

Ariza-Hernández, Martha Lucía

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, vol. 20, núm. 2, 2017, Mayo-Agosto, pp. 193-210
Universidad de La Sabana

DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83453740002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior

Martha Lucía Ariza-Hernández

Corporación Universitaria
Minuto de Dios, Colombia
mlariza@uniminuto.edu.co
orcid.org/0000-0003-0506-2772

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad describir cómo influyen la inteligencia emocional y el afecto pedagógico en el rendimiento académico de estudiantes de primer semestre de educación superior, cuyas edades oscilan entre 16 y 24 años.

El diseño del proceso de esta investigación se basó en el método de carácter mixto, que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos centrado en el tipo de diseño convergente paralelo. Los resultados muestran que la inteligencia emocional influye en la capacidad para resolver problemas, para relacionarse con el otro, para realizar trabajo colaborativo y alcanzar la auto-realización, las metas y los propósitos que se tienen en la vida. Con respecto a la influencia del afecto pedagógico en el rendimiento académico de los estudiantes, se puede concluir que las emociones manifestadas por los docentes generan cambios de comportamiento en los estudiantes que inciden en el aprendizaje.

Palabras clave

Pedagogía universitaria; inteligencia emocional; afecto pedagógico; educación superior; rendimiento académico (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Recepción: 2015-12-14 | Envío a pares: 2016-06-02 | Aceptación por pares: 2017-01-24 | Aprobación: 2017-02-01

DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.2

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Ariza-Hernández, M. L. (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. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.2

The Influence of Emotional Intelligence and Affection in the Teacher-Student Relationship on the Academic Performance of College Students

Abstract

The study is intended to describe how emotional intelligence and pedagogical affection influence the academic performance of first semester college students between 16 and 24 years of age. It is based on a mixed method that involves the collection, analysis and binding of quantitative and qualitative data centered on a convergent parallel design. The results show that emotional intelligence influences the ability to solve problems, to relate to others, to work as part of a team, and to achieve self-realization, goals and purposes in life. As for how pedagogical affection influences students' academic performance, it can be concluded that the emotions manifest by teachers generate behavioral changes in students that influence their learning.

Key words

University teaching; emotional intelligence; pedagogical affection; higher education; academic performance (Source: Unesco Thesaurus).

Influência da inteligência emocional e dos afetos na relação professor-aluno no rendimento acadêmico de estudantes de educação superior

Resumo

A presente pesquisa tem como finalidade descrever como a inteligência emocional e o afeto pedagógico influem no rendimento acadêmico de estudantes de primeiro semestre da educação superior, cujas idades oscilam entre 16 e 24 anos. A concepção do processo desta pesquisa baseou-se no método de caráter misto, que implica em um processo de recolha, análise e vinculação de dados quantitativos e qualitativos centrados no tipo de desenho convergente paralelo. Os resultados mostram que a inteligência emocional influi na capacidade para resolver problemas, relacionar-se com o outro, realizar trabalho colaborativo e alcançar a autorrealização, as metas e os propósitos da vida. Em relação à influência do afeto pedagógico no rendimento acadêmico dos estudantes, pode-se concluir que as emoções manifestadas pelos docentes geram mudanças de comportamento nos estudantes, que incidem na aprendizagem.

Palavras-chave

Pedagogia universitária; inteligência emocional; afeto pedagógico; educação superior; rendimento acadêmico (Fonte: Tesauro da Unesco).

El amor en la pedagogía es otra cosa que el amor materno.

Y es y tiene que ser otra cosa que esa emoción sentimentalista

que hoy se muestra en las pantallas de la TV. Es un amor por la cultura,

por las nuevas generaciones, por la acción de acompañar en el crecimiento

a sujetos que conocemos en parte, solo en parte, y a quienes dejaremos

ir para que puedan hacer su propio camino de la mejor manera posible.

Inés Dussel (2010)

Introducción

En las últimas décadas se ha dado importancia a teorías psicológicas que estudian los procesos internos del ser humano, y que afectan su vida, sus relaciones interpersonales, su forma de actuar y de pensar, su rendimiento, felicidad y bienestar psicológico, entendiendo el bienestar como el “sentirse bien, estar bien, feliz, sentir emociones y sentimientos positivos”, concepto que surge de una nueva teoría psicológica: la psicología positiva (Seligman, 2005, citado por Cabanas, 2012). Esta investigación se centra en la línea del bienestar pedagógico en entornos de aprendizaje, donde es básico analizar dos teorías psicológicas: la psicología positiva y la teoría de la inteligencia emocional.

Según Barahona, Sánchez y Urchaga (2013), la teoría de la psicología positiva de Martin Seligman tiene como principios básicos el enseñar las habilidades del bienestar, sentir emociones positivas, encontrarle sentido a la vida, mejorar las relaciones que contribuyen a la prevención de la depresión y a mejorar el aprendizaje; así mismo, Fernández (2009) hace énfasis en la importancia de que los maestros construyan primero su felicidad, que estén bien

psicológicamente, para de esta forma ayudar al crecimiento afectivo y emocional de los estudiantes, evitando así entorpecer procesos de formación integral. Barahona *et al.* (2013), en la psicología positiva aplicada a la educación, exponen el programa Cognición Instruccional Positiva (CIP) para la mejora de las competencias vitales en los jóvenes de educación superior y el desarrollo de sus dimensiones como seres humanos integrales, que deben: ser, saber y hacer, teniendo como base principal su bienestar y felicidad.

Cuadra y Florenzano (2011) señalan que el bienestar subjetivo se dirige hacia una psicología positiva según la cual el bienestar subjetivo es esa apreciación de la persona de “estar bien o feliz”, y conceptualizan los términos felicidad y optimismo, básicos de bienestar subjetivo. Estos autores exponen algunos modelos teóricos como la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), que presenta aspectos de la conducta humana donde las personas pueden ser proactivas y comprometidas o inactivas y alienadas; el modelo multidimensional del bienestar subjetivo (BS), basado en el desarrollo humano de Ryff y Keyes (1995), que explica seis factores que influyen en el bienestar: la autoconcepción, el crecimiento personal, los propósitos de la vida, las relaciones positivas con otros, el dominio medioambiental y la autoestima.

La otra teoría que apoya esta investigación es la de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996), quien la define como la capacidad para conocer y manejar las emociones, controlar la motivación, reconocer las emociones de los demás y manejar las habilidades sociales; los seres humanos pueden gestionar las emociones a partir del desarrollo de la inteligencia emocional, desarrollando capacidades, desde lo intrapersonal, que deben llevar al desarrollo de la autonomía y la potencialización de la capacidad para relacionarse con los demás, favoreciendo así la empatía o el sentimiento por el otro (Darder, 2013).

Seligman y Peterson (2004, citados por Argués, Bolas, Hernández y Salvador, 2010), aportan un modelo con 24 fortalezas personales distribuidas en las competencias de autonomía e iniciativa personal, competencias social y ciudadana, y competencias para aprender a aprender donde la inteligencia social, la apertura mental, el liderazgo y el autocontrol son fortalezas que pueden influir en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ferragut y Fierro (2012), en su estudio sobre inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes, analizan la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico. Los resultados de su estudio mostraron la existencia de correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico.

Chaux, Lleras y Velásquez (2004) hacen énfasis en las competencias emocionales como parte importante para la formación ciudadana, además de las competencias cognitivas; dichas competencias emocionales se resumen en la capacidad para reconocer y dominar las propias emociones, la empatía o capacidad para sentir lo que el otro siente e identificar las emociones de los demás. Ser competente en el manejo de las emociones le permite al ser humano sentirse bien, estar tranquilo y transmitir esto al interactuar con los demás; así mismo, permite la solución de conflictos, la toma de decisiones de forma asertiva y, por ende, la solución de problemas.

Mayer y Salovey (citados por Fernández-Berrocal y Extremera, 2009) presentan el modelo de inteligencia emocional donde el individuo utiliza sus emociones para solucionar problemas y adaptarse al medio, y señalan la existencia de cuatro habilidades emocionales: percepción, facilitación o asimilación, comprensión y regulación.

La inteligencia emocional incluye dos grandes capacidades del ser humano: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. La primera

se define como la capacidad que tiene una persona de conocerse, tener autodominio, autoestima, auto-disciplina y amor propio. Cabanas y Sánchez (2012) resaltan cinco rasgos característicos que servirán para analizar el problema de esta investigación: autocontrol, autodeterminación, autoconocimiento, autocultivo y autorresponsabilidad, que junto con la autonomía, llevan a la felicidad, concepto que se basa en la salud, el éxito y el bienestar. La inteligencia interpersonal implica la capacidad para entender los sentimientos, las emociones, las motivaciones y los comportamientos de los demás.

Ahora bien, de la inteligencia intrapersonal hacen parte conceptos básicos como: motivación académica, autoconcepto, autoestima y autonomía. La motivación académica es el conjunto de estímulos que mueven y motivan al ser humano a realizar una tarea, a obtener un logro. La motivación puede ser intrínseca o extrínseca; la intrínseca es la automotivación, la que se da sin necesidad de refuerzos externos. La extrínseca es la que se da por refuerzos observables que vienen del exterior. González (2005) habla de la motivación social que, como su nombre lo indica, se da por estímulos de la sociedad. Peralta y Sánchez (2003) argumentan que autoconcepto y rendimiento académico se determinan mutuamente.

El autoconcepto es la imagen, percepción y valoración que una persona tiene de sí misma, desde los puntos de vista cognitivo, afectivo y comportamental. Veliz y Apodaca (2012) investigaron sobre los niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco en Chile, los resultados más destacados y que aportan elementos teóricos a esta investigación son: el hombre presenta mayor nivel de autoconocimiento emocional y físico, a mayor edad mejoran los niveles del autoconcepto social, familiar y físico. Los estudiantes del área disciplinar de la salud tienen mayor autoconcepto académico, y los de educación, mejor autoconcepto social; los del área psicosocial presentan mayor nivel emocional y familiar. Con respecto al bienestar psicológico,

los hombres tienen mayor autonomía y las mujeres mayor dominio del entorno.

La autoestima es la valoración que un ser humano hace de sí mismo; tiene que ver con la seguridad en sí mismo y con el autoconcepto. La autoestima es una característica personal que evidencia seguridad interior, confianza en sí mismo y respeto propio (Estrada, 2011).

La autonomía es la característica que tiene un ser humano de ser autor de su propio desarrollo, de su crecimiento, de la toma de decisiones. Caso-Niebla y Hernández (2007) estudian las variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos, esta investigación revela tres grupos de variables que inciden o son predictivas: las variables de naturaleza afectiva-emocional relacionadas con la percepción de competencia y el establecimiento de metas; las variables que las estrategias y actividades relacionadas con el estudio, y las que tienen que ver con las conductas de riesgo, en este caso: el consumo de sustancias. Por otro lado, se encontró que las mujeres presentan mejor rendimiento académico, motivación de habilidades de estudio y peor autoestima que los hombres.

Con respecto a la inteligencia intrapersonal, esta se define como la capacidad que tiene una persona para discernir y responder a estados de ánimo, sentimientos y emociones del otro; tiene que ver con la empatía, la interacción y las habilidades sociales. La empatía es la capacidad de sentir lo que siente el otro, el “ponerse en los zapatos del otro”; sentir su miedo, su cólera; sensibilizarse frente a lo que le sucede al otro. Según Darder (2013), las emociones están siempre presentes, guían la acción o la inacción, y en la edad escolar tienen un claro papel favorecedor o de interferencia en todos los procesos de aprendizaje, tanto en la adquisición de las diferentes competencias como en el hecho de aprender a convivir, ya que potencian u obstaculizan la capacidad de pensar, planificar y resolver problemas de cualquier tipo.

Por otro lado, los afectos en las relaciones interpersonales son los sentimientos, las emociones o las pasiones que una persona siente hacia algo o alguien; la emociones como depresión, culpa, aburrimiento; expresiones de bondad, tolerancia, cuidado, atención, paciencia, escucha. Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), en su investigación sobre la emoción como facilitadora del conocimiento, resumen los aportes de los procesos de educación emocional para docentes que se han adelantado en España, muestran algunas de las actividades en las que participa el profesorado para fortalecer esta área y mejorar el desempeño, y su relación con los estudiantes. Según Abramowsky (2010), los afectos pedagógicos que se dan en la relación maestro-estudiantes son apropiados e inapropiados, dichas prácticas afectivas pueden influir de manera positiva o negativa en el éxito del desempeño académico.

Con respecto a la educación superior en Colombia, el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la gestión de ambientes de aprendizaje que tengan sentido y significado para los estudiantes, donde se utilizan diversas estrategias a fin de crear, adaptar y diseñar condiciones o espacios físicos que recreen la sociedad, la realidad y el contexto, de tal forma que se favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje en pro de una formación integral de seres humanos que se van a proyectar a la sociedad. Según Duarte (2003), los escenarios educativos deben ser dinámicos, activos, diseñados con propósitos claros, que suplan las necesidades, expectativas e intereses de los participantes en el proceso, favoreciendo su conocimiento, su desarrollo cognitivo, afectivo y social, de manera lúdica, individual o colectiva. Dichos ambientes deben potencializar la comunicación efectiva y el bienestar de los estudiantes, fortaleciendo el aprendizaje autónomo, desde el autoconcepto, la autoestima, el autocontrol, la autorregulación, la libertad de hacer y las relaciones personales entre y maestros y estudiantes. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación superior deben ser procedimientos que desarrollen

competencias profesionales, como por ejemplo: el método de proyectos, el aprendizaje basado en problemas, la elaboración de artículos, mapas mentales, mapas conceptuales, panel, talleres reflexivos, informes de lecturas, entrevistas (Tobón, 2003, citado por Rodríguez, 2007). Dichas estrategias se deben encaminar al trabajo colaborativo, de tal forma que el estudiante desarrolle competencias y habilidades ciudadanas, emocionales, relaciones socioafectivas, habilidades para participar, y adquiera el control y el manejo de emociones y la empatía (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Ahora bien, el rendimiento académico es conocido también como rendimiento escolar o éxito en el desempeño escolar, consiste en alcanzar las metas propuestas de formación integral, desde los criterios de eficacia y eficiencia. El rendimiento académico es producto de los procesos cognitivos y metacognitivos del estudiante y de recursos internos como la autoestima, el autoconcepto, la autodeterminación y la motivación, tanto extrínseca como intrínseca (González, 2005). En el ámbito universitario, el rendimiento académico se define como el grado del logro de los objetivos establecidos en los programas escolares (Himmel, 1985, citado por Estrada, 2011). El rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas, que manifiesta lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación, e involucra variables de orden cognitivo, volitivas y emocionales. Miñano y Castejón (2008), en su investigación acerca de la capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico, destacan los denominados “modelos de aprendizaje autorregulado”, que integran aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y comportamentales del estudiante, y la influencia de dichos aspectos en el aprendizaje exitoso. Las variables analizadas fueron la inteligencia, las aptitudes, las atribuciones causales, el autoconcepto, las metas y estrategias de aprendizaje. Los resultados arrojan principalmente la necesidad de que los docentes

deben profundizar en la gestión de ambientes de aprendizaje donde tomen en cuenta los constructos motivacionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo

Analizar cómo influyen la inteligencia emocional y el afecto pedagógico en el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre del curso de Fundamentos de Pedagogía, de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Método

El diseño del proceso de esta investigación se basó en un método de carácter mixto, que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos. Creswel y Pino Clark (en Valenzuela y Flores, 2011) argumentan que el uso de los enfoques cuantitativos y cualitativos provee una mejor comprensión de los problemas de investigación que un solo enfoque. Hernández y Mendoza (2008, en Hernández, Fernández, Baptista y Casas, 2010) exponen que dentro de las bondades del método mixto se puede realizar una mayor teorización porque incluye métodos cuantitativos y cualitativos que generan creatividad, mayor solidez y rigor a la investigación.

Desde el componente cuantitativo se analiza cómo influye la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes arriba mencionados y, desde el punto de vista cualitativo, se analiza cómo los afectos pedagógicos influyen en su rendimiento académico; para establecer lo anterior se debe estudiar cuáles son los imaginarios de los estudiantes con respecto al concepto del afecto pedagógico o el afecto en la relación maestro-estudiante.

Este método mixto se centró en el tipo de diseño convergente paralelo, donde en forma simultánea se implementaron los componentes cuantitativos y cualitativos en la misma fase del proceso de investigación;

se priorizaron los métodos por igual y se mantuvieron los métodos cuantitativos y cualitativos independientes durante el análisis, para luego mezclar los resultados durante la interpretación final (Valenzuela y Flores, 2011).

Instrumentos

Para el aspecto cuantitativo se aplicó el *Inventario de Inteligencia Emocional (EQ-i)* creado por Reuven Bar-On para medir la inteligencia emocional, este instrumento, adaptado por la doctora Nelly Ugarriza Chávez (baremos peruanos), se aplica a personas de 16 años o más y se puede administrar individual o colectivamente. Mediante 133 preguntas se evalúan 5 componentes conceptuales de la inteligencia emocional y social, los mismos que a su vez incluyen 15 factores (tabla 1).

Este inventario de inteligencia emocional se aplica en los ámbitos de la educación clínica, jurídica, médico-laboral y de investigación; cuenta con un índice de validez y confiabilidad del 0,93, que ayudó a identificar cuál es el nivel de la inteligencia emocional de acuerdo con la teoría de Bar-On (Ugarriza, 2001).

Además, se tuvieron en cuenta los instrumentos de recolección de evaluación de las asignaturas

del primer semestre, con el fin de analizar el rendimiento académico de los estudiantes participantes.

En lo referente al aspecto cualitativo se trabajó con grupos focales. Las personas de la muestra inicial, elegidas al azar, constituyeron los tres grupos focales y participaron cada uno en una reunión, donde conversaron en torno a cómo los afectos en la relación maestro-estudiante influyen en el rendimiento académico. Esta reunión se realizó bajo la conducción del investigador, con una duración de noventa minutos con cada grupo; las entrevistas fueron grabadas con el objetivo de facilitar el análisis. La guía de tópico o temática fue abierta, centrada en las siguientes preguntas: ¿Qué son los afectos en un ambiente educativo? Mencíonalos. ¿Qué son los afectos en la relación maestro-estudiante? ¿Qué características deben tener los afectos en la relación entre el maestro y el alumno? ¿Influye el afecto en la relación maestro-estudiante en el rendimiento académico del estudiante?, ¿por qué? ¿Qué propuestas harían ustedes para que el afecto esté presente en el ambiente educativo y pueda influir positivamente en el rendimiento académico? Se realizaron otras preguntas, según transcurriía la sesión. Se elaboró el reporte de cada reunión con los datos sobre los participantes, fecha y duración de la sesión, información completa de su desarrollo, actitud y comportamiento de los participantes.

Tabla 1. Componentes y subcomponentes evaluados por el inventario, con sus respectivas abreviaturas

Componente intrapersonal: CIA	Componente interpersonal: CIE	Componente de adaptabilidad: CAD	Componente del manejo del estrés: CME	Componente de estado de ánimo general: CAG
CM: comprensión emocional de sí mismo	EM: empatía	SP: solución de problemas	TE: tolerancia al estrés	FE: felicidad
AS: asertividad	RI: relaciones interpersonales	PR: prueba de la realidad	CI: control de impulsos	OP: optimismo
AC: autoconcepto	RS: responsabilidad social	FL: flexibilidad		
AR: autorrealización				
IN: independencia				

Finalmente, se llevó a cabo la observación naturalista con un tipo de participación moderada por parte del investigador, y a partir de la guía de observación compilada que propone Merrian (1998, en Valenzuela y Flores, 2011), se destacaron los siguientes aspectos: contextos, participantes, actividades de interacción con el trabajo colaborativo, trabajo individual, frecuencia y duración, factores sutiles y el comportamiento del investigador durante el desarrollo de las diferentes actividades en el aula.

Resultados y discusión

El inventario creado por Reuven Bar-On para medir la inteligencia emocional se aplicó en forma individual a 30 estudiantes: 19 mujeres, 11 hombres, de 17 a 22 años, de primer semestre del curso Fundamentos de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

El análisis de datos descriptivos se realizó con el programa Excel 2010, el trabajo se inició con reportes de frecuencias simples y acumuladas, tanto

absolutas como relativas, los cuales fueron presentados en tablas de distribución, frecuencias y porcentajes para obtener los niveles de la inteligencia emocional y realizar las respectivas figuras. En la tabla 2 se observan los cocientes emocionales (CE) para los componentes y el CE total para la muestra total con los puntajes directos.

Por ejemplo, el estudiante que obtuvo un CE de 96 tiene un componente intrapersonal de 137, con un componente interpersonal de 113, de adaptabilidad de 102, de manejo del estrés de 67 y del estado de ánimo general de 63, lo que significa que según la escala de interpretación del inventario, tiene una capacidad emocional adecuada; mientras que el estudiante que tiene un cociente emocional de 68, con un componente intrapersonal de 112, interpersonal de 67, de adaptabilidad de 52, de manejo del estrés de 59 y del estado de ánimo general de 48, tiene una capacidad emocional muy baja, extremadamente subdesarrollada y debe trabajar para mejorarla.

Tabla 2. Cocientes emocionales para los componentes, con sus abreviaturas y el CE total para la muestra total con los puntajes directos

CE	CIA	CIE	CAD	CME	CAG	CET
96	137	113	102	67	63	482
94	92	112	99	57	64	470
91	147	93	103	57	54	453
88	135	112	87	48	58	440
88	123	111	84	59	56	438
87	111	110	87	68	58	434
85	119	98	86	65	59	427
85	119	108	79	55	65	426
83	139	101	67	55	54	416
83	127	92	78	60	58	415
83	115	102	85	52	61	415
83	127	91	76	55	64	413
82	116	94	63	59	62	408
81	106	115	61	62	62	406

CE	CIA	CIE	CAD	CME	CAG	CET
81	114	105	78	50	59	406
81	118	104	71	53	61	407
80	108	104	76	54	58	400
80	118	97	74	49	64	402
79	115	94	82	56	60	397
79	106	104	78	49	59	396
78	125	94	75	48	50	392
78	120	88	76	53	51	388
77	111	109	62	40	64	386
77	131	90	59	53	54	387
76	116	86	81	48	50	381
75	118	89	68	46	52	373
75	106	101	62	40	64	373
74	113	93	63	50	50	369
72	118	86	69	43	45	361
68	112	67	52	59	48	338
N	30	30	30	30	30	30
Media	118,73	98,76	76,1	53,66	57,6	406,63
DE	11,35	10,65	12,52	7,08	5,58	31,36
Moda: 83	118	104	78	53-55	58	373-415
Mínimo	92	67	52	40	48	338
Máximo	147	115	103	68	65	482
Rango: 28	55	48	51	28	17	144

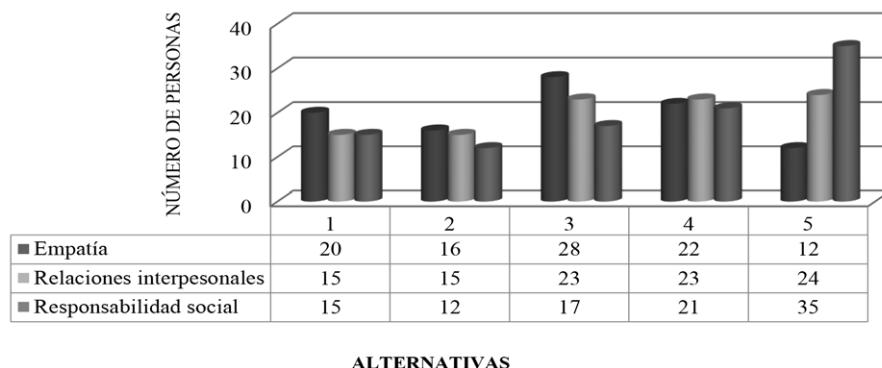
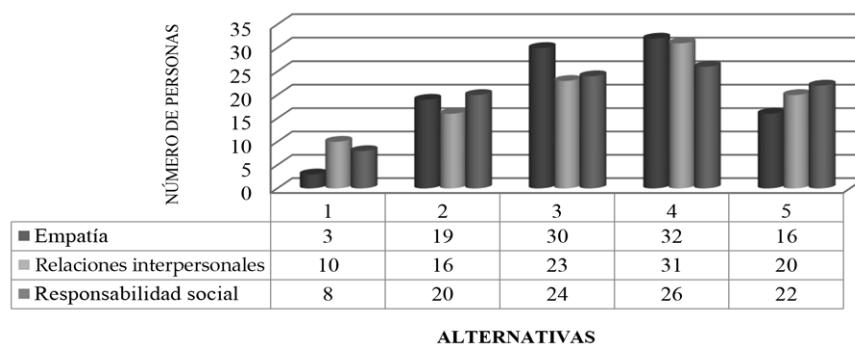
El promedio de los componentes se encuentra así: el intrapersonal en 118,73, el interpersonal en 98,76, el de adaptabilidad en 76,1, el del manejo del estrés en 53,66, y el del estado de ánimo en general en 57,6, esto significa que el promedio de la muestra tiene una capacidad emocional por mejorar.

El cociente emocional que se presenta con mayor frecuencia es 83 y está catalogado con capacidad intelectual por desarrollar. El rango o recorrido de los datos de CE es 28, es decir, hay cierto grado de dispersión de los datos.

En lo relacionado con el componente interpersonal, las figuras 1 y 2 evidencian que en empatía el 34% de las mujeres y 48% de los hombres responden muchas veces y siempre; en cuanto a las relaciones

interpersonales, el 48% de las mujeres y el 51% de los hombres responden muchas veces y siempre. Así mismo, en responsabilidad social, el 56% de las mujeres y el 48% de los hombres responden muchas veces y siempre. Lo anterior significa que el subcomponente de la empatía, a nivel interpersonal, está poco desarrollado en gran parte de la muestra y este subcomponente es parte importante en la inteligencia emocional y, por ende, en el desarrollo de habilidades sociales que favorecen el desempeño académico.

Los valores de la escala o las alternativas de respuesta para cada una de las figuras que se presentan a continuación son: 1, rara vez o nunca es mi caso; 2, pocas veces es mi caso; 3, a veces es mi caso; 4, muchas veces es mi caso; 5, con mucha frecuencia o siempre es mi caso.

Figura 1. Subcomponentes del componente interpersonal en las mujeres**Figura 2. Subcomponentes del componente interpersonal en los hombres**

Al comparar las figuras 3 y 4, en la comprensión emocional de sí mismo solo el 18% de las mujeres y el 13% de los hombres responden “con mucha frecuencia” a los ítems que evalúan este subcomponente. En cuanto a la asertividad, el 13% de mujeres y el 12% de hombres están en las mismas condiciones. Esto significa que los subcomponentes de asertividad y comprensión emocional de sí mismos del componente intrapersonal están poco desarrollados en la muestra.

Las figuras 5 y 6 evidencian que en lo relacionado con la solución de problemas el 46% de las mujeres responde “pocas veces” o “a veces”; el 48% de los hombres responde “muchas veces” o “siempre”. En lo relacionado con flexibilidad, el 29% de las mujeres responde “muchas veces” o “siempre”, contrario a los

hombres que responden lo mismo en un 41%. Lo que significa que los subcomponentes de solución de problemas y flexibilidad en las mujeres están poco desarrollados, pero aun así, en los hombres no alcanzan a estar totalmente desarrollados en la muestra.

En cuanto al manejo del estrés, en las figuras 7 y 8 se evidencia que tanto el 64% de mujeres como de hombres responden “rara vez o nunca”, “pocas veces” o “a veces”, y en el control de impulsos responden lo mismo el 61% de las mujeres y el 74% de los hombres. Lo anterior significa que estos dos subcomponentes, el control de impulsos y la tolerancia al estrés, están poco desarrollados tanto en hombres como en mujeres, lo cual influye en el desempeño académico.

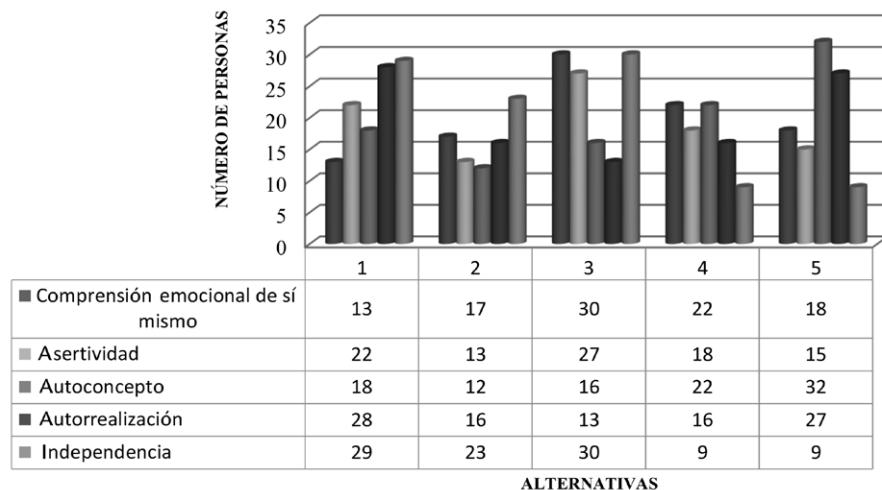
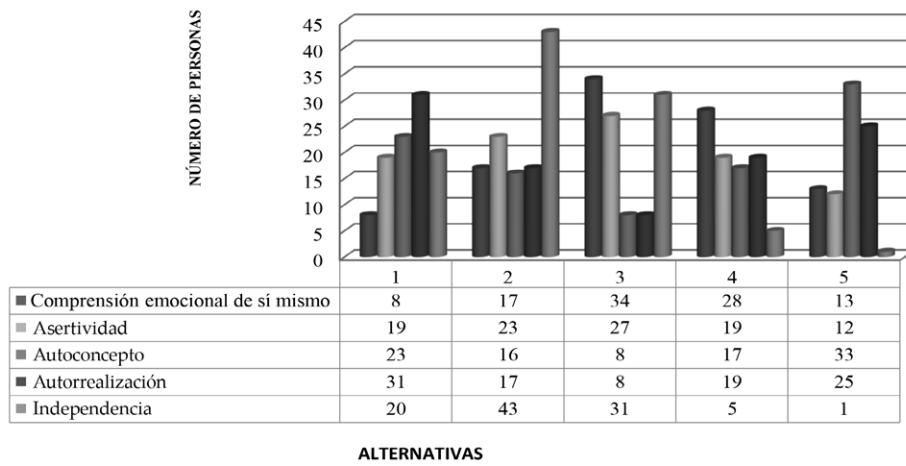
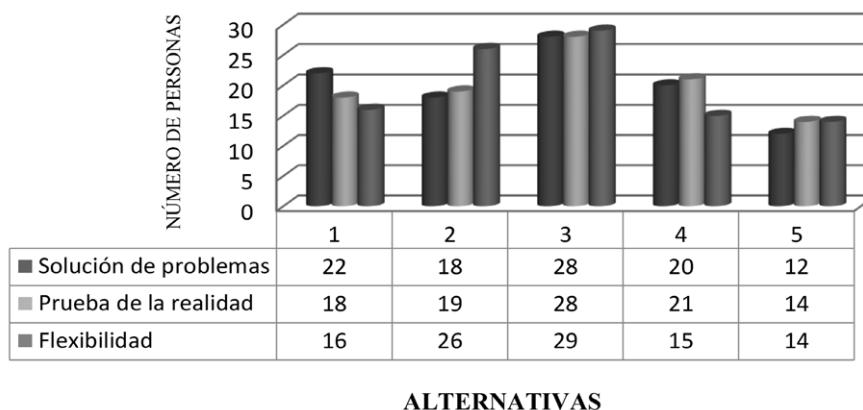
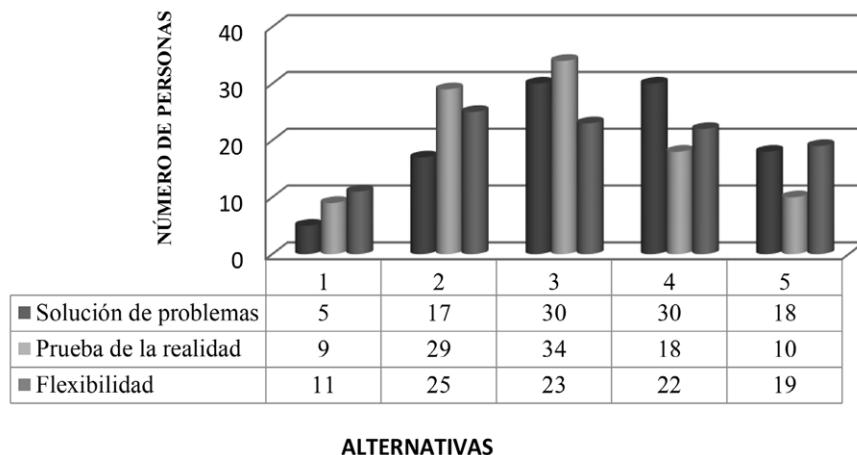
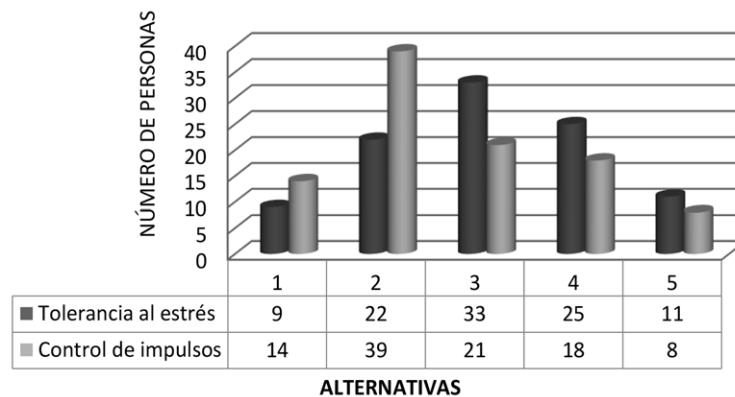
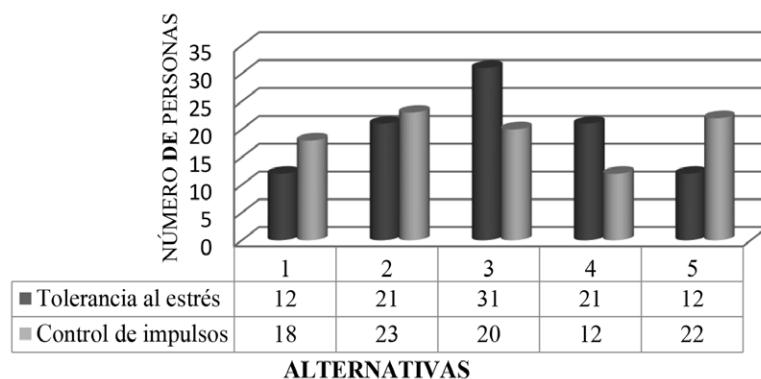
Figura 3. Subcomponentes del componente intrapersonal en las mujeres**Figura 4. Subcomponentes del componente intrapersonal en los hombres****Figura 5. Subcomponentes del componente adaptabilidad en las mujeres**

Figura 6. Subcomponentes del componente adaptabilidad en los hombres**Figura 7. Subcomponentes del componente manejo del estrés en los hombres****Figura 8. Subcomponentes del componente manejo del estrés en las mujeres**

Al analizar los resultados tanto cuantitativos como cualitativos de este estudio, se observa que el promedio de la población tomada como muestra tiene un cociente emocional que requiere de una capacidad para mejorar, aunque cabe anotar que la inteligencia emocional se desarrolla con la edad y que la población con la que se trabajó está en la adolescencia. Reuven Bar-On (1997, en Ugarriza, 2001) presenta un inventario de inteligencia emocional de carácter multifactorial, donde analiza unos factores centrales como son: la comprensión de sí mismo, la asertividad y la empatía, que guían unos factores resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización. Las habilidades y capacidades para reconocer y comprender las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo propios, la habilidad para expresar emociones y sentimientos, y la habilidad para reconocer y comprender los sentimientos del otro influyen en la capacidad para resolver problemas, para relacionarse con el otro, para interactuar, para realizar trabajo colaborativo y para alcanzar la autorrealización, las metas y los propósitos que se tienen en la vida.

Según lo anterior, los componentes intra e interpersonales influyen en el rendimiento de un estudiante, pero según Bar-On, los factores anteriores dependen del autoconcepto. Veliz y Apodaca (2012) abordan tres constructos que se consideran relacionados entre sí y ligados al éxito académico: autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico; se entiende por autoconcepto la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental. Hay coincidencia para considerar que el autoconcepto se construye a través de las experiencias y de las relaciones con el entorno.

En cuanto al afecto pedagógico, los resultados del trabajo con los grupos focales llevan a analizar qué relación maestro-estudiante debe estar impregnada de la parte afectiva, de la generación de sentimientos positivos como la alegría, el buen humor, el respeto, la cordialidad, la fraternidad, entre

otros muchos factores, pues de lo contrario bloquea, desmotiva y genera sentimientos negativos, elementos que van en detrimento del alcance de las metas a nivel académico. Según las palabras de dos participantes en grupos focales:

“Recuerdo que la profesora ya había cerrado la puerta y yo la abrí y ella se dio cuenta y me dijo: ‘Vanesa, no puede entrar’, y frente a todos me pegó un regaño que me hizo sentir tan mal y me dijo: y a mi clase no entra’, yo le dije listo profe, o sea yo fuerte me salí y afuera me ataqué a chillar, yo creo que nunca he llorado como lloré esa vez, llore demasiado, luego ya no quería entrar a la clase porque no quería verla, y porque yo siendo buena en matemáticas la iba perdiendo, allá se pasaba con 68 y a mí me la dejó con 6,7. Además, yo ya no le ponía ganas ya no me importaba esa materia”.

“En la relación maestro-estudiante debe existir: escucha, respeto, comprensión, tolerancia, honestidad, saber dialogar, saber comunicar para que haya un entendimiento mutuo, pues me pasó con un maestro de este semestre, por cuestión de trabajo no pude cumplir con una exposición que tenía programada, le comuniqué al aula virtual con anticipación para que me la aplazara, pero me dijo que no era problema de él, le dije que le presentaba la excusa de donde laboro, me dijo que mi tiempo había pasado, me dejó hablando solo y se fue. A la siguiente semana en clase vi que una chica que no había asistido y también tenía exposición, estaba exponiendo. ¿No se llama esto tener preferencias?, me desmotivé y no me gusta este maestro y menos su curso”.

Según Abramowsky (2010), los afectos pedagógicos que se dan en la relación maestro-estudiantes son apropiados e inapropiados, dichas prácticas afectivas pueden influir de manera a positiva o negativa en el éxito del desempeño académico.

Un hallazgo importante tiene relación con el cine como estrategia para educar en la inteligencia emocional. Cabe resaltar que al realizar la observación de dos clases donde se utiliza como recurso

didáctico el cine, se observa que esta estrategia genera sentimientos, emociones positivas y negativas, a través de la observación de diferentes personajes, ambientes, épocas y situaciones. Una película amplía el panorama cognitivo del estudiante y permite que se contribuya al desarrollo de su inteligencia no cognitiva, pues este tiene la oportunidad de analizar diferentes interacciones entre los personajes, lo que enriquece las relaciones interpersonales, la empatía por el otro y, porque no, la responsabilidad social.

Conclusiones

Los resultados del presente trabajo demuestran que hay una relación significativa entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional, con lo que se da respuesta al objetivo general planteado. En los resultados del inventario de inteligencia emocional creado por Reuven Bar-On se observó que el promedio de la muestra utilizada tiene una capacidad emocional por mejorar.

Los estudiantes que evidenciaron en sus resultados académicos dificultades pertenecen al grupo que obtuvo cociente emocional por mejorar, lo que demuestra la relación entre las variables de la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Dicha relación se observa en los resultados de los componentes intrapersonal e interpersonal, y es poco significativa en el componente de adaptabilidad, en los subcomponentes de solución de problemas y flexibilidad, y en menor grado también en los componentes de manejo del estrés, la tolerancia y el control de la impulsividad.

Existe relación entre factores como la motivación académica, la comprensión emocional de sí mismo, la autonomía o independencia, la empatía y el rendimiento académico de los estudiantes de la población.

En componentes relacionados con la inteligencia intrapersonal se evidencia una relación significativa entre el rendimiento académico y los subcomponentes de la comprensión emocional de sí mismo, el autoconcepto y la independencia o autonomía.

En cuanto al componente interpersonal, se observa una estrecha relación entre los subcomponentes de la empatía y las relaciones interpersonales.

En relación con la influencia del afecto pedagógico en el rendimiento académico de los estudiantes se puede concluir que al ser el aula de clase un espacio donde conviven seres humanos, las relaciones interpersonales están guiadas por las emociones, donde las desagradables como la ira, la ansiedad, el miedo, la tristeza o la depresión, causadas por humillación, vergüenza, trato distante, amargura o estrés por parte del docente, generan cambios de comportamiento que inciden en el aprendizaje, ya que impiden la motivación, la concentración y la memoria activa, factores que alteran la inteligencia cognitiva.

Ahora bien, teniendo en cuenta los elementos teóricos brindados por las investigaciones mencionadas, es de resaltar la importancia de que los ambientes de aprendizaje gestionados por los docentes generen en los estudiantes bienestar, a partir del incremento de la empatía, de actitudes positivas, de respeto, acogida, estímulo, escucha y confianza, aspectos que contribuirán a la potencialización de la inteligencia emocional, la cual incide en el éxito académico.

Cabe anotar también, que las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente generan emociones positivas que motivan y disponen a los estudiantes para un aprendizaje eficaz, como se observó en la clase de fundamentos de pedagogía, donde se utilizó el cine como estrategia de enseñanza-aprendizaje, a partir del análisis de situaciones, de personajes y de las relaciones entre los personajes; o pueden generar emociones negativas que bloquean los procesos que intervienen en el aprendizaje.

A partir de los hallazgos encontrados en este trabajo con estudiantes de primer año de educación superior, donde se están formando como maestros, es importante tener en cuenta que el docente que interviene en el proceso de formación debe potencializar una adecuada interacción entre la emoción y la cognición para regular las emociones y así permitir

el crecimiento intelectual y emocional de sus estudiantes; además, es importante entrenar a sus alumnos en las habilidades emocionales, con el fin de que incrementen la concentración, controlen la impulsividad, toleren el estrés, para así conseguir bienestar psicológico, calidad de vida y, por ende, felicidad.

Otro aspecto que es importante analizar desde los resultados de los grupos focales es el imaginario que los estudiantes tienen sobre el afecto en la relación pedagógica: algunos tienen la creencia de que el afecto del maestro va dirigido hacia los estudiantes con dificultades o problemas, que sentir afecto por un estudiante es no exigirle académicamente o es tener preferencias, o querer a los que se portan bien. Un gran número de participantes en el estudio no tienen claro que el afecto en la relación maestro-estudiante es acoger, acompañar, mediar, facilitar, respetar, aceptar la diferencia, ser exigente mas no intransigente, conocer y sensibilizarse frente a la realidad del estudiante y, sobre todo, formar no solo en el aspecto cognitivo, sino también en el emocional.

Finalmente, si se quiere transformar la sociedad y mejorar la convivencia entre los seres humanos es importante implementar programas de educación emocional como parte esencial del currículo en los programas de formación de maestros, con el fin de mejorar su bienestar emocional y satisfacción personal; potenciar las prácticas amorosas y afectivas en las relaciones con los estudiantes; generar en ellos competencias para acoger, escuchar, orientar, sostener al otro y sensibilizarse frente a su realidad; y establecer vínculos con los alumnos donde haya fraternidad, respeto, equidad. Todo lo descrito se logra con el testimonio; realmente esta es la función social del maestro que llevará a optimizar la convivencia escolar que se proyectará a la sociedad. En la medida en que se formen seres humanos con conocimientos y habilidades cognitivas, comunicativas y sobre todo, emocionales, sensibles a la diferencia y al reconocimiento del otro desde una perspectiva estética y ética, así mismo se estarán preparando ciudadanos que actuarán en sus contextos para construir una sociedad democrática.

Referencias

Abramowsky, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). Programa “Aulas felices”. Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza. SATI. Recuperado de http://aragoneduca.museopedagogicodearagon.com/content/files/magazine_6_07_programaaulasfelices.pdf

Barahona, M. N., Sánchez, A. y Urchaga, J. D. U. (2013). La psicología positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 6 (4), 244-256. Recuperado de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol6_4/REFIEDU_6_4_5.pdf

Cabanas, D. E. y Sánchez, G. J. C. S. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del psicólogo*, 33 (3), 172-182. Recuperado de <http://www.papelesdelsicologo.es/pdf/2136.pdf>

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (1), 41-49. Recuperado de <http://www.redaly.c.org/articulo.oa?id=217014922005>

Caso-Niebla, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39 (3), 487-501. Recuperado de <http://www.redaly.c.org/pdf/805/80539304.pdf>

Castro, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23 (3), 43-72. Recuperado de <http://www.redaly.c.org/pdf/274/27419066004.pdf>

Cuadra, H. y Florenzano, R. (2011). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12 (1), 83-96. Recuperado de <http://revistaei.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewArticle/17380>

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Darder, P. (2013). Emociones y educación, una integración necesaria. En *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 11-22). Barcelona: Octaedro. Recuperado de file:///C:/Users/Admin/Downloads/10113.pdf

Duarte, D. J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* (29), 97-113. Recuperado de <http://www.rieoi.org/deloslectores/524Duarte.PDF>

Dussel, I. (2010). Prólogo. En Rottemberg, R. (ed.). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Estevez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25 (1), 119-128. Recuperado de <http://www.redaly.c.org/articulo.oa?id=243016300009>

Estrada, A. E. (2011). Rendimiento académico, causas de deserción y cambios personales en los estudiantes del programa cobertura con equidad en la Universidad San Buenaventura de Medellín. *El Ágora USB*, 11 (1), 89-111. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4136970

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, P. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23 (3) 85108. Recuperado de <http://www.redaly.c.org/articulo.oa?id=27419066006>

Fernández, M. R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23 (3), 231-269. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588895.pdf

Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44 (3), 95-104. Recuperado de file:///C:/Users/DIANA%20CAROLINA/Downloads/1154-4562-1-PB%20(1).pdf

Figueroa, J., Yacelga, C., Rosero, M. y García, I. (2012). La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento académico y laboral de la comunidad universitaria. *Revista Axioma*, 1 (8), 44-48. Recuperado de <http://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/viewFile/116/113>

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires

González, F. A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=307908>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista Lucio, P. y Casas Pérez, M. de la L. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.

Jiménez, M. I. y López, Z. E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41 (1), 69-79. Recuperado de <http://itjqro.edu.mx/wp-content/uploads/2014/01/Inteligencia-emocional-y-rendimiento-escolar-estado-actual-de-la-cuesti%C3%B3n.pdf>

Llinás, G. E. (2009). La orientación académica desde el bienestar universitario. Barranquilla: Uninorte. Recuperado de <http://www.uninorte.edu.co/documents/72553/fd13f2c5-352a-4753-9173-5ed18c79c075>

Melo, L. A., Ramos, J. E. y Hernández, S. P. O. (2014). *La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia* (No. 011135). Banco de la República. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-338083_recurso_1.pdf

Miñano, P. M. y Castejón, C. J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista electrónica de motivación y emoción. REME*, 11 (28), 4. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>

Muñoz González, G. (2011). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1 (1). Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/337>

Peralta, F. J. y Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95-120. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/esp连忙ol/Art_1_7.pdf

Rodríguez, C. R. (2007). *Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias* (primera versión). México: Instituto Tecnológico de Sonora.

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9BoD9BD56042D05256E540056A07D/\\$file/05-persona4-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9BoD9BD56042D05256E540056A07D/$file/05-persona4-ugarriza.pdf)

Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2011). Fundamentos de investigación educativa [Recurso electrónico] (Vol. 2: *El proceso de investigación educativa*). Monterrey: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Recuperado de https://www.editorialdigitaltec.com/index.php?route=product/product&path=64&product_id=126

Veliz, B. A. y Apodaca, U. P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3 (2), 131-150. Recuperado de [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-NivelesDeAutoconceptoAutoeficaciaAcademicaYBienest-3993052%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-NivelesDeAutoconceptoAutoeficaciaAcademicaYBienest-3993052%20(2).pdf)