identificar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación media de una Institución Educativa de Bucaramanga.

Objetivos específicos

Describir la inteligencia emocional de los estudiantes en función de las dimensiones que evalúa la prueba TMMS-24.

Identificar el rendimiento académico de los estudiantes, a través del promedio aritmético.

Evaluar si existen diferencias de género y tipología familiar, en función de las diferentes dimensiones de la TMMS-24.

Establecer la correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes de una Institución Educativa de Bucaramanga.

Marco Teórico

Para el desarrollo de esta investigación se realizó una revisión de la literatura, en torno a los conceptos, teorías y estudios que fundamentan las variables objeto de estudio, tal como a continuación se describen.

Inteligencia emocional

En las últimas décadas se han dado diferentes conceptos de inteligencia, lo cual da cuenta de la necesidad de comprender el desarrollo de las personas. Tradicionalmente se consideraba que, si la persona tiene amplios conocimientos, tendrá un gran futuro personal y profesional. Sin embargo, esto ha cambiado, pues actualmente el cociente intelectual (CI) no garantiza el éxito en la vida. Por esta razón es importante desarrollar habilidades para fomentar la inteligencia emocional (Escobedo, 2015).

Se define la inteligencia emocional como “la capacidad de percibir, asimilar, y regular las emociones propias, así como de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.” (Salovey y Mayer, 1990 como se citó en Extremera y Fernández, 2003, p.99).

En la actualidad la inteligencia emocional (I.E) es un constructo muy controvertido por su naturaleza teórica, de modo que se puede distinguir entre modelos de IE basados en el procesamiento de información emocional, centrada en las habilidades emocionales básicas de Mayer y Salovey y aquellos modelos “mixtos” apoyados en rasgos de personalidad como el de Goleman y Bar-On. (Fernández, Berrocal y Extremera, 2005; Mestre y Guil, 2003; Mestre, Palmero y Guil, 2004 citados en Pena y Reppeto, 2008).

En particular, el modelo de habilidades emocionales básicas de Mayer y Salovey está constituido por cuatro componentes: a) Percepción y expresión emocional, referido al autoconocimiento de las emociones para lo cual es preciso tener moderación de las propias conductas y autocontrol de las emociones; b) La facilitación emocional a habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas; c) Comprensión emocional, es decir, la capacidad de comprender los sentimientos propios y ajenos; d) Regulación emocional que se traduce en la utilización adecuada del autocontrol emocional en situaciones que generen estrés (Extremera y Fernández, 2003).

A partir de esta caracterización se exponen los principios o competencias básicas de la inteligencia emocional (Gómez, Galiana y León ,2000 como se citó en García y Giménez, 2010, p. 44-45):

- Autoconocimiento. Capacidad para conocerse uno mismo, saber los puntos fuertes y débiles que todos tenemos.
- Autocontrol. Capacidad para controlar los impulsos, saber mantener la calma y no perder los nervios.
- Automotivación. Habilidad para realizar cosas por uno mismo, sin la necesidad de ser impulsado por otros.
- Empatía. Competencia para comprender la situación del otro.
- Habilidades sociales. Capacidad para relacionarse con otras personas, ejercitando dotes comunicativas para lograr un acercamiento eficaz.
- Asertividad. Saber defender las propias ideas no respetando la de los demás, enfrentarse a los conflictos en vez de ocultarlos, aceptar las críticas cuando pueden ayudar a mejorar.

- Proactividad. Habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándose de sus propios actos.
- Creatividad. Competencia para observar el mundo desde otra perspectiva, diferente forma de afrontar y resolver problemas.

En conclusión, este modelo define la inteligencia emocional como la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; comprender las emociones y regularlas, promoviendo el crecimiento intelectual y emocional (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Jiménez y López, 2009). Es decir, el modelo establece diferentes habilidades internas del ser humano que se deben potenciar, mediante la práctica y la mejora continua.

De otro lado, los modelos mixtos propuestos por Goleman contemplan cuatro habilidades: autoconciencia, autodirección, aptitudes sociales y relaciones de dirección, las cuales pueden desarrollarse en cualquier ámbito ya sea escolar, laboral, familiar y en las relaciones con los pares, propendiendo por la obtención de un rendimiento excelente (Mejía, 2012). Adicionalmente estos modelos incluyen rasgos de personalidad como el “control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia” (García y Giménez, 2010, p.46).

En cuanto al modelo de Bar-On (1997) como se citó en García y Giménez (2010) define la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente; La capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva. Este modelo está compuesto por cinco componentes:

-Componente intrapersonal: pertenecen la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia.

-Componente interpersonal: corresponden la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. Componente del estado de ánimo: Comprende la felicidad y optimismo

-Componentes de adaptabilidad: Incluye solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad.

-Componentes del manejo del estrés: Contiene la tolerancia al estrés y el control de los impulsos (p.46).

A partir de estos modelos, se concluye que la I.E es concebida como el manejo positivo de las emociones, de tal forma que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. Mientras que la perspectiva de los modelos mixtos es más general, sus modelos se centran en rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008 citados en Jiménez y López, 2009).

Así las cosas, se han definido varios modelos de inteligencia emocional basados en el procesamiento de información emocional y en las habilidades emocionales básicas; y los llamados mixtos, apoyados en rasgos de personalidad como el de Goleman y Bar-On (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Rendimiento Académico

El rendimiento académico (RA), constituye uno de los mayores retos para su definición, debido a la ausencia de un criterio plenamente aceptado, tanto operacional como conceptualmente (Narváez, 1998 como se citó en Gómez y Martínez, 2013). Sin embargo, el RA se considera una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, gracias a lo cual, y según los principales indicadores de calidad educativa, es posible comprobar los logros alcanzados en dicho proceso (Solís, 2009 como se citó en Vázquez 2012).

Según Garbanzo (2007, p.46) el RA por lo general es “un indicador que certifica el logro alcanzado, se mide mediante las calificaciones obtenidas con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico”. De igual forma, las calificaciones pueden variar de acuerdo con la materia, la metodología de clase, la pedagogía del docente, el interés por una u otra temática, los parámetros que sigue una institución y las capacidades que posee el estudiante. Sin embargo, es necesario precisar que las calificaciones no siempre evidencian las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno frente a las demandas o exigencias de la materia, del profesor o de la dinámica propia de las clases a las interpelaciones de la materia, del profesor o de la dinámica de la clase. Por lo tanto, las calificaciones no siempre dan cuenta del desempeño del estudiante y del proceso de enseñanza aprendizaje que conlleva la formación educativa (Adell, 2006).

Por esta razón se considera que el aprendizaje es el resultado de un proceso de acompañamiento académico. Desde la perspectiva del alumno, el RA se define como la capacidad de respuesta que tiene el individuo, a estímulos educativos, objetivos o propósitos educativos previamente establecidos (Alberto, 2006 como se citó en Zambrano, 2011). Mientras que el estudio realizado por Gonzales y Rueda (2008) señala que el aprendizaje no es proporcional con el RA y que el uso de estrategias de aprendizaje no determina el éxito académico, considerando, además, que si se perfeccionan las técnicas de estudio en el transcurso del tiempo se mejora el RA.

Factores de Rendimiento Académico

Según Latiesa (1992) como se citó en Montero, Villalobos y Valverde (2007) clasificaron los factores que influyen en el rendimiento académico así:

Factores institucionales: Hace referencia a las características estructurales y funcionales de cada institución educativa. En estos factores se incluye horarios de clases, el tamaño de los grupos y el ambiente institucional.

Factores pedagógicos: Son los medios de enseñanza, se incluye diferentes variables; programas de estudio, organización escolar, métodos de evaluación y materiales didácticos y métodos de enseñanza y aprendizaje.

Factores psicosociales: Consiste en la motivación, la ansiedad, la autoestima en contextos académicos, el autoconcepto, rasgos de la personalidad y las aptitudes intelectuales.

Factores sociodemográficos: Se incluyen variables, el nivel económico del grupo familiar, el tipo de colegio donde se estudia, el género, el nivel educativo de los padres y la cultura.

Así mismo López (2008) como se citó en Zambrano (2011) proponen otros factores que influyen en el rendimiento académico. En este constructo intervienen múltiples factores: personalidad, motivación, nivel socioeconómico, ambiente familiar, entre otros. Se han dividido los factores en tres grupos:

Factores endógenos: Son las características innatas del individuo, inteligencia, personalidad, intereses, motivación, no todos los estudiantes logran el mismo desempeño en la realización de las mismas actividades.

Factores exógenos: Se refieren a las condiciones externas en el cual se desarrolla y se desenvuelve el estudiante, incluye diferentes variables como el ambiente familiar.

Factores socioeconómicos: En los años iniciales del ciclo vital de la persona, el ambiente es importante porque condiciona el futuro del estudiante en el proceso de aprendizaje y en su RA. También la escuela y la comunidad influye en el RA, de igual forma el profesor condiciona el rendimiento del estudiante por medio del puntaje numérico.

Inteligencia emocional en la Adolescencia

Según Gaete (2015) la adolescencia es la etapa ubicada entre la infancia y la adultez, donde ocurre un proceso de maduración física, psicológica y social en la persona y en el que ocurren cambios rápidos de gran magnitud. Existen características en el desarrollo psicosocial en la adolescencia que son el resultado de la interacción entre el desarrollo en las etapas anteriores del ciclo evolutivo, factores biológicos inherentes a esta etapa y la influencia de las diferentes situaciones sociales y culturales.

El ser humano tiene la necesidad de vincularse en diferentes contextos de la vida, por lo cual es de vital importancia establecer relaciones interpersonales adecuadas que permitan generar cambios individuales. Los adolescentes habitualmente afrontan situaciones que requieren de su capacidad de resolución de problemas y de razonamiento, esto no se puede

resolver desde la capacidad emocional ya que se necesita manejar la conducta para alcanzar el éxito. Gracias al manejo adecuado de las emociones podría llegar a tener un mejor desarrollo de la personalidad, de igual forma tendría un mejor bienestar personal y rendimiento académico (Escobedo, 2015).

Según Pérez y Castejón (2006) señalan que el alumno al poner en práctica la inteligencia emocional, provoca el desarrollo de sus competencias emocionales y sociales, lo que facilita su adaptación a los contextos escolares y produce efectos favorables en el rendimiento académico.

La Familia

La familia ha sido definida por múltiples autores y perspectivas. Por ejemplo, desde una concepción biológica abarca “la vida en común de dos individuos de la especie humana, de sexo distinto, unidos con el fin de reproducir y de conservar la especie a través del tiempo” (Oliva y Villa, 2014, p. 15) o desde una mirada psicológica como “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se supone duradero, en el que generan fuertes sentimientos de pertenencia, compromiso entre sus miembros y se establecen relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Moldino como se citó en Oliva y Villa, 2014, p.16).

Existen tipologías familiares diversas, sin embargo y en consonancia con los objetivos del presente estudio, se relaciona a continuación la clasificación de las familias con base en el parentesco (Archivo en Medicina Familiar, 2018):

- Familia nuclear conformada por padres e hijos
- Familia extensa: pareja con o sin hijos y otros familiares
- Familia ampliada: pareja con o sin hijos y otras personas no familiares

- Familia mono o uniparental: un solo padre e hijo
- Familia simultánea: dos personas que han disuelto vínculo marital, tienen hijos y conviven como nueva familia

El rol de la familia en el desarrollo adolescente

El ser humano a lo largo del ciclo vital, y en particular durante la adolescencia, experimenta la necesidad de tener la aceptación de las personas significativas, tanto en el nivel familiar como interpersonal (Rohner y Carrasco, 2014). De ahí la importancia de contar con un soporte emocional adecuado, proporcionado por la red social que generalmente está conformada por la familia y amigos.

En este sentido, algunas investigaciones señalan que estas fuentes de soporte social favorecen el desarrollo positivo de la adolescencia (Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012; Tian, Liu, Huang y Huebner, 2013), la superación de la adversidad (Massten, 2006; Wright, Masten y Narayan, 2013) y evitan que los adolescentes experimenten una disminución del rendimiento académico (Rothon, Head, Klineberg y Stansfeld, 2011).

Relación entre IE y RA

Con respecto a los estudios que han abordado la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, es preciso indicar que, en la revisión de la literatura, la mayoría de ellos se han enfocado en población universitaria (Castaño, Florido, Galvis, Maya, Paneso, Torres y Vivas, 2012; Iglesias y Vera, 2010; Jaimes, 2008; Martínez, 2010; Pérez y Castejón, 2007; Rodas y Rojas, 2015; Rodríguez y Suárez 2012; Sánchez, Rodríguez y Padilla, 2007;

Salcedo, 2017; Suberviola-Ovejas, 2012; Lam y Kirby, 2000; Carrasco, 2013; Sanmartín, González y Vicent, 2016; Ariza-Hernández, 2017) siendo escasos en población adolescente.

Los resultados de dichos estudios no son consistentes, pues mientras unos han hallado una relación estadísticamente significativa entre estas variables, otros indican lo contrario. Por ejemplo, Ogundokun y Ademeyo (2010) examinaron la relación entre inteligencia emocional, edad y motivación con rendimiento académico, concluyendo que dichas variables constituyen predictores asociados al desempeño académico. En la misma línea, Tamayo (2014) en su estudio con estudiantes de 4º de educación secundaria obligatoria, en el que empleó el cuestionario MSCEIT o test de inteligencia emocional, pudo comprobar la relación entre IA y RA, así como con las variables mediadoras (bienestar psicológico, estrategias de aprendizaje y motivación). Así mismo, el estudio de (Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano y García, 2012) identificó una relación significativa entre la dimensión de regulación emocional y el rendimiento académico en 439 estudiantes de primer año de secundaria.

Lo anterior pone de manifiesto que estudiantes con puntuaciones más altas en IE, tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, favoreciendo que las emociones negativas afecten en menor medida, las tareas de ejecución (Otero, Martín, León y Vicente, 2009).

De otro lado, el estudio de Escobedo (2015) que empleó como instrumentos de medida la escala TMMS-24 y el promedio de notas, encontró que existe una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión regulación emocional y rendimiento académico en los alumnos de 1ro y 2do básico; en la dimensión percepción, una correlación negativa y entre comprensión emocional y rendimiento académico, una correlación positiva débil. No obstante, la correlación

no fue estadísticamente significativa entre el total de las dimensiones de la TMMS-24 y el rendimiento académico.

Por su parte, Gómez y Martínez (2013) obtuvieron una relación negativa entre IE y la dimensión percepción, mientras que no se encontró una relación entre RA, comprensión y regulación emocional en una muestra de 243 estudiantes de 9° a 11° grado de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga. Otro estudio, realizado en una muestra de 300 estudiantes de bachillerato, halló niveles adecuados de inteligencia emocional en las diferentes dimensiones de la TMMS-24 y alto desempeño académico. Sin embargo, no se encontró una asociación significativa entre dichas variables (Velarde, Enríquez y Jumbo, 2011).

Complementando los estudios anteriormente citados, también es de interés la evaluación de la IE, en función del género de los participantes. Diversos estudios han coincidido en señalar que las mujeres que puntúan significativamente mejor en las dimensiones percepción, comprensión y regulación emocional de la TMMS-24 (Ciarrochi, Chan y Caputi 2000; McIntyre, 2010; Rifle, 2010 citado en Sanmartín, Gonzálvez y Vicent ,2016). Sin embargo, otros estudios (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006, 2008; Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barbera, 2012) evidencian que son los hombres quienes puntúan significativamente más alto en la dimensión de regulación emocional.

El estudio de Otero, Martín, León y Vicente (2009) en el que participaron 344 estudiantes, con edades comprendidas entre 14 y 16 años, evaluó la relación entre IE y RA. Esta última variable se fundamentó en la calificación obtenida por los estudiantes en diferentes materias básicas como ciencias sociales, matemáticas, inglés, ciencias naturales y lenguaje. Los resultados demostraron una relación moderada entre la calificación de lengua e inglés y la

dimensión de comprensión. En cuanto a las puntuaciones medias de las tres dimensiones de la TMMS-24 con relación al género, encontraron que las mujeres presentaron una mayor percepción emocional que los hombres; hallazgo que coincide con la investigación realizada por Mandell y Pherwani (2003) citado en Danvilla y Sastre (2010) en la que indicaron una diferencia significativa en las puntuaciones de IE entre ambos géneros, con mayor puntuación en las mujeres.

En contraste, otros estudios (Fatt, 2002, Mandell y Pherwani, 2003 citado en Danvilla y Sastre, 2010; Zambrano, 2011) señalan una diferencia estadísticamente significativa entre IE y RA, sin que se evidencien diferencias de género.

Metodología

Diseño y tipo de investigación

El estudio tuvo un diseño no experimental, de corte transversal y de tipo correlacional porque busca “asociar variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.81). En este caso se relacionan las variables, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación media. Constituye un estudio no experimental, debido a que no se manipuló ninguna de las variables y transversal porque se realizó en un solo momento.

Población

Conformada por 355 estudiantes matriculados en el grado 10° de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 224 estudiantes con edades que oscilan entre 15 y 17 años de 10° grado. Fueron seleccionados a través de un muestreo probabilístico aleatorio. Para obtener un número de estudiantes representativos de la población, se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 * p * q}{e^2}$$

z^2 = Nivel de confianza
 p = Probabilidad esperada
 q = Probabilidad de fracaso
 e^2 =Error

Se asume una proporción de $p=q=0.5$, un intervalo de confianza del 95% y una precisión del 4%, estableciendo la relación del tamaño de la muestra en función de la población y del error de muestreo (Lemeshow, Hosmer, Klar y Lwanga, 1990).

Criterios de inclusión

Estar cursando uno de los grados de educación media en la institución educativa seleccionada para la investigación.

Instrumentos

Para el logro de los objetivos propuestos, se aplicarán los siguientes instrumentos:

Ficha sociodemográfica:

La ficha sociodemográfica fue construida para este proyecto de investigación, con el fin de obtener determinados datos sociodemográficos. Las preguntas iban orientadas a determinar el género, el curso y la tipología familiar.

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

Esta escala contiene 24 ítems, distribuidos en tres dimensiones que evalúan percepción, comprensión y regulación emocional. Construida bajo la modalidad Likert con cinco opciones de respuesta: 1. Nunca, 2. Raramente, 3. Algunas veces, 4. Con bastante Frecuencia y 5. Muy frecuentemente. La confiabilidad de la prueba para cada componente es: percepción 0.90, comprensión 0.90 y regulación 0.86 (Extremera, Fernández y Mestre, 2004).

Fue sometida a un proceso de validación de contenido en la ciudad de Bucaramanga, en estudiantes. La confiabilidad de la prueba para cada componente fue: percepción 0.90; comprensión 0.90 y regulación 0.86 (Gómez y Martínez, 2013). En la tabla 1 se describe la estructura de la escala, definición de cada dimensión y los diferentes reactivos que la conforman.

Tabla 1.
Estructura de la escala TMMS-24

Dimensión	Definición	Ítems	Reactivo
Percepción	Habilidad para sentir, percibir y expresar las emociones de manera adecuada	1 al 8	<p>Presto mucha atención a los sentimientos.</p> <p>Normalmente me preocupo mucho por lo que siento</p> <p>Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.</p> <p>Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.</p> <p>Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.</p> <p>Pienso en mi estado de ánimo constantemente.</p> <p>A menudo pienso en mis sentimientos.</p> <p>Presto mucha atención a cómo me siento.</p>
Comprensión	Conoce bien sus propios estados emocionales	9 al 16	Tengo claros mis sentimientos. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.

Casi siempre sé cómo me siento.

Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.

A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.

Siempre puedo decir cómo me siento.

A veces puedo decir cuáles son mis emociones.

Puedo llegar a comprender mis sentimientos.

Regulación	Regular sus	17 al 24
	estados	
	emocionales	
	correctamente	

Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista

Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables

Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.

Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.

Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.

Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.

Tengo mucha energía cuando me siento feliz.

Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

En cuanto a la puntuación de la escala, es necesario tener en cuenta que está definida por dimensiones y en función del género.

Tabla 2.
Puntuaciones del TMMS-24

Dimensiones	Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Percepción	Deben mejorar su percepción:	Deben mejorar su
	Presta poca atención <21	percepción: Presta poca
	Adecuada percepción	atención <24
	22 a 32	Adecuada percepción
Comprensión	Debe mejorar su percepción:	25 a 35
	presta demasiada atención >33	Debe mejorar su
		percepción: presta demasiada
		atención >36
Regulación	Debe mejorar su comprensión:	Debe mejorar su
	<25	comprensión: <23
	Adecuada comprensión:	Adecuada comprensión:
	26 a 35	24 a 34
Regulación	Excelente comprensión: >36	Excelente comprensión:
		>35
	Debe mejorar su regulación: <23	Debe mejorar su
	Adecuada regulación:	regulación: <23
Regulación	24 a 35	Adecuada regulación:
	Excelente regulación: >36	24 a 34
		Excelente regulación:
		>35

Rendimiento Académico

Con el fin de identificar el rendimiento académico, se tomó como criterio las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante los dos primeros periodos académicos.

Teniendo en cuenta las asignaturas académicas y técnicas de cada estudiante, la institución cuenta con diferentes especialidades (dibujo, electricidad, sistemas, mecánica, electrónica).

La escala de calificación establecida por la institución oscila entre 1.0 y 5.0 y cuenta con los siguientes rangos: 1.0 - 2.9 bajo; 3.0 - 3.4 aceptable; 3.5 - 4.4 bueno; 4.5 - 5.0 excelente.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo, a través de las siguientes fases:

Fase 1: Se contactaron algunas instituciones educativas públicas de la ciudad de Bucaramanga, con el propósito de obtener su autorización para la realización del estudio, previa comunicación del objetivo, metodología y alcance del mismo. Como resultado del proceso, una institución educativa dio su aval para iniciar la investigación en estudiantes de 10º grado.

Fase 2: Reunión con los padres de familia para explicar los pormenores de la investigación y obtener el consentimiento informado.

Fase 3: Aplicación de los instrumentos de evaluación propuestos y solicitud del consolidado de notas de los participantes.

Fase 4: Tabulación y análisis de resultados. Calificación de los instrumentos y el proceso de tabulación en SPSS, en donde se efectuaron los diferentes análisis estadísticos descriptivos como correlacionales para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Fase 5: Luego de obtener los resultados, se procedió a la construcción del apartado de discusión y conclusiones del presente trabajo de grado. Finalmente se realizará la socialización de los resultados a la institución educativa participante.

Análisis estadístico

El análisis de los datos de esta investigación se ha realizado en cuatro apartados. El primer apartado de forma descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra, medias y frecuencias de las dimensiones del TMMS-24. El segundo apartado, también de carácter descriptivo, donde aparece el promedio de notas, rangos del rendimiento académico. El tercer apartado se encuentra las diferencias de género y tipología familiar en función de las dimensiones a partir de la prueba T-Student y un Anova. Por último, se encuentra el análisis correlacional de las variables, aplicando la prueba de Pearson.

Resultados

A continuación, se describen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la ficha sociodemográfica, la escala TMMS-24 y el promedio de calificaciones de los estudiantes de educación media.

Tabla 3.
Características sociodemográficas de la muestra

VARIABLES	Valores	N	%
Genero	Masculino	135	60,3
	Femenino	89	39,7
Curso	10-01	15	6,7
	10-02	30	13,4
	10-03	21	9,4
	10-04	21	9,4
	10-05	23	10,3
	10-06	31	13,8
	10-07	18	8,0
	10-08	26	11,6
	10-09	13	5,8
	10-10	10	4,5
	10-11	16	7,1
Tipología familiar	Familia nuclear	121	54,0
	Familia extensa	36	16,1
	Familia ampliada	2	9
	Familia mono o uniparental	57	25,4
	Familia simultanea	8	3,6

La muestra total de 224 participantes, el 60,3% corresponde a los hombres y el 39,7% a las mujeres. La mayoría de los estudiantes se encuentran concentrados en los cursos 10-06 y 10-02 con un 13,8% y 13,4% respectivamente. Con respecto a la tipología familiar, la que predomina es la familia nuclear 54% seguida de la familia mono o uniparental con un 25,4%.

Tabla 4.
Análisis descriptivo de la TMMS-24 en mujeres.

Dimensiones	Valores	Frecuencia	Porcentaje
Percepción	Debe mejorar su percepción: presta poca atención	30	33,7%
	Adecuada percepción	52	58,4%
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención	7	7,9%
Comprensión	Debe mejorar su comprensión: presta poca atención	29	32,6%
	Adecuada comprensión	55	61,8%
	Excelente comprensión	5	5,6%
Regulación	Adecuada regulación	76	85,4%
	Excelente regulación	13	14,6%

De acuerdo al gráfico, se infiere que en la dimensión percepción 33,7 deben mejorarla, ya que prestan poca atención a sus emociones, 58,4% presentan adecuada percepción y 7,9% deben mejorar su comprensión ya que presta demasiada atención a las emociones. En la dimensión comprensión, 32,6% estudiantes deben mejorarla, 61,8% tienen una adecuada comprensión y 5,6% una excelente comprensión. En cuanto a la dimensión regulación, 85,4% obtuvieron una adecuada regulación y 14,6% una excelente regulación.

Tabla 5.
Análisis descriptivo de la TMMS-24 en hombres.

Dimensiones	Valores	Frecuencia	Porcentaje
Percepción	Debe mejorar su percepción: presta poca atención	35	25,9%
	Adecuada percepción	82	60,7%
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención	18	13,3%
Comprensión	Debe mejorar su comprensión: presta poca atención	51	37,8%
	Adecuada comprensión	79	58,5%
	Excelente comprensión	5	3,7%
Regulación	Debe mejorar su regulación	15	11,1%
	Adecuada regulación	97	71,9%
	Excelente regulación	23	17,0%

Se evidencia que en la dimensión percepción, 25,9 % personas deben mejorarla, ya que prestan poca atención a sus emociones, 60,7% presentan adecuada percepción y 13,3% deben mejorarla, ya que prestan demasiada atención a las emociones. En la dimensión comprensión, 37,8% estudiantes deben mejorarla, 58,5% tienen una adecuada comprensión y 3,7% una excelente comprensión. En cuanto la dimensión regulación, 11,1% deben mejorar, 71,9% lograron una adecuada regulación y 17,0% una excelente regulación.

Tabla 6.
Dimensiones de la puntuación media de las mujeres

Dimensiones	N	Media	Desviación estándar
Percepción	89	27,07	5,969
Comprensión	89	25,46	5,515
Regulación	89	27,73	5,817

Tabla 7.
Dimensiones de la puntuación media de los hombres

Dimensiones	N	Media	Desviación estándar
Percepción	135	25,28	6,061
Comprensión	135	27,14	5,150
Regulación	135	30,24	5,666

Estos datos muestran que tanto las mujeres como los hombres, tienen una adecuada percepción, comprensión y regulación, lo que permite inferir que probablemente poseen una inteligencia emocional apropiada.

Tabla 8.
Promedio aritmético

Rendimiento académico	N	Promedio	Desviación estándar
Notas	224	3,68	0,36768

El promedio general de todos los estudiantes de décimo grado fue de 3,7. Esto permite evidenciar un rendimiento académico bueno, de acuerdo a los criterios de calificación establecidos por la institución educativa y que se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 9.
Rangos del rendimiento académico

Rangos del rendimiento	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	4	1,8%
Aceptable	62	27,7%
Bueno	155	69,2%
Excelente	3	1,3%
Total	224	100%

Del análisis se evidencia que la mayoría de los estudiantes 69,2 % presentan un promedio académico bueno y solo el 1,8% tienen un promedio bajo.

Tabla 10.
T-Student dimensiones de la TMMS-24 y género

Dimensiones	Hombres		Mujeres		P-Value
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	
Percepción	25,28	(6,06)	27,07	(5,97)	0,031*
Comprensión	27,14	(5,15)	25,46	(5,51)	0,021*
Regulación	30,24	(5,67)	27,73	(5,82)	0,002**
Notas	3,66	(0,38)	3,71	(0,35)	0,316 (N.S)

*Significativa al 5%

**Significativa al 1%

En la tabla 10, se observan las puntuaciones medias y desviaciones estándar en las tres dimensiones de la TMMS-24, con respecto al género. Se infiere que las mujeres tienen mayor percepción emocional que los hombres (p-value=0.031); mientras que en las dimensiones de comprensión y regulación emocional la puntuación promedio es mayor para hombres (p-value=0.021 y p-value=0.002 respectivamente). En cuanto a la puntuación general de las tres dimensiones (notas) se aprecia que no hay una diferencia significativa entre los estudiantes.

Tabla 11.
Anova de dimensiones de la TMMS-24 y tipología familiar

Dimensiones		Frecuencia	Sig.
Percepción	Entre grupos de tipología familiar	0,432	0,786
Comprensión	Entre grupos de tipología familiar	0,885	0,474

Regulación	Entre grupos de tipología familiar	1,194	0,314
------------	---------------------------------------	-------	-------

Los resultados consignados en la (tabla 11), muestran que no existe diferencia significativa entre las puntuaciones promedio de las dimensiones de la TMMS-24 y las diferentes tipologías familiares. Así, con percepción (p-value=0,786), comprensión (p-value=0,474) y regulación (p-value=0,314) representados por un valor de $p > 0,05$

Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

Con el fin de realizar un análisis correccional entre las variables inteligencia emocional (IE) y rendimiento académico (RA), previamente se realizó una prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) con las puntuaciones de la escala TMMS-24 y las notas de los estudiantes. Lo anterior para determinar la naturaleza de las puntuaciones, en cuanto a su distribución, y así establecer el tipo de análisis correlacional correspondiente. Los resultados de la prueba, permitieron confirmar la presencia de normalidad de las variables de IE y RA ($p = 0,074$ y $p = 0,092$ respectivamente). Por lo tanto, se determinó la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson (tabla 12).

Tabla 12.
Correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico

	N	Correlación de Pearson	Sig. Bilateral
Total	224	,080	,283

El análisis de correlación efectuado demuestra que no existe una relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes de décimo grado.

Tabla 13.

Correlación entre inteligencia emocional por dimensiones de la TMMS-24 y rendimiento académico

Dimensiones	N	Correlación de Pearson	Sig Bilateral
Percepción	224	,117	,081
Comprensión	224	-,022	,740
Regulación	224	,62	,352

De acuerdo a la tabla 13 se infiere que, entre la dimensión de percepción emocional y rendimiento académico, la correlación positiva baja; entre comprensión emocional y rendimiento académico, es prácticamente negativa prácticamente nula; y entre regulación emocional y rendimiento académico es positiva moderada; sin que en ninguna de estas dimensiones se hallara una correlación significativa.

Discusión

Para iniciar la discusión del presente trabajo, se pondrán en contexto los resultados obtenidos con respecto a las variables sociodemográficas, los análisis descriptivos de la aplicación de la TMMS-24, el rendimiento académico, las diferencias de género, tipología familiar y la correlación entre IE y RA.

En general, se encontró que el género masculino (60,3%) predominó sobre el femenino (39,7%). La mayoría de los participantes pertenecen a familias nucleares (54%) y mono o uniparentales (25.4%). Esto debido, quizás, a la tendencia de las últimas décadas en Colombia, del incremento de los divorcios o separaciones de las parejas (Superintendencia de Notariado y Registro, 2017) que da lugar a una mayor prevalencia de las familias uniparentales.

De acuerdo al análisis descriptivo, los puntajes de inteligencia emocional obtenidos, evidenciaron que la mayoría de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, presentan adecuados niveles de percepción, comprensión y regulación emocional. Estos resultados coinciden con lo hallado por Cerón, Pérez-Olmos y Ibáñez (2011) en el estudio realizado en una muestra de adolescentes de dos colegios de la ciudad de Bogotá. En este sentido, cabe destacar la importancia del desarrollo de las competencias emocionales y sociales en los estudiantes, con lo cual se facilitará su adaptación a los contextos escolares y el rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2006; Rothon, et al., 2011).

Con respecto al rendimiento académico, el 59,4 % de los estudiantes registran calificaciones en las diferentes asignaturas, en el rango de 3,4 a 4,4 consideradas por la institución, como un desempeño bueno. De esta forma, el promedio general de los participantes fue de 3,7. No obstante, es preciso señalar que el promedio académico no representa por sí mismo, un indicador amplio del proceso de enseñanza aprendizaje, ni de las competencias

desarrolladas por el estudiante en su proceso de formación, a lo cual habría que agregar, las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del estudiante, frente a las demandas de la materia, del profesor o de la dinámica propia de las clases (Adell, 2006).

En cuanto a las diferencias de género y tipología familiar, en función de las dimensiones de la TMMS-24, a través de la prueba T-Student se encontró que las mujeres presentan una mayor percepción emocional ($p\text{-value}=0,031$); mientras que los hombres muestran una mayor comprensión ($p\text{-value}=0,021$) y regulación emocional ($p\text{-value}=0,002$). Cabe mencionar que, comparando la puntuación general de las tres dimensiones con las notas académicas, no se aprecia una diferencia significativa entre hombres y mujeres. Las diferencias de género encontradas, en función de las dimensiones de la IE coinciden con los resultados obtenidos por diversos autores (Otero, et al., 2009) que hallaron una mayor percepción emocional en las mujeres y los estudios que encontraron que encontraron una mayor regulación emocional en los hombres (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006); Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barbera, 2012; Sanmartín, et al., 2016).

Estas diferencias se pueden atribuir a las características sociodemográficas- culturales de la muestra o al tipo de instrumento que se utilizó, sin embargo, según los autores Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barbera (2012), las mujeres tienden a identificar con mayor expresión emocional, a nivel verbal y no verbal que los hombres. Sin embargo, las mujeres son más perceptivas, poseen mayor empatía y reconocen mejor las emociones de las demás personas (Otero, et al., 2009).

Por otro lado, en el estudio de Fernández- Berrocal (1998) como se citó en Palomera (2005) encontraron que las mujeres tienen mayor índice de depresión ya que no cuentan con regulación emocional, pero si tienen mayor percepción emocional. Por el contrario, los hombres tienen mayor capacidad para regular las emociones.

Otra posible explicación de estas diferencias podría ser la adquisición de los roles de género mediante los patrones de socialización, en los hombres se fomenta habilidades como aserción negativa, iniciativa de establecer relación con el género opuesto, comportamiento competitivo y agresivo. (Einsenberg, Fabes y Spinrad, 2006 citado en Martínez, Piqueras e Inglés, 2011).

De otro lado, no se evidenció una diferencia significativa entre los diferentes grupos de tipología familiar y las dimensiones de IE, aunque algunas investigaciones señalan a la familia como una fuente de soporte social que favorece la superación de la adversidad en la época de la adolescencia (Massten, 2006; Wright, Masten y Narayan, 2013). Al respecto, este hallazgo podría atribuirse a que la tipología familiar no explica en sí misma, el apoyo emocional y psicológico que la familia puede brindar al adolescente, ni la percepción que éste puede tener de la red de apoyo con la que cuenta en su momento.

De igual forma, se identificó mediante la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson, la inexistencia de una relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Este resultado es concordante con los obtenidos en algunos estudios que han abordado esta relación en población adolescente (Buenrostro, et al., 2012; Escobedo, 2015; Gómez y Martínez, 2013). No obstante, es necesario recordar que la investigación realizada en torno a esta relación no muestra una consistencia real que permita generalizar los resultados. El hecho de no haber hallado una relación significativa entre las dos variables podría atribuirse a la validez predictiva del instrumento utilizado para evaluar la inteligencia emocional, ya que las investigaciones que han encontrado esta relación, han empleado otros instrumentos bajo diferentes modelos. (Buenrostro, et al., 2012; Ogundoken y Ademeyo, 2010; Tamayo, 2014).

Así mismo, dicha relación podría estar mediada por otro tipo de variables. En este sentido, a pesar de que se ha realizado una gran cantidad de investigaciones en este campo, no se puede

establecer la validez predictiva del constructo IE con respecto al rendimiento académico, debido a las dificultades que plantea su estudio. Sin embargo, en general, la gran mayoría de los estudios realizados recientemente, apoyan la relación existente entre IE y éxito académico, evidenciando la validez discriminante e incremental del constructo, lo que demuestra que la IE está relacionada con el nivel académico y con la competencia social, siempre y cuando se controlen variables tales como la inteligencia general y características de personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008).

La vinculación de los constructos de inteligencia emocional y rendimiento académico ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos, porque se reconoce que tanto el desarrollo emocional como el social son importantes en el desempeño académico. (Barna y Brott, 2011 citados en Buenrostro, et al., 2012).

En conclusión, de acuerdo a las investigaciones mencionadas anteriormente se puede inferir que es necesario implementar programas de educación emocional en los contextos escolares, rediseñar nuevos currículos incluyendo lo emocional ya que se ha encontrado beneficios en el desarrollo académico (Bisquerra, 2003).

Conclusiones

Con respecto a los datos sociodemográficos se puede concluir que la muestra evaluada la mayoría de los estudiantes pertenecen al género masculino y la tipología familiar nuclear.

En cuanto a los resultados del rendimiento académico, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes que cursan 10° tienen buen promedio según los parámetros establecidos por la institución.

De acuerdo a lo encontrado en el instrumento de inteligencia emocional, tanto hombres como mujeres presentan niveles adecuados en las 3 dimensiones a partir del análisis descriptivo.

A partir de la prueba T-Student se encuentran diferencias de género en función de las dimensiones del TMMS-24, en mujeres mayor percepción ($p\text{-value}=0,031$) mientras que en los hombres mayor regulación ($p\text{-value}=0,002$) y comprensión ($p\text{-value}=0,021$).

En cuanto a la puntuación general de las tres dimensiones (notas) se aprecia que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres.

En el Anova no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de tipología familiar con las dimensiones del TMMS-24.

En función de los resultados encontrados muestran que no hay una relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico como entre las diferentes dimensiones de la TMMS-24 y R.A.

Limitaciones y recomendaciones

Además, dentro de las dificultades de la investigación, con respecto a la revisión de la literatura, no hay estudios comparativos de esta población, estudiantes de educación media. En algunas ocasiones se les olvidaba traer el consentimiento firmado por el padre de familia o acudiente, ante esta situación se decidió con el apoyo del coordinador académico de convocar una reunión con los padres o acudientes de los estudiantes de 10° grado para socializar de nuevo el proyecto de investigación y la importancia de entregar diligenciado el consentimiento informado para poder aplicar la escala TMMS-24.

Se sugiere que en futuras investigaciones se pueda abarcar en la muestra, más datos sociodemográficos y considerar otras variables que están mediando entre IE y RA, por ejemplo, la edad, la cohesión familiar, las pautas de crianza, estilos de aprendizaje logrando realizar otro tipo de análisis que permita dar otro tipo de aportes a la literatura y así profundizar en posibles diferencias en las características sociodemográficas y en otras variables. También se recomienda realizar estudios con esta misma población estudiantes de educación media ya que la mayoría de los estudios que se encuentran son estudiantes universitarios.

La presente investigación realiza un aporte a la literatura y a la institución educativa. A partir de estos resultados se evidencia la importancia de incorporar en el diseño de los currículos académicos programas de educación emocional en las instituciones educativas con el fin de enseñar a los estudiantes a manejar sus emociones, ya que según los estudios realizados afirman que el manejo de las emociones es importante en el desempeño académico y en la interacción social de los estudiantes. También se sugiere sensibilizar y brindar a los docentes formación en los procesos emocionales con el fin de adquirir herramientas y estrategias para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes.

Referencias

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ariza-Hernández, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20 (2), 193-210.
- Bisquerra. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 1, 7-43.
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano y García, A (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Educación y desarrollo*, 20, 29-37.
- Carrasco, I. (2013). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Farmacia y Bioquímica en Huancayo. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 3 (1). 36-50.
- Castaño, J., Florido, J., Galvis, J., Maya, D., Paneso, L., Torres, J., y Vivas, L. (2012). El perfil psicosocial de los estudiantes de Medicina de la Universidad de Manizales y su relación con el rendimiento académico. *Archivos de Medicina*, 12(1), 62-72.
- Cerón, D.M., Pérez-Olmos, I. y Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, 49-64.
- Conceptos básicos para el estudio de las familias. *Archivos en Medicina Familiar* (2018). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5071278900>.
- Danvilla, I., y Sastre, M. (2010). Inteligencia emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.

- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 21(2), 77-96.
- Escobedo, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado*. Tesis para optar el título de licenciada en Educación y Aprendizaje. Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>
- Extremera, N., y Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., Fernández, P., y Mestre, J. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>
- Fernández- Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 85-108.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31 (1), 43-63.
- García, L., Naissir, L., Contreras, C., y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en Psicología*, 23 (1), 103-113.
- García, M., y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.

Recuperado de

http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia Emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28, 567-575.
<https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>

Gómez, A. y Martínez, M. (2013). *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico*. Tesis para optar el título de psicología. Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de http://biblioteca.upbbga.edu.co/docs/digital_25015.pdf

Gonzales, M y Rueda, C. (2008). *Identificación de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes de psicología de la universidad pontificia bolivariana de Bucaramanga usen en las áreas básicas de formación y su relación con el rendimiento académico*. Tesis para optar el título de psicología, Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/231/1/digital_16460.pdf

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México: McGraw-Hill.

Iglesias, L., y Vera, V. (2010). Factores psicológicos, sociales y demográficos asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología*, 12, 216-236.

Jaimes, F. (2008). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas. *CIEN DES*, 9,11-19.

Jiménez, M., y López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la gestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 69-79.

- Lam, L., y Kirby, S. (2002) Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 142, 133-143.
- Lemeshow. S., Hosmer, D. W., Klar, J. y Lwanga (1990). *Adequacy of sample size in health studies*. New York : Wiley.
- Martínez, J. (2010). Relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y desarrollo*, 2(18), Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg2.htm>
- Martínez, A., Piqueras, J., e Inglés, C. (2011). Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Motivación y emoción*, 14 (37).
- Masten (2006). Promoting resilience in development: A general framework for systems of care. En R. J. Flynn, P. M, Dudding y J. G. Barber (Eds.), *Promoting resilience in child welfare* (pp. 3-17). Ottawa, ON, Canada: University of Ottawa Press.
- Mestre, J., Pérez, N ., González, G., Núñez, J., y Guil,R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contexto Educativos*, 20,57-75.
- Montero, E., Villalobos, J., y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista electronica y evaluacion educativa*,13 (2), 215-234.
- Ogundokun, M., y Ademeyo, D. (2010). Emotional intelligence and academic achievement: the moderating influence of age, intrinsic and extrinsic motivation. *TheAfricanSymposium*, 10(2), 127-141.
- Oliva, E., y Villa, J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1) ,11-20.

- Otero, C., Martín, E., León, B y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y Rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencia de Género. *Revista Galego- Portuguesa de Psicología e Educación*, 17(1,2), 275-284.
- Páez, M., y Castaño, J. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Palomera, R. (2005). Desarrollo de la inteligencia emocional percibida. Diferencias individuales en función del género y edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 1, 443-457
- Pena, M., y Reppeto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 400-420.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 393-400.
- Pérez, N., y Castejón, J. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el coeficiente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22), 1-24.
- Rodas, J., y Rojas, M. (2015). El rendimiento académico y los niveles de inteligencia emocional, *Revista de Investigación y Cultura*, 4(1), 87-96.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-413.
- Rodríguez, U., y Suárez, Y. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Psicogente*, 15 (28), 348-359.
- Rohner, R., y Carrasco, M. A. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPARTheory): Bases Conceptuales, Método y Evidencia Empírica [Interpersonal

Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory): Theoretical Bases, Method and Empirical Evidence] Antecedentes. *Acción Psicológica*, 11, 9–26.

Rothson, C., Head, J., Klineberg, E., y Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34, 579–88.

Salcedo, J. (2017). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Continental, Huancayo. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7 (2). 125-132.

Sánchez, M., Rodríguez, N., y Padilla, M. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *Psicología y educación*, 1 (1), 54-66.

Sanmartín, R., Gonzálvez, C., y Vicent, M. (2016). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educar*, 54, 229-245.

Suberviola- Ovejas, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (117), 1-17

Superintendencia de Notariado y Registro (2017). *En Colombia, por cada tres matrimonios hay un divorcio*. Recuperado de:

<https://www.supernotariado.gov.co/PortalSNR/ShowProperty?nodeId=%2FSNRContent%2FWLSWCCPORTAL01149611%2F%2FidcPrimaryFile&revision=latestreleased>

Tamayo, L. (2014) *Inteligencia emocional y rendimiento académico: análisis de variables mediadoras. Tesis para conferir el título de Psicología*. Universidad de Salamanca, España. Recuperado de https://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126619/1/TFG_AlonsoTamayoL_Inteligenciaemocional.pdf

- Tian, L., Liu, B., Huang, S. y Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991- 1008.
- Vásquez, J. (2012). *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes Adolescentes*. Tesis para conferir el título de licenciado en psicología educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México, Distrito Federal. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/29436.pdf>
- Velaverde, K., Enríquez, P., y Jumbo, D. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes estudiantes de dos colegios públicos del Distrito Metropolitano de Quito. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 36(1), 1-78.
- Wright, M., Masten, A.S., y Narayan, A.J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. En S. Goldstein y R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 15- 37). New York, NY US: Springer Science + Business Media.
- Zambrano, G. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención Aprendizaje y Desarrollo Humano, Universidad de San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wpcontent/uploads/2014/07/2011_Zambrano_Inteligencia-emocional-y-rendimiento-acad%C3%A9mico-en-Historia-Geograf%C3%ADa-y-Econom%C3%ADa-en-alumnos-de-segundo-de-secundaria-de-una-insti.pdf

Anexos

Anexo 1. Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24

TMMS-24

Nombre:

Grado:

Género: M__ F__

Marque con una "X", su tipología familiar

Familiar Nuclear (padres e hijos)
Familia Extensa (pareja con o sin hijos y otros familiares)
Familia ampliada (pareja con o sin hijas y otras personas no familiares)
Familia mono o uniparental (un solo padre e hijos)
Familia simultanea (dos personas que han disuelto vinculo marital, tienen hijos y conviven como nueva familia)

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

	1	2	3	4	5			
	NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTEMENTE			
1. Presto mucha atención a los sentimientos.				1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.				1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.				1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.				1	2	3	4	5

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

23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---
