

TENDENCIAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS DE LA PRODUCCIÓN
INVESTIGATIVA REVISADA ENTRE 2004 Y 2014 EN LO RELATIVO A LA RELACIÓN
ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN

DIRECTORA TRABAJO DE GRADO:

PROFESORA MARIA ROCIO ABELLO

NIDYA CONSUELO MARTÍNEZ SANTANA

JOHAN CAMILO RODRÍGUEZ ZARATE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAYO DE 2015

Tabla de Contenido

0.0 Justificación.....	3
1.0 Pregunta de Investigación	19
2.0 Marco Teórico.....	19
3.0 Objetivos:	60
4.0 Categorías:	60
4.1 Categorías deductivas	60
4.2 Categorías emergentes	62
5.0 Metodología	62
6.0 Resultados	63
7.0 Discusión.....	92
8.0 Anexos	100

Justificación

La motivación de este trabajo proviene de cuestionamientos personales que siempre nos han interesado, y que tienen que ver con la influencia de la emoción sobre el rendimiento académico. Reconocemos que la importancia de las emociones a nivel disciplinar radica en que nos permiten relacionarnos y adaptarnos a diversos contextos y situaciones a las que nos enfrentamos en la vida cotidiana, por lo que nos parece pertinente indagar sobre esta relación en el ámbito educativo, especialmente en el contexto universitario y donde las emociones son uno de los aspectos que en gran parte determinan el rendimiento académico y la motivación con la que se enfrentan los retos personales.

Al hablar de las emociones y de su relación con el rendimiento académico en jóvenes universitarios, se hace necesario realizar una minuciosa revisión bibliográfica que involucre en principio, como se define la emoción, las principales bases neurológicas implicadas en esta y las principales teorías que a lo largo de la historia han intentado describir la emoción y los aspectos involucrados a través de dos perspectivas: biológica y cognitiva. A la luz de esta revisión se indagó adicionalmente sobre cómo la educación se ha convertido en un espacio de educación inclusiva que promueve la integración a través de la educación integral, que hoy en día la mayoría de las Universidades ofrece dentro de su oferta como un valor agregado y donde es importante que se tenga en cuenta el aspecto emocional a la hora de establecer programas que busquen el bienestar de los estudiantes universitarios, tanto en el contexto académico como fuera de él. Por otro lado se revisaron algunas cifras y aspectos concernientes a la deserción escolar en jóvenes universitarios, en las que se identifica que un posible factor que influye en el rendimiento académico es la emoción. Y adicionalmente cómo el Ministerio de Educación

Nacional de la mano de las instituciones de Educación Superior diseñan políticas para combatir la deserción y lograr que la mayor cantidad de jóvenes se mantengan en el sistema hasta culminar su pregrado.

Para empezar este interesante recorrido, hablaremos de la educación inclusiva como pieza clave de esta justificación. Realizaremos una identificación del concepto de exclusión, qué aspectos involucra la inclusión, la preocupación de la UNESCO por transformar el sistema educativo en un espacio que promueva la igualdad y la equidad, sin dejar de lado las emociones enfocándose en reducir las cifras de deserción a través de la creación de programas que promuevan la continuidad de la actividad académica de los jóvenes en las Universidades.

Actualmente en nuestra sociedad se excluye a muchas personas por diferentes razones: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, culturales, entre otras. La educación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad haciéndola más incluyente, se ha convertido en un instrumento reproductor de esa exclusión, realizando las situaciones de desventaja con las que numerosos niños y adolescentes llegan a la escuela. (Blanco, 1999).

Hoy en día existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde temprana edad o que, incluso aun teniendo la posibilidad de acceder al sistema educativo, reciben una educación de inferior calidad. “La rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la

homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión”. (Blanco, 1999, Pp 1).

Una de las principales preocupaciones de la UNESCO, tiene que ver con la transformación del sistema educativo, para convertirlo en una herramienta de integración social que les permita a los ciudadanos tener una mayor participación en la vida pública. (Blanco, 1999).

La equidad es un factor esencial para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de la paz basada en el respeto, valoración de las diferencias y en la tolerancia. Se hace difícil aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se soslayan y se suprimen. Una cultura de paz, como la que busca actualmente nuestro país tiene que ver necesariamente con equidad, justicia e igualdad. (Blanco, 1999).

En este camino, lograr el acceso de toda la población a la educación básica es un primer avance para progresar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo se dará realmente cuando se asegure la igualdad de oportunidades y “cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos” (Blanco, 1999, Pp 1). Es complicado “separar calidad de equidad si se considera que la equidad no es sólo igualdad de acceso, sino también de derechos a recibir una educación de calidad”, (Blanco, 1999, Pp 1) y que una razón importante para definir una educación de calidad es justamente que ésta sea capaz de dar respuesta a la diversidad.

En este análisis, los componentes emocionales y relacionales son fundamentales, pues estos elementos les permiten a los alumnos atribuir sentido a lo que aprenden, por lo que es muy importante tenerlos en cuenta cuando se planean actividades de enseñanza-aprendizaje o de evaluación. “El éxito en el aprendizaje está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima, de tal forma que aquellos alumnos que tienen un alto nivel de autoestima consiguen mejores resultados en la escuela” (Blanco, 1999, Pp 19), pero, ¿qué sucede con aquellos que fracasan? El autoconcepto se aprende, ya que el “niño se va formando una representación de sí mismo a través de las percepciones, actitudes y comentarios de los otros” (Blanco, 1999, Pp 19), por lo que hay que evitar acotaciones descalificadoras o que impliquen comparación entre los alumnos, es indispensable apreciar no sólo los resultados sino también el proceso y el esfuerzo. El tener altas expectativas respecto a lo que los alumnos pueden aprender; es muy importante ya que muchas veces los profesores ponen un techo que establece los resultados de los alumnos. Las relaciones entre los alumnos también influyen notablemente en el aprendizaje, por lo que hay que crear un ambiente de respeto y valoración entre ellos, creando diferentes canales de comunicación y de relación que propicien la unión del grupo y las buenas maneras en la vida del aula.

Para que esta tarea se realice teniendo en cuenta los diferentes aspectos que involucran la inclusión educativa, hay que revisar cuáles son las formas “hacia las diferencias, el tipo y calidad de relaciones entre los distintos actores, el liderazgo del director, los espacios que se dedican a la participación y reflexión conjunta, etc” (Blanco, 1999, Pp 19). Los profesores son quienes más necesitan apoyo para afrontar el desafío de una escuela inclusiva, teniendo en cuenta que son quienes interactúan directamente con los estudiantes. En la mayoría de los países cuentan con

una serie de servicios de apoyo a la escuela que son de principal importancia para el éxito de las políticas educativas inclusivas. Lo importante aquí no es la cantidad de recursos, “sino las funciones que se les asignan y el modelo de intervención de los mismos” (Blanco, 1999, Pp 19). No siempre es necesario incrementar los recursos existentes, en algunos casos solo se trata de canalizarlos de forma diferente.

La tendencia entonces apunta a realizar cambios en los roles y las funciones de los servicios de soporte hacia una intervención más ajustada en la escuela como globalidad, participando en la toma de decisiones curriculares de carácter general, y orientando a los profesores y familias para que sean cada vez más capaces de atender las necesidades de los jóvenes. De esta forma, los profesionales de apoyo pueden contribuir a la mejora de los procesos educativos generales para que se beneficien todos los alumnos de las instituciones educativas, advirtiendo la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza desacertada. En general, los recursos humanos con formación técnica es poca para atender toda la solicitud, motivo por lo que hay que aprovechar todos los recursos disponibles: alumnos de las carreras de formación docente en prácticas; padres y madres de familia; voluntarios de la comunidad y los propios alumnos de cursos mayores. Un apoyo muy valioso es el que se pueden prestar las instituciones educativas entre sí; por lo que es importante crear redes de apoyo que se reúnan para reflexionar conjuntamente e intercambiar experiencias. (Blanco, 1999)

Pero en cuanto a la Educación Superior, ¿cómo se evidencia la inclusión? y ¿de qué manera las Universidades trabajan en pro de los estudiantes para ofrecer condiciones para sus estudios y permanencia al interior de una institución?

Una de las dificultades que enfrenta el Sistema de Educación Nacional, tiene que ver con los altos niveles de deserción académica en el pregrado. Pese a que en los últimos años se ha diferenciado por aumentos de cobertura e ingreso de estudiantes nuevos, el número de alumnos que logra terminar sus estudios superiores no es alto, vislumbrando que una gran parte de éstos abandona sus estudios, principalmente en los primeros semestres. “Según estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, de cada cien estudiantes que ingresan a una institución de educación superior, cerca de la mitad no logra culminar su ciclo académico y obtener la graduación”. (Guzmán, Durán, Franco, Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2009, Pp 13)

“Sin embargo, no es claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención o exijan similares formas de intervención por parte de las instituciones de educación superior o del Estado” (Guzmán et al., 2009, Pp 13), siendo ésta la principal dificultad que se afronta con la deserción. Es así como el reconocimiento de estas diferencias constituye la plataforma para elaborar políticas reales con el fin de ampliar la retención estudiantil. Por consiguiente, y debido a que el tema de la deserción ha sido estimado como uno de los principales factores que más incide en el acceso y cobertura de la educación, su cálculo y estudio deben ser parte de la estimación “de la eficacia del sistema educativo y de la calidad de los procesos y de los programas que ofrecen las instituciones” (Guzmán et al., 2009, Pp 13), de ahí la necesidad de establecer mecanismos académicos y administrativos para controlar este fenómeno.

Por ende, el tema ha tomado un lugar importante en el debate público en razón a tres aspectos que están cercanamente relacionados: en primer lugar, porque no tendría sentido “aumentar los niveles de matrícula sin controlar los de deserción” (Guzmán et al., 2009, Pp 14),

en este caso los esfuerzos para el aumento de cobertura con calidad y equidad no tendrían el impacto anhelado; segundo, “porque las pérdidas financieras y sociales que representan los estudiantes desertores son altas para la sociedad, las instituciones de educación superior, las familias y el individuo” (Guzmán et al., 2009, Pp 14); y en último lugar , por el insuficiente conocimiento que se tiene en el país sobre los ciclos de la deserción, su correcta forma de estudio y las políticas más efectivas para reducirla.

Dada la importancia de este tema en lo que tiene que ver con el “acceso, permanencia y calidad del sistema educativo, dentro de la construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, se discutieron específicamente acciones que garanticen y promuevan por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad, la permanencia y la pertinencia en condiciones de inclusión” (Guzmán et al., 2009, Pp 14) a todos los niveles del sistema educativo; desde el inicial, pasando por el básico y medio hasta llegar al superior.

En relación al tema de la continuidad estudiantil se propone robustecer “el bienestar estudiantil y ofrecer en las instituciones educativas acciones y programas con profesionales” habilitados, que permitan mejorar el desarrollo integral; que involucra lo físico, psicológico y social de los estudiantes con el fin de que se mantengan en el sistema. Este propósito se articula con las acciones que el Ministerio de Educación Nacional viene trabajando desde el año 2002 “en la política educativa que se ha planteado en los planes sectoriales de educación 2002-2006 y 2007-2010, donde para el nivel de educación superior, bajo la orientación del Ministerio se están

consolidando acciones para que los estudiantes logren acceder con equidad a la educación y se gradúen sin interrupciones” (Guzmán et al., 2009, Pp 14)

Los centros de asesoría juegan un papel esencial en el desarrollo integral de todos los integrantes de la comunidad educativa ya que la vida universitaria genera presiones que pueden originar problemas en el ámbito psicológico. “Se debe tener en cuenta que el estudiante que ingresa a una institución de educación superior se encuentra aún en proceso de desarrollo, por lo cual necesita una orientación adecuada” (Guzmán et al., 2009, Pp 127). Los programas de apoyo psicológico y social se fundan en diferentes estudios realizados sobre la salud mental de los jóvenes, en los que se muestran índices de depresión y riesgo de suicidio altos entre los estudiantes que se encuentran en circunstancias de poca autonomía para la elección de su carrera, bajo nivel académico y de adaptación social.

Es por estas razones que este tipo de programas de apoyo psicológico generalmente se asientan en un conjunto de ordenamientos para proveer el desarrollo integral del estudiante, preservar sus derechos fundamentales y optimizar sus entornos de “estudio, recreación, investigación y convivencia ciudadana” (Guzmán et al., 2009, Pp 127). Los principales ejes alrededor de los cuales se desenvuelven “son la toma de decisiones, el autocuidado y la promoción de la salud” (Guzmán et al., 2009, Pp 127)

Por ejemplo, (Vahos, 1995 citado por Guzmán et al., 2009, Pp 127) esboza cómo los estudiantes tienen una apreciación negativa de su calidad de vida debido a componentes como

“la elevada exigencia académica, las necesidades económicas, la cultura universitaria y las relaciones sociales que se dan en la universidad”. (Pp 127)

Un hecho revelador y que coincide con esta situación tiene que ver con que en las facultades de Ingeniería y Medicina se revelan en mayor medida estos grados de insatisfacción concordando con que son las dos áreas en las que se presenta mayor exigencia académica. **“Otra de las razones para la insatisfacción de los alumnos tiene que ver con la dificultad en la comunicación con los profesores y con el personal administrativo de la institución”** (Guzmán et al., 2009, Pp 127). Para ello, se plantea la ejecución de programas de acompañamiento con los diferentes grupos de personas de la universidad basándose en estos niveles de insatisfacción para poder encontrar soluciones que mejoren las relaciones entre los diferentes integrantes de la comunidad universitaria.

Como resultado, algunos de los programas más usuales efectuados en el país por las instituciones de educación superior tienen que ver con la baja del número de estudiantes en conductas de riesgo como “consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados y violencia, entre otras” (Guzmán et al., 2009, Pp 128). Así mismo, con la detección y manejo de las principales características de la salud mental y el fortalecimiento de su aforo y recursos del estudiante en su proceso de formación humana. “El acompañamiento académico, psicológico y social se realiza a través de consejerías, apoyo, asesorías, orientación y tutorías” (Guzmán et al., 2009, Pp 128). Regularmente, la participación de los estudiantes en dichos programas es de carácter potestativo y se ofrece, inicialmente, en el primer semestre haciéndose extensible a los

demás semestres hasta completar progresivamente la cobertura total del ciclo académico según sea el caso.

Veamos ahora de qué manera algunas universidades han hecho intervección en torno al tema de la deserción, con el objetivo común de bajar sus índices. En la Universidad Tecnológica de Pereira, por ejemplo, el bienestar Universitario se asume como el conjunto de procedimientos para facilitar el desarrollo integral de los estudiantes, resguardar sus derechos fundamentales y optimizar sus condiciones de estudio, recreación, investigación y convivencia ciudadana. La universidad desarrolla un programa de apoyo psicosocial alrededor de nueve ejes: “1) toma de decisiones, 2) orientación profesional, 3) proyecto de vida, 4) cultura ciudadana y convivencia social, 5) habilidades para la vida, 6) autocuidado y promoción de la salud, 7) sexualidad responsable, 8) sensibilización frente al fenómeno de uso y abuso de sustancias psicoactivas y, 9) autorregulación emocional” (Guzmán et al., 2009, Pp 129)

De igual manera, la Universidad de La Salle, a través de la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano, brinda a la comunidad universitaria programas de atención psicológica a través de asesorías individuales o grupales, en las áreas de diagnóstico, intervención y seguimiento, que lleven “al logro del bienestar psíquico y que permitan un eficiente desempeño personal” (Guzmán et al. 2009, Pp 129). La asesoría se fracciona en dos aspiraciones: calidad de vida y personal de vida. La calidad de vida, “es un programa para docentes, estudiantes y familias, en el que se trabajan aspectos como autorrealización, autoestima, crecimiento personal, trascendencia, nutrición, ejercicio físico, tabaquismo y satisfactores saludables, entre otros” (Guzmán et al. 2009, Pp 129). Personal de vida, “se desarrolla a partir de los siguientes talleres:

fundamentación, dimensión psicoafectiva, planeación estratégica de la vida, comunicación y autonomía y, por último, rol profesional” (Guzmán et al. 2009, Pp 129)

“La Decanatura de Estudiantes y Bienestar Universitario de la Universidad de los Andes, se encarga de apoyar a los estudiantes en la toma de decisiones y en la solución de problemas relacionados con su proyecto académico y personal” (Guzmán et al. 2009, Pp 129), a través de programas de información y consejería individual y grupal. Desarrollaron además un Centro de Intervención en Crisis (CIC) que atiende la solicitud de todas aquellas personas de la comunidad que soliciten ayuda psicológica, dando prioridad a los estados de emergencia y estados emocionales críticos. También ofrecen programas de salud sexual en los cuales se brinda asesoría y orientación ya sea en consulta individual o de pareja, en métodos de planificación familiar, infecciones de transmisión sexual, promoción de prácticas de autocuidado y el ejercicio sano y responsable de la sexualidad. Se dictan talleres sobre salud sexual y reproductiva, tabaquismo y sustancias psicoactivas con el ánimo de disminuir la incidencia y la prevalencia de su consumo, y de brindar información suficiente y educación a la comunidad sobre los efectos y las consecuencias destructoras del consumo de cualquiera de estas sustancias. (Guzmán et al., 2009)

En la Universidad Santiago de Cali tienen políticas relativas al desarrollo de las dimensiones del ser humano tales como la biológica, la psicoafectiva, la intelectual, la social y la cultural. Para ello, sitúa sus acciones en ámbitos como la formación artística y el mantenimiento de los valores culturales, y desarrolla actividades fundamentales de prevención para evitar la

aparición de determinadas enfermedades, con el fin de educar a la comunidad en la incorporación de estilos de vida saludables (Guzmán et al., 2009)

En nuestra Universidad, contamos con el Centro de Asesoría Psicológica, conformado por un equipo interdisciplinar que aporta con pertinencia y alta calidad, a la salud y formación integral de la comunidad, tienen dos líneas de acción que apuntan en primera instancia al desarrollo de procesos emocionales, relacionales, de enseñanza-aprendizaje y otro que tiene que ver con la vida saludable. Ofrecen programas de acompañamiento en las transiciones universitarias, prácticas y reflexiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, para potenciar las acciones formativas y educativas, buscando promover el desarrollo personal y los modos y estilos de vida saludable en la Comunidad Educativa Javeriana. (Tomado de: <http://www.javeriana.edu.co/medio-universitario/salud> abril 12 de 2015)

El fortalecimiento de las políticas de bienestar universitario se convierte entonces en uno de los grandes esfuerzos que lidera el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con las instituciones de educación superior con el propósito de enfrentar la deserción estudiantil. La Ley 30 de 1992 en su título V, capítulo III, artículo 117 estableció “la obligación, por parte de las instituciones de educación superior, de adelantar procesos de bienestar entendidos como un conjunto de actividades encaminadas al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo” (Guzmán et al., 2009, Pp 110). También señaló que cada institución “debía destinar por lo menos el 2% de su presupuesto de funcionamiento para atender debidamente su programa de bienestar universitario”. (Guzmán et al., 2009, Pp 110)

En este sentido, la idea del bienestar universitario se encuentra ligada con la calidad de vida, la formación integral del alumno y, en general, con el proyecto de comunidad educativa. Es así como este bienestar favorece la formación de ciudadanos acordes con la cultura universal, dispuestos a afrontar retos con creatividad y brinda espacios de interacción entre los alumnos creando un ambiente propicio para su autorrealización. “El servicio de bienestar universitario cubre aspectos diversos pero muy importantes para lograr los objetivos antes descritos como lo son la salud, el deporte, el fomento de actividades culturales y artísticas, la relación con la familia y el entorno, entre muchos otros” (Guzmán et al., 2009 Pp 111). Los servicios proporcionados por bienestar universitario deben relacionarse con las necesidades reales de la comunidad educativa, estar bien encaminados y ser desarrollados de forma eficiente.

En el país se han hecho a lo largo de los años evaluaciones sobre los programas de bienestar universitario presentando sus logros y deficiencias. Dentro de los logros más significativos afines con los esfuerzos para disminuir la deserción se encuentran aquellos que buscan asistir en el proceso de adaptación de los alumnos nuevos a su nuevo entorno, a través de la ejecución de actividades que buscan vincularlos a la vida universitaria. En este sentido, las instituciones de educación superior se han preocupado “por la preparación de los docentes para mejorar sus relaciones con los alumnos en su calidad de profesores, tutores o consejeros” (Guzmán et al., 2009, Pp 111), y, adicionalmente, se han establecido programas especiales de orientación vocacional y académica para los alumnos con dificultades, buscando que éstos lleven a un adecuado término sus estudios resolviendo los problemas con la orientación y el apoyo de tutores y consejeros.

“Las instituciones de educación superior han aplicado diversas estrategias para lograr disminuir los niveles de deserción mediante programas de apoyo dirigidos a los estudiantes, los cuales están fundamentados en diagnósticos institucionales”. (Guzmán et al., 2009, Pp 113)

En general, las instituciones de educación superior han implementado cuatro tipos de estrategias para aumentar la retención estudiantil: académicas, financieras, psicológicas y de gestión universitaria. (Guzmán et al., 2009, Pp 113) En la siguiente tabla se presenta una tipificación de los programas de apoyo a los estudiantes encaminados a disminuir la deserción:

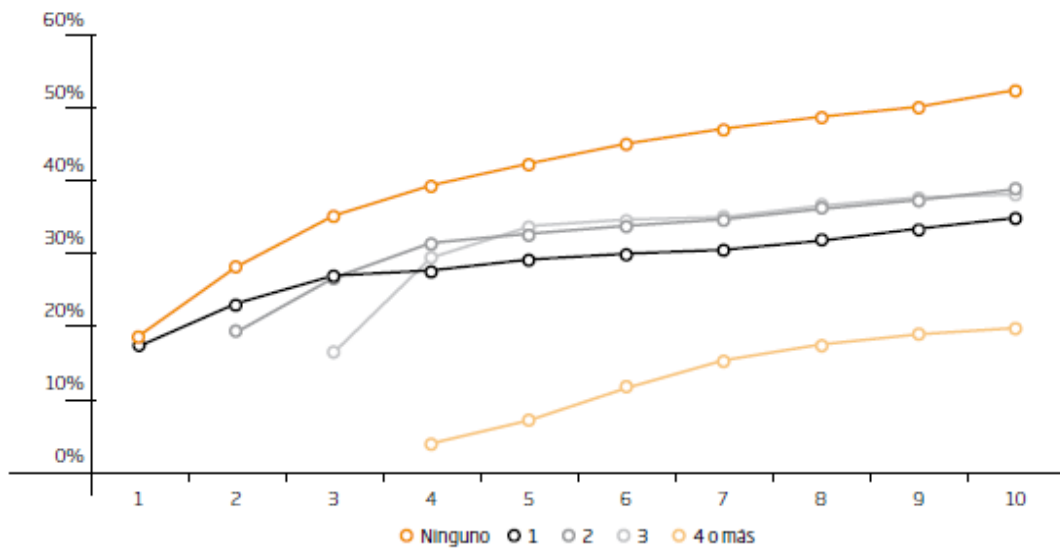
Tipo de Estrategia	Descripción
Académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento individual al estudiante a través de tutorías para potenciar las condiciones académicas. • Asesorías de carácter complementario para aclarar, afirmar o ampliar los conocimientos derivados del proceso de aprendizaje (monitorias). • Actividades académicas encaminadas al refuerzo de los conocimientos, habilidades y competencias. • Cursos remediales, especiales o de nivelación orientados hacia aquellos estudiantes que reprueban materias o créditos académicos con el fin de nivelarlos para el siguiente semestre. • Cursos de nivelación orientados hacia aquellos estudiantes que deseen adelantar materias o créditos académicos del siguiente semestre.

Financieras	<ul style="list-style-type: none"> • Becas y descuentos en el valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos. • Descuentos en el valor de la matrícula por convenios interinstitucionales o por cooperación extranjera. • Descuentos en el valor de la matrícula por acuerdos sindicales o con los empleados. • Estímulos económicos por participación en actividades curriculares. • Financiación directa del valor de la matrícula.
Psicológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de identificación y seguimiento a estudiantes en conductas de riesgo, como consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados y violencia, entre otras. • Programas de detección y manejo de las principales características de la salud mental de los estudiantes. • Programas para el fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación humana.
Gestión Universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de movilidad estudiantil en pregrado y posgrado. • Diversificación de ofertas curriculares educativas. • Ampliación de las oportunidades de acceso. • Diferenciación de las instituciones educativas. • Consolidación de la formación por competencias. • Promoción de la pertinencia y de la vinculación laboral.

Tabla 1. Tipificación de los programas de apoyo a los estudiantes, encaminados a disminuir la deserción Fuente: SPADIES, 2009. (Guzmán et al., 2009, Pp 115)

En el siguiente gráfico se evidencia el impacto que tienen los programas desarrollados por algunas instituciones de educación superior en la disminución de la deserción estudiantil:

“Un solo apoyo reduce de manera importante el riesgo de desertar de 52% a 35% en décimo semestre. No existe impacto relevante cuando se brindan estos tipos de apoyo durante dos o tres semestres; de hecho la deserción en décimo semestre es de 39% y 38% respectivamente, un poco más alta que cuando se brinda el apoyo durante un solo semestre, con lo cual queda manifiesto que se puede estar incurriendo en desaprovechamiento de recursos en estos casos. Pero sí es relevante brindar este tipo de apoyos a los estudiantes durante cuatro semestres o más, pues en este caso la deserción disminuye hasta el 20%.”
(Guzmán et al. 2009, Pp 114)



Fuente: SPADIES, 2009.

Gráfico 1. Deserción según número de semestres durante los cuales los estudiantes recibieron apoyo psicológico Fuente: SPADIES, 2009. (Guzmán et al., 2009, Pp 114)

A partir de la revisión realizada en cuanto a la inclusión educativa y la deserción en la educación superior, creemos conveniente y pertinente indagar acerca de como la emoción puede llegar a ser un factor determinante que incide sobre el rendimiento académico, llegando incluso a identificarse como un factor asociado a los altos índices de deserción, que cuestionan el ejercicio de la educación como un indicador crítico donde la educación inclusiva debe reconocer la dimensión emocional dentro de la integralidad, que trabaja explícitamente lo emocional ligado a los procesos de aprendizaje, de allí que las universidades hoy en día se preocupen por realizar actividades dentro de sus programas de bienestar universitario que involucren las emociones.

Teniendo en cuenta lo anterior, proponemos la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las tendencias conceptuales y metodológicas de la producción investigativa revisada entre 2004 y 2014 en lo relativo a la relación entre rendimiento académico y las emociones en estudiantes universitarios?

Marco Teórico

Para la psicología y la psicología educativa, en el contexto universitario actual se hace relevante la necesidad de hacer una revisión bibliográfica, que nos permita tener un marco general de la relación entre las emociones y el rendimiento académico analizando categorías centrales como la emoción, la motivación, el aprendizaje, la concepción de jóvenes, la deserción educativa y la educación inclusiva. Adicionalmente es importante indagar acerca de los hallazgos de dichas investigaciones y de qué manera a partir de sus resultados se han venido realizando

ajustes en la estructura académica, en pro de la inclusión educativa y de una cultura que promueven el respeto a la diversidad.

En este escenario y partir de las cifras de deserción universitaria es importante analizar el porqué de la deserción, que si bien se debe en su mayoría a factores económicos, también se debe a factores emocionales que tienen que ver con la forma en que los jóvenes aprenden, se les enseña y en cómo perciben y se enfrentan a las situaciones que a diario deben vivir. Para tener una comprensión más amplia al respecto, vamos a hablar de las emociones inicialmente desde dos perspectivas, la biológica y la cognitiva.

No podemos dejar de lado el tema de las emociones como pilar fundamental de nuestro trabajo, que junto a la motivación, nos acerca a esclarecer de forma clara y consisa como se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Empezaremos con la evolución histórica y teórica del concepto de emoción, cómo se configura biológica y cognitivamente, para finalmente detenernos en la Teoría psicoevolucionista de Plutchik, que es quizás la más importante en referencia a este tema y que básicamente nos demuestra como nuestras emociones han evolucionado a lo largo del tiempo al igual que nuestras estructuras cerebrales.

Hipócrates en el siglo V a.c. hablaba de cuatro tipos de individuos: el sanguíneo o alegre, el melancólico o de bilis negra, el colérico asociado con un aumento de bilis amarilla y el flemático. Esta concepción de los humores se asocia a ciertos rasgos temperamentales

(Cloninger, 1987; Auerbach, 2001 citado en Albores, Márquez y Estañol, 2003, Pp 17). De ahí que tanto la naturaleza biológico-genética, y humoral, como la idea de que las emociones constituyen un rasgo característico del temperamento sean temas aún actuales en las teorías contemporáneas.

Uno de los primeros sucesos importantes en el estudio de las emociones, fue la publicación del libro de Darwin, “La expresión de las emociones en el hombre y los animales”, en 1872. Darwin, basándose, en la evidencia anecdótica, donde encontró que algunas respuestas emocionales, en este caso las expresiones faciales humanas, generalmente están acompañadas de estados emocionales, en los miembros de una especie. (Pinel, 2010, Pp 477). Las tres ideas principales de su teoría de la evolución emocional son: 1. “Las expresiones de la emoción evolucionan a partir de conductas que indican lo que probablemente el animal vaya a hacer a continuación” (Pinel, 2010, Pp 477); 2. Si las señales que proveen las conductas son provechosas para el animal, estas aumentaran de forma que ampliará su función comunicativa, e incluso ocasionando que su función inicial se pierda; y 3. Que los mensajes opuestos a veces se indican por posturas o movimientos.

La primera teoría fisiológica en surgir fue la de James-Lange, en 1884, que se refería a las diversas reacciones que se daban nivel corporal, las cuales se asociaban o dependían de las distintas emociones (Lange, 1890, citado en Reeve, 2010), es decir, los cambios corporales son los que ocasionan la experiencia emocional: estímulo–reacción, haciendo referencia a que el cuerpo reaccionaba de manera única y diferenciada a distintos acontecimientos que evocan la emoción; y el segundo “el cuerpo no reacciona a sucesos que no evocan emociones” (Pinel,

2010, Pp 478), es decir que no existen reacciones corporales o físicas si estas no se encuentran asociadas a un estímulo emocional. Según esta teoría la corteza recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emoción y produce cambios en los órganos viscerales, a través del sistema nervioso somático. Luego, las respuestas neurovegetativas y somáticas provocan la experiencia de la emoción en el cerebro. Una de las principales críticas a esta teoría, tiene que ver con los diferentes tipos de reacciones corporales, debido a que estos, en gran medida son los que generan la respuesta de movilización corporal de pelea-huida, por lo que no variaba de una emoción a otra. (Reeve, 2010). Adicionalmente, invirtieron la “forma habitual del sentido común, sobre la relación causal entre la experiencia de la emoción y su expresión”. (Pinel, 2010, Pp 478)

Para el año 1915, a principios de siglo, Cannon, propuso una opción a la teoría de James–Lange, que después ampliaría Bard. Según esta nueva teoría los estímulos emocionales tienen dos efectos excitadores autónomos: generan tanto el sentimiento de emoción en el cerebro como su expresión en el sistema nervioso neurovegetativo y en el somático. De acuerdo a esto, la teoría de Cannon y Bard, a diferencia de la de James–Lange, consideraba que la experiencia emocional y la expresión emocional son procesos equivalentes, que no tienen una relación causal directa. (Pinel, 2010)

Ya para la época Contemporánea, había evidencia suficiente que demostraba que las diferentes emociones realmente si generaban “pautas distinguibles de actividad corporal” (Reeve, 2010, Pp 247) y que estas pautas tenían un valor adaptativo que dependía más de las características de la situación que de la misma emoción. De aquí, que los investigadores

contemporáneos coincidieran en que la activación fisiológica se convertía entonces en la “piedra angular” (Reeve, 2010, Pp 247) de la comprensión de la emoción.

Paul Ekman, Robert Levenson y Wallace Friesen, estudiaron además si cada una de las diversas emociones, tenían respuestas corporales asociadas, para lo cual solicitaron a un grupo de actores que evocara cinco emociones distintas y al mismo tiempo realizaban mediciones fisiológicas, para determinar si había algún cambio. Para el caso del enojo, por ejemplo se encontró que había una diferencia en la temperatura cutánea y en la frecuencia cardíaca. (Reeve, 2010)

Según la perspectiva moderna, las emociones reúnen el apoyo biológico y fisiológico para hacer posibles las conductas adaptativas de pelea, huida y crianza. (Levenson, 1994b citado en Reeve, 2010, Pp 247). Hallazgos neuroanatómicos de Jeffrey Gray (1994, en trabajos con animales no humanos), demuestran la existencia de tres circuitos neurales independientes, que regulan cada uno un patrón específico de conducta emocional: 1. un “sistema de aproximación conductual, que prepara al animal para interactuar y buscar con oportunidades ambientales atractivas”, 2. Un “sistema pelea-huida” que prepara al animal para huir y defenderse de sucesos y de otros que puedan llegar a ser aversivos. 3. Un “sistema de inhibición conductual” que hace que el animal se quede inmóvil ante sucesos aversivos. “Estos circuitos neurales subyacen a las cuatro emociones: alegría, temor, rabia y ansiedad”. (Reeve, 2010, Pp 247)

Acerca de las bases neurológicas cerebrales de la emoción, distintas partes de la amígdala generan emociones negativas diferentes, incluyendo temor, enojo y ansiedad. La corteza

prefrontal izquierda genera alegría y afecto positivo (vías dopaminérgicas) y la corteza prefrontal derecha genera temor y afecto negativo. Las áreas subcorticales, una vez se activan son capaces de generar y regular emociones específicas. (Reeve, 2010)

De acuerdo con (Tomkins, 1970 citado en Reeve, 2010, Pp 247), las emociones se activan por distintas tasas de descargas neurales corticales. En consecuencia, es necesario resaltar que existen tres patrones de descargas básicos: la actividad aumenta, disminuye o es constante, estos patrones dependen de sucesos ambientales.

Es importante destacar que la Teoría de las Emociones Básicas, resalta los propósitos motivacionales únicos, y en consecuencia surge la Teoría de las Emociones Diferenciales, la cual plantea lo siguiente: 1. Existen 10 emociones que conforman el sistema motivacional; 2. “Cada emoción tiene su propia cualidad fenomenológica”; 3. Cada emoción, tiene su propia expresión facial; 4. Cada emoción tiene su propia tasa de descarga neural; y 5. Cada emoción genera una motivación y una función adaptativa. Esta teoría argumenta que cada una de estas emociones discretas actúan como “sistemas motivacionales que preparan al individuo para actuar de forma adaptativa” (Reeve, 2010, Pp 249)

Definición

A medida que nos ocurren sucesos vitales, se activan en nosotros reacciones biológicas y cognitivas. Los procesos biológicos y cognitivos resultantes, generan emociones que nos preparan para enfrentarnos de manera adaptativa ante un suceso vital. Si bien, podríamos definir las emociones como reacciones biológicas ante un evento, debemos tener en cuenta que en esta

valoración están involucrados no solo procesos biológicos, sino también procesos cognitivos que comprenden aspectos sociales y culturales. (Reeve, 2010)

Una aproximación a la definición más completa de la emoción es: “Las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida” (Reeve, 2010, Pp 223), que tal como lo mencionan (Averill,1990; LeDoux, 1989., citado en Reeve, 2010, Pp 223) estos aspectos se complementan y coordinan entre sí, con el fin de generar una respuesta adaptativa y coherente.

De acuerdo con esta definición, las emociones son multidimensionales, lo que involucra los siguientes cuatro componentes; *componente sentimental*: este se sitúa en los procesos cognitivos o mentales, donde se le atribuye un gran significado e importancia a las emociones y experiencias personales; *componente de estimulación corporal*: se da debido a la activación neural y fisiológica, la cual incluye la activación del sistema autónomo como respuesta adaptativa a emociones o estímulos; *componente intencional*: este componente está dirigido a afrontar circunstancias momentáneas, así mismo es un estado motivacional dirigido a la consecución de metas; y por último el *componente social-expresivo*:

“es el aspecto comunicativo de la emoción. A través de posturas, gesticulaciones, vocalizaciones y expresiones faciales, nuestras experiencias privadas se vuelven expresiones públicas. Durante la expresión de emociones comunicamos de manera no verbal

a los demás como nos sentimos y como interpretamos la situación presente” (Reeve, 2010, Pp 223)

Teoría psicoevolucionista de Plutchik

Plutchik mantiene una aproximación a las emociones desde una teoría psicoevolucionista, la cual se diferencia de la de Ekman, en cuanto a que esta no se refiere única y exclusivamente a las expresiones faciales, sino que preserva la primacía de tendencias a las acciones más globales en las que intervienen muchas otras partes del cuerpo (LeDoux, 1999 citado en Etchevers, García y Gómez, 2008).

La teoría de Plutchik, se basa en que “las capacidades cognitivas han avanzado en conjunto con la evolución cerebral y que estas cogniciones se han desarrollado ampliamente al servicio de las emociones. Como se ha demostrado por medio de las teorías evolutivas, la función básica del crecimiento del cerebro, y por ende del desarrollo del sistema cognitivo y emocional, sirve para asegurar la supervivencia, por tanto, se podría decir que <<*la cognición evolucionó para predecir el futuro*>>” (Plutchik, en Scherer & Ekman, 1984 citado en Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 109).

Para entender de manera más adecuada la teoría de Plutchik, se presentan cinco puntos principales y fundamentales que la caracterizan:

1. “Las emociones deben ser comprendidas desde un contexto evolutivo” (Plutchik & Kellerman, 1983 citado en Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 109). Este postulado apoya la

perspectiva de Darwin y la etología que señala la existencia de una continuidad en la expresión emocional que va desde los animales inferiores hasta el hombre.

Ejemplos de esto, son las expresiones de terror, sorpresa, aumento del tono corporal debido a la rabia, erección del pelo, cambios de posturas, etc. “De acuerdo con Darwin, las emociones, en todos los animales (incluyendo al hombre), aumentan la posibilidad de supervivencia individual puesto que son reacciones ante situaciones de emergencia que se producen en el entorno” (Plutchik & Kellerman, 1983 citado en Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 109)

2. Las emociones son más que reacciones verbales o gestos faciales. Estas se caracterizan por su gran contenido de acontecimientos, que toman relevancia por sus elementos o componentes, los cuales desencadenan principalmente en acontecimientos relacionados con estímulos del entorno (otras personas, ideas, etc.). “Los factores desencadenantes son interpretados (amenaza, pérdida, culpa, castigo) y evaluados” (Plutchik & Kellerman, 1983 citado en Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 110)

3. Las emociones implican un alto grado de complejidad, es por esta razón que en ocasiones un observador externo no puede llegar a saberlo todo sobre esta. Las emociones son susceptibles de ser reprimidas, lo cual implica que pueden llegar a ser inalcanzables por medio de la introspección, así mismo debe hacerse énfasis en que las emociones “también pueden ser frecuentemente modificadas o distorsionadas como resultado de represiones parciales. La

información obtenida mediante reportes verbales, no es suficiente” (Plutchik & Kellerman, 1983 citado en Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 110)

4. “Las emociones varían en *intensidad* (miedo, pánico, terror), en *similitud* (vergüenza y culpa son más similares que amor y disgusto) y en *polaridad* (alegría está en el polo opuesto de tristeza). A partir de estos conceptos se deriva un modelo circular tri-dimensional (*circumplex model*) parecido a un cono, en el cual la dimensión vertical representa la intensidad y el círculo define la relación existente (similitud y polaridad) entre las diferentes emociones primarias: alegría Vs. tristeza, ira Vs. miedo, aceptación Vs. disgusto, sorpresa Vs. expectación, y otras, que serían secundarias o derivadas de las anteriores.

Este modelo funciona, básicamente, como un descriptor de la estructura similar de componentes pertenecientes a un mismo dominio, como es el caso de la emocionalidad” (Plutchik & Kellerman, 1983 citado en Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 110)

5. Hay derivaciones de las emociones, es decir, que hay diversos lenguajes mediante los cuales pueden expresarse las emociones.

“De las muchas palabras que existen para describir emociones, algunas son derivaciones de las emociones primarias, introduciendo matices de intensidad (inquietud, preocupación, consternación, desasosiego); otras funcionan como sinónimos (ira, odio, rabia). Es así como las emociones pueden expresarse de manera fisiológica, como: llorar, ruborizarse, besar, gritar, correr, atacar, etc. De igual manera,

algunas características de la personalidad y mecanismos de defensa son derivaciones de las emociones que también deben tomarse en cuenta”

(Plutchik & Kellerman, 1983 citado en Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 110)

La teoría de Plutchik, es considerada como una de las mejores desarrolladas acerca de la combinación de las emociones, ya logra demostrar cómo las difusas categorías emocionales se relacionan entre sí, adquiriendo un nuevo sentido.

“Este modelo circular, sin embargo, debe aplicarse al lenguaje emocional y no a su estructura orgánica –circuito cerebral-, puesto que describe una adecuada denominación, clasificación y comprensión de la materia en cuestión. En otras palabras, el núcleo del modelo circular reside en cómo se conceptualiza la emocionalidad que se experimenta” (Fisher, 1997 citado en Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 111)

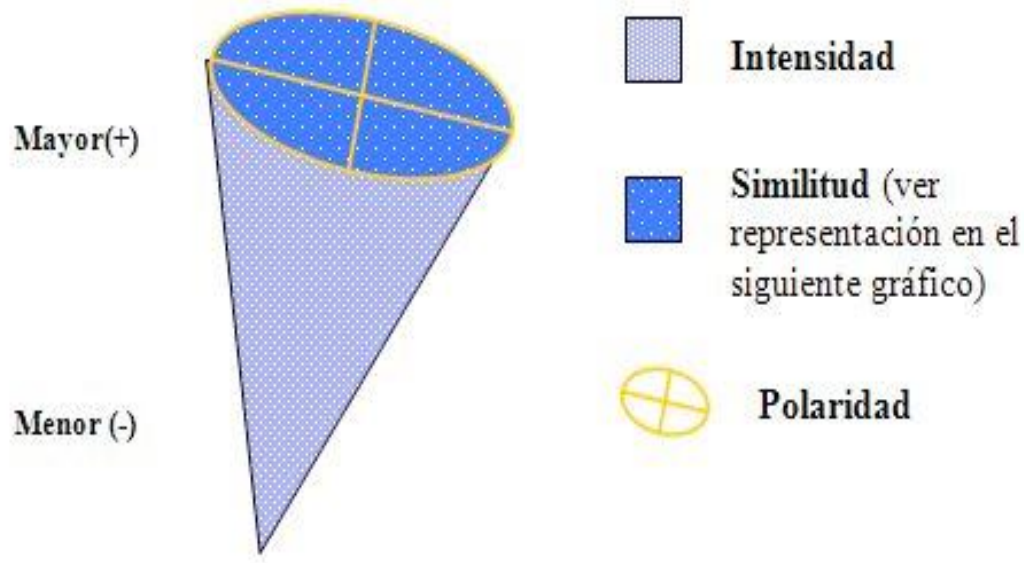


Grafico 2. Modelo Circular de Emociones (Circumplex Model) de Plutchik

“Plutchik utiliza un círculo de emociones, análogo al círculo cromático en el que la mezcla de colores elementales proporciona otros colores nuevos. Cada emoción básica ocupa un lugar en el círculo. Las combinaciones compuestas por dos emociones básicas se llaman <<díadas>>. Las compuestas por emociones básicas adyacentes en el círculo se llaman <<díadas primarias>>; las compuestas por emociones básicas separadas entre sí por una tercera se llaman <<díadas secundarias>>, etc” (LeDoux, 1999 citado en Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 112)



Grafico 3. Modelo Circular de Emociones de Plutchik

“Díadas primarias (mezcla de emociones adyacentes)

- alegría + aceptación = amor
- aceptación + miedo = sumisión

- miedo + sorpresa = alarma
- sorpresa + tristeza = desilusión
- tristeza + aversión = remordimiento
- aversión + ira = desprecio
- ira + expectación = agresividad
- expectación + alegría = optimismo

Díadas secundarias (mezcla de emociones entre las que media una emoción)

- alegría + miedo = culpa
- tristeza + rabia = resentimiento

Díadas terciarias (mezcla de emociones entre las que median dos emociones)

- alegría + sorpresa = deleite
- expectación + miedo = ansiedad” (Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 113)

Finalmente, la Teoría Psicoevolucionista de las Emociones de Plutchik puede puntualizarse a través de los siguientes enunciados: “1. Son mecanismos de comunicación y supervivencia basados en adaptaciones evolutivas; 2. Influyen y procuran regular las relaciones interpersonales; 3. Tienen una base genética; 4. Son constructos hipotéticos inferidos de una diversidad de evidencias; 5. Son complejas cadenas de eventos con comportamientos, ciclos de retroalimentación negativos que funcionan a modo de estabilizadores de las interacciones sociales; 6. Las relaciones entre emociones pueden representarse mediante un modelo estructural tridimensional. Una intersección a través del modelo produce la circularidad (circumplex); 7. El término emoción se deriva de numerosas áreas conceptuales (emociones,

comportamientos, funciones, mecanismos de defensa, rasgos de personalidad, etc.)” (Etchevers, García y Gómez, 2008, Pp 116)

Ahora se expondrán diversos enfoques sobre las emociones con el propósito de sentar las bases para analizar las investigaciones en lo relativo a cómo y desde dónde abordar la categoría de las emociones.

Perspectiva Biológica.

Esta perspectiva incluye a los siguientes representantes: Carroll Izard (1989, 1991), Paul Ekman (1992) y Jaak Panksepp (1982, 1994). Según Izard (1984) se ha encontrado que los lactantes son los primeros en responder emocionalmente ante ciertos sucesos o estímulos, a pesar de sus limitaciones en su vocabulario y en su capacidad de memoria. El procesamiento emocional de los acontecimientos de la vida es no cognitivo, automático, inconsciente y mediado por estructuras subcorticales. Por su parte Ekman (1992), menciona que las emociones tienen un inicio muy rápido, duraciones breves y a su vez esas pueden ocurrir de una manera automática e involuntaria. “Las emociones son biológicas porque han evolucionado debido a su valor adaptativo para lidiar con las tareas vitales fundamentales” (Reeve, 2010, Pp 226). Finalmente Panksepp (1982,1994), señala que las emociones son producto de circuitos neurales, los cuales proceden de un origen genético, cuya función es regular la actividad cerebral. La perspectiva biológica de Panksepp se basa en tres hallazgos fundamentales: 1: Las emociones son de difícil verbalización, no son de origen cognitivo, ya que no se basan en el lenguaje; 2: La experiencia emocional puede ser inducida mediante procedimientos no cognitivos; y 3: “Las emociones ocurren en lactantes y animales no humanos” (Reeve, 2010, Pp 226)

**TRADICIONES DE INVESTIGACIÓN EN LA ORIENTACIÓN BIOLÓGICA EN
EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES**

Solomon (1980)	Procesos cerebrales hedonistas oponentes	2	<ul style="list-style-type: none"> * Dos sistemas cerebrales hedonistas e inconscientes. * Experiencia agradable se convierte en aversiva. * Experiencia aversiva se convierte en algo placentero.
Gray (1994)	Sistemas cerebrales preprogramados	3	<ul style="list-style-type: none"> * Aproximación conductual (alegría). * Sistema de pelea o huida (enojo/temor). * Sistema de inhibición conductual (ansiedad).
Panksepp (1982)	Circuitos neuroanatómicos en áreas subcorticales	4	<ul style="list-style-type: none"> * Temor. * Ira. * Pánico. * Expectativa.
Stein y Trabasso (1992)	Estatus posibles de metas valiosas	4	<ul style="list-style-type: none"> * Felicidad. * Tristeza. * Enojo. * Temor.
Tomkins (1970)	Patrones de descarga neural	6	<ul style="list-style-type: none"> * Interés. * Temor. * Sorpresa. * Enojo. * Angustia. * Alegría.

Ekman (1994)	Expresiones faciales universales	6	* Temor. * Enojo. * Tristeza. * Asco. * Gozo. * Desprecio.
Plutchik (1980)	Funciones psicoevolutivas independientes	8	* Enojo. * Asco. * Tristeza. * Sorpresa. * Temor. * Aceptación. * Alegría. * Anticipación
Izard (1991)	Sistemas separados de motivación basados en la emoción	10	* Enojo. * Asco. * Sorpresa. * Temor. * Angustia. * Alegría. * Vergüenza. * Culpa. * Interés. * Desprecio

Tabla 2. Tradiciones de investigación en la orientación biológica en el estudio de las emociones. (Reeve, 2010)

Las ocho (8) tradiciones concuerdan en: “1. Existe un pequeño número de emociones básicas. 2. Las emociones básicas son universales para todos los seres humanos (y animales). 3. Las emociones básicas son producto de la biología y la evolución”. (Reeve, 2010, Pp 230)

Perspectiva Cognitiva.

La perspectiva cognitiva comprenden los siguientes autores: Richard Lazarus (1984, 1991a, 1991b), Klaus Scherer (1994a, 1994b, 1997) Bernard Weiner (1986). Lazarus, afirma que los estímulos que son considerados como irrelevantes no provocan ni generan reacciones emocionales, adicionalmente “el proceso generador de la emoción no comienza con el hecho ni con la reacción biológica que se tenga, sino con la estimación cognitiva de su significado” (Reeve, 2010, Pp 226). Scherer concuerda con Lazarus, en que algunas experiencias vitales o significativas producen emociones, mientras que por otra parte otras no lo hacen. Las evaluaciones cognitivas que generan experiencias emocionales, incluyen los siguientes cuestionamientos: “¿este suceso es bueno o malo?, ¿puedo afrontar con éxito esta situación? y ¿este suceso está bien en un sentido moral? Las respuestas a estas preguntas sobre la manera en que evaluamos la situación constituyen el tipo de procesamiento cognitivo que da lugar a las emociones”. (Reeve, 2010, Pp 226) Para Weiner, el procesamiento de la información se da después de resultados vitales, lo cual implica un análisis y reflexión personal que se realiza después de los éxitos o fracasos que se tengan en la vida. (Reeve, 2010)

TRADICIONES DE INVESTIGACIÓN EN LA ORIENTACIÓN COGNITIVA EN EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES		
Schachter (1964)	Cogniciones emocionales durante estados de activación	
Mandler (1984)	Análisis del significado durante estados de activación	Casi un número ilimitado de emociones depende del significado situacional, importancia del suceso, antecedentes de socialización, conocimiento de la emoción y otras influencias cognitivas, sociales y culturales.
Kemper (1987)	Respuesta socializada ante el estado de activación	
Lazarus (1991^a)	Estimación de la relación persona-ambiente	
Fridja (1993)	Estimación del significado de los sucesos ambientales	
Schaver et al. (1987)	Emoción en el lenguaje	
Averill (1982)	Roles y construcciones sociales	
Weiner (1986)	Atribuciones de resultados	
Heise (1989)	Identidades sociales	

Tabla 3. *Tradiciones de investigación en la orientación cognitiva en el estudio de las Emociones básicas.* (Reeve, 2010).

Las emociones pueden ser generales o específicas, se consideran emociones básicas a aquellas que cumplen con los siguientes criterios de acuerdo con (Ekman y Davidson, 1994): “1. A pesar de que pueden ser aprendidas mediante la experiencia o socialización, cobran más relevancia el hecho de que son innatas” (Reeve, 2010, Pp 232); 2. De acuerdo al sentimiento se generan las mismas emociones para todos los individuos, por ejemplo, la pérdida de un ser querido nos genera tristeza independiente de si se es hombre o mujer, joven o adulto, o la cultura

y/o contexto al que se pertenezca; 3. La expresión facial es única y universal, por ejemplo la sonrisa; 4. “Evocan una pauta de respuesta fisiológica distintiva y sumamente fácil de predecir” (Reeve, 2010, Pp 232)

- *Temor*

Cuando un sujeto se enfrenta a una situación en la que su vida se vea en peligro o amenazada, esto genera una reacción emocional, lo que genera que este reaccione de manera anticipada para evitar daños físicos o psicológicos. Algunas personas que se enfrentan a estas situaciones no tienen capacidad de afrontamiento, no obstante el temor motiva a que el individuo reaccione ante situaciones de peligro. Esta emoción produce cambios fisiológicos inmediatos, tales como; temblores, transpiración, contracción muscular, entre otros (Reeve, 2010).

- *Enojo*

Según Averill (1982), “el enojo es una emoción omnipresente” (Reeve, 2010, Pp 233). Es necesario considerar que esta emoción, suele ser la que se presenta con más frecuencia y de manera más persistente (Sherer y Tannenbaum, 1986 citado en Reeve, 2002). Usualmente esta emoción se caracteriza por interferir en los propios planes, metas y hasta en el propio bienestar. Esta emoción puede surgir como consecuencia de; traición, rechazo, críticas injustificadas, falta de consideración, molestias acumulativas. (Reeve, 2010).

Esta emoción se manifiesta con pasión y fuerza, motivo por el cual despierta sensibilización hacia las injusticias. Por otra parte es indispensable prestar mucha atención a esta

emoción, ya que es tal vez la más exaltada de todas las emociones, lo que a su vez la convierte en la más peligrosa. Así mismo cabe resaltar que cumple una función importante de alerta.

- *Asco*

“El asco implica liberarse o alejarse de un objeto contaminado, deteriorado o podrido. El objeto en cuestión depende del desarrollo y la cultura” (Rozin, Haidt y McCauley, 1993; Rozin, Lowery y Ebert, 1994, citado en Reeve, 2002, Pp 233). En la lactancia, los sabores que se caracterizan por generar asco son muy limitados, haciendo énfasis en los sabores amargos y en los sabores agrios. Por otro lado, en la adultez se amplía la gama de sensaciones por las cuales se siente el asco, como: algún objeto contaminado, falta de higiene, olores fuertes, sangre coagulada, muerte, contacto físico, infidelidad, incesto, entre otras (Reeve, 2010). Una de sus principales funciones de esta emoción es generar rechazo a todo aquello que resulta desagradable; y toma mayor relevancia a medida que permite evitar situaciones repugnantes, cambiando hábitos mediante la reevaluación de aspectos personales, ambientales y morales.

- *Tristeza*

También recibe el nombre de angustia, resalta por ser la emoción más negativa, esta surge por experiencias de separación o fracaso (perdida de un ser querido, muerte de un ser querido, divorcio, entre otras). Se debe considerar que esta emoción puede también cumplir un papel fundamental en los seres humanos, ya que motiva a la persona a restaurar la confianza en sí y a prevenir otros fracasos. Esta emoción causa un comportamiento inactivo y letárgico, retraimiento y facilita la cohesión a grupos sociales. (Reeve, 2010).

Emociones básicas negativas: amenaza y daño

Las emociones que preceden al temor, la tristeza, el enojo y el asco son la amenaza y el daño. Cuando el sujeto se anticipa a sucesos o experiencias dañinas o amenazantes siente temor. Así mismo, mientras el sujeto se encarga de rechazar la amenaza o el daño siente enojo y asco. Posterior a que se presente una situación de amenaza o daño, el individuo experimenta tristeza. Como resultado a una situación de amenaza o perjuicio, el temor evoca la conducta evasiva, es decir, escapar o huir de la situación de amenaza. El enojo conlleva a que el individuo luche y se defienda. El asco da origen a que un hecho u objeto nocivo sea rechazado. La tristeza produce sensación de retraimiento e inactividad. “Por ende, el temor, el enojo, el asco y la tristeza trabajan de manera colectiva para dotar al individuo con un sistema de emoción que le permite lidiar eficazmente con todos los aspectos de la amenaza y el daño” (Reeve, 2010, Pp 234)

- *Alegría*

Es tal vez una de las emociones más favorables debido a que incluye resultados deseables. Según Ekman y Friesen, (1975); Izard (1991); Shaver et al., (1987), se caracteriza por (el logro personal, éxito en una o varias tareas, recibir amor o afecto, sensaciones placenteras, optimismo, obtener respeto, alcanzar metas, entre otras). (Reeve, 2010). Además, la alegría cumple una función esencial facilitando la interacción social, ayudando al individuo a fortalecerse y tranquilizarse en los diferentes ámbitos.

- *Interés*

De acuerdo con Izard (1991), el interés, es la emoción que más predomina en el funcionamiento cotidiano de los seres humanos, lo cual indica que no se detiene y que siempre hay

implícito cierto nivel de interés en todas las actividades que se realicen. Debido a lo anterior, “el aumento y disminución del interés generalmente implica cambiar el interés de un suceso, pensamiento o acción a otro” (Reeve, 2010, Pp 235). Su función general deriva en generar un deseo de explorar, investigar, buscar y extraer información. Así mismo permite que el individuo sea creativo, aprendiendo y desarrollando sus capacidades y habilidades.

Emociones básicas positivas: involucramiento en el motivo y satisfacción del motivo

Cuando se prevé una situación que beneficia la necesidad de bienestar del sujeto, este siente interés y esto conlleva a emociones positivas de interés y alegría, esto conduce a que el sujeto tenga contacto con el suceso que produce satisfacción. Al sentir satisfacción el sujeto persiste en continuar desarrollando esta tarea con el fin de obtener bienestar. Es decir que el interés y la alegría suministran el apoyo emocional para participar de lleno y de manera voluntaria en una actividad. (Izard, 1991; Reeve, 1989 citado en Reeve, 2010).

En el siguiente apartado se expondrán la motivación por aprender como constructo que esta cargado de emociones y que se reflejan en el rendimiento académico como indicador de aprendizaje.

A partir de lo anterior se reconoce que la motivación es una de las categorías que deben tenerse en cuenta a la hora de abordar nuestra pregunta de investigación, por lo que a continuación describiremos qué es la motivación y los tipos de motivación que existen.

Motivación

Dentro de las principales fuentes de la motivación se encuentra; el dolor, el hambre y la angustia, consolidándose estas como las más potentes y frecuentes de la motivación. Una aproximación a la motivación permite identificar que:

“Los primeros teóricos de la motivación tenían un concepto del ser humano en continua lucha por protegerse de estados nocivos. En la teoría freudiana, por ejemplo, el individuo se está defendiendo continuamente de las energías instintivas de sexo y agresión. En la teoría de Hull, la motivación surge de los estados de privación. La privación de alimentos, agua, sueño y sexo se combina para crear un estado motivacional generalizado llamado ‘pulsión’ (drive). Es el deseo del individuo de reducir la pulsión, de librarse de un estado aversivo lo que le activa a buscar comida, agua, lugares de descanso o pareja” (Soriano, 2001, Pp 6)

Las investigaciones actuales revelan que los seres humanos suelen ser sujetos curiosos, en búsqueda de sensaciones, con objetivos y metas propias, positivos con el fin de superar los obstáculos que se les presente en su vida cotidiana. “Al mismo tiempo también es cierto que las personas pueden estar frustradas, angustiadas, sienten dolor y se encuentran con situaciones aversivas de las que desearían escaparse. Los motivos crean tendencias tanto de aproximación como de evitación” (Soriano, 2001, Pp 6)

Así mismo cuando se alude a hablar de motivación, se hace referencia a procesos dinámicos; lo cual afirma e indica que los estados motivacionales están en continuo flujo, es

decir en un estado de constante crecimiento y así mismo de declive perpetuo. En consecuencia a lo anteriormente mencionado, puede afirmarse que la motivación es más bien un proceso dinámico que un estado fijo. (Soriano, 2001).

“Muchos motivos se ciñen a un proceso cíclico de cuatro etapas de: 1. Anticipación; el individuo se encuentra expectante ante la expectativa de emergencia y satisfacción de un motivo, se caracteriza por un estado de privación y de deseo de conseguir una meta. 2. Activación y dirección; el motivo es activado por un motivo intrínseco o extrínseco. 3. Conducta activa y retroalimentación (feedback) del rendimiento; la conducta activa del feedback permite que el individuo se aproxime a un objeto-meta deseable o distanciarse de un objeto-meta aversivo. Mediante el enfrentamiento y la retroalimentación resultante de éxito o fracaso, el individuo evalúa la efectividad de la conducta dirigida. 4. Resultado; el individuo vive las consecuencias de la satisfacción del motivo” (Soriano, 2001, Pp 6-7)

La motivación puede ser definida ampliamente como el “proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y que concuerdan con ciertas limitaciones internas (planes, programas)” (Bueno, 1993 citado en Soriano, 2001, Pp 7)

Tipos de motivación

De acuerdo con (Reeve, 1994 citado en Soriano, 2001, Pp 7) debe hacerse una distinción en el momento de estudiar el tema de la motivación, ya que esta es el lugar de origen de esa

fuerza que impulsa al individuo. De esta manera la motivación puede ser de carácter interno (intrínseco) o externo (extrínseco) al individuo.

“La motivación intrínseca es aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es por tanto, una motivación que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno. La motivación extrínseca, por su lugar de proveniencia, externo, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación” (Soriano, 2001, Pp 7)

Motivación intrínseca

La motivación intrínseca hace referencia a toda aquella tendencia inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades, al hacer esto, el individuo procura buscar y dominar desafíos óptimos (Deci y Ryan, 1985b citado en Reeve, 2010).

“Surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas y de los esfuerzos innatos de crecimiento. Cuando las personas tienen una motivación intrínseca, actúan por su propio interés, ‘porque es divertido’, y debido a la sensación de reto que le proporciona esa actividad. Esta conducta ocurre en forma espontánea y no se realiza por ninguna razón instrumental (extrínseca)”. (Reeve, 2010, Pp 83)

Los individuos sienten y perciben la motivación intrínseca debido a las necesidades psicológicas que experimentan dentro de sí. Estas necesidades psicológicas reciben apoyo y son conservadas a través del ambiente/entorno, así mismo por las relaciones interpersonales ya que esto da lugar espontáneamente a la experiencia de satisfacción de una necesidad psicológica al realizar actividades que resultan interesantes para el individuo. (Reeve, 2010).

“La motivación intrínseca proviene de las experiencias espontáneas de sentirse autónomo, competente o afín a otros. Existe algo en la actividad misma que permite que el individuo se sienta libre (autonomía), eficiente (competencia) o cercano en términos emocionales (afinidad). Las personas expresan su motivación intrínseca diciendo, (eso es interesante), (es divertido) o (me gusta hacerlo)” (Reeve, 2010, Pp 83)

Motivación extrínseca

Al hablar de la motivación extrínseca se alude a todo aquello proveniente de incentivos y consecuencias en el ambiente/entorno como (alimento, dinero, halagos, cumplidos, atención, imágenes, privilegios, becas, dulces, oportunidades, trofeos, puntos adicionales, certificados, premios, sonrisa, interacción, reconocimiento público y diversos planes de incentivos). (Reeve, 2010)

Por su parte, la motivación extrínseca, a diferencia de la motivación intrínseca, surge de un contrato conductual de “haz esto y obtendrás aquello” (Reeve, 2010, Pp 83), existe como una

motivación de hacer con el fin de obtener algo, donde “Esto” es el procedimiento o el comportamiento solicitado, y “aquello” es el incentivo o la consecuencia extrínseca. (Reeve, 2010)

Así mismo, de manera constante, es el tipo de motivación donde el individuo se pregunta ¿Qué gano yo? La motivación extrínseca siempre va a estar acompañada del ofrecimiento de incentivos ambientales atractivos para el individuo debido a su carácter de reconocimiento y aprobación.

Ligada a la motivación por aprender a continuación se expondrán diversos enfoques psicológicos desde donde se explica de acuerdo con cada uno el papel del maestro, la concepción del alumno, la metodología de la enseñanza, sus propuestas de evaluación y la motivación como eje dinamizador de este proceso.

Esto con el propósito de plantear diversas tendencias teóricas desde donde se conceptualiza el aprendizaje para poder identificar como las investigaciones abordan el tema del rendimiento académico como indicador del aprendizaje.

Teorías del aprendizaje

Para todo aprendizaje se hace necesario un conocimiento teórico y uno práctico, es por esto que los procesos de enseñanza en las instituciones educativas están en constante investigación, en cuanto a estos dos componentes, para establecer las mejores estrategias de enseñanza. Generalmente se ha utilizado una forma habitual de transmisión del conocimiento de

manera unilateral y escalonada, que ha demostrado ser un método de transmisión del conocimiento infructuoso e improductivo, sin embargo se sigue manteniendo el mismo esquema educativo, en algunas instituciones.

Es importante identificar que existen diferentes teorías del aprendizaje que pueden permitir facilitar la comprensión de los fenómenos del aprendizaje en el aula-escuela y en la vida cotidiana.

En el presente apartado se describe de qué manera se analiza el proceso de aprendizaje y los principales elementos psicológicos involucrados en el acto educativo a la luz de las perspectivas conductuales, afectivas, cognoscitivas y sociales. (Guzmán, 1993, Pp 1):

1. Conductista (Conductuales)
2. Psicoanalítica y Humanista (Afectivos)
3. Cognoscitiva y Psicogenética (Cognoscitivos)
4. Sociocultural (Sociales)

Conductismo

La teoría conductual, se caracteriza por un estudio científico de la conducta humana y una estricta metodología experimental. Los supuestos básicos se centran en identificar las interacciones entre la conducta de los individuos y el medio ambiente, a lo que se le denomina relación funcional, en la medida en que uno de los elementos varia, el otro también cambiará. Para esta postura la conducta a estudiar debe ser observable para medirla y cuantificarla y

finalmente reproducirla en condiciones controladas. Su aproximación al objeto de estudio va de lo particular a lo general y procede de forma inductiva. (Guzmán, 1993, Pp 2)

Las aportaciones del conductismo a la educación, han sido varias, pero solo mencionaremos algunos ejemplos: “la enseñanza programada que proporciona una instrucción individualizada sin necesidad del maestro y la programación conductual donde se clasifican y organizan los medios, formas y técnicas para lograr el aprendizaje” (Guzmán, 1993, Pp 3). En cuanto a la evaluación se centra en comparar la actuación de una persona consigo misma y no con otras, o en relación a una norma, como lo hacen las pruebas estandarizadas. (Guzmán, 1993)

Para los conductistas la educación es uno de los “procedimientos que emplea la sociedad para controlar la conducta de las personas” (Guzmán, 1993, Pp 3), y que cumple dos funciones fundamentales: “la transmisión de las pautas culturales y la innovación de las mismas” (Guzmán, 1993, Pp 3). La escuela es principalmente transmisora y no innovadora, homogeniza y no individualiza, por eso requiere fomentar la diversidad y hacer de los individuos personas creativas, de ahí que la meta principal de la educación debe ser “el desarrollo del máximo posible del potencial del organismo humano”. (Guzmán, 1993, Pp 3)

“Aprender es una modificación relativamente permanente del comportamiento observable de los organismos, como fruto de la experiencia” (Guzmán, 1993, Pp 3-4), las técnicas y procedimientos para conseguir ese aprendizaje son el moldeamiento y la imitación, donde el maestro es como un tecnólogo que aplica las contingencias de reforzamiento, premia y conduce el logro de los objetivos del aprendizaje, logrando que esta experiencia se convierta en un

proceso agradable. En resumen, para esta postura el papel del maestro es un papel directivo y controlador. (Guzmán, 1993)

El alumno es el objeto del acto educativo. Para que logre un aprendizaje óptimo deben cuidarse estrictamente las condiciones ambientales, y de esta manera desarrollar “un gusto por conocer” (Guzmán, 1993, Pp 4). Sus intereses y necesidades pueden ser modificados e inducidos, una buena forma de motivar se puede fomentar a través de un sistema de economía de fichas. El conductismo cree que la satisfacción de las necesidades es la consecuencia y no el requisito para aprender y que la motivación es extrínseca. (Guzmán, 1993)

Cognoscitivismo

Su propósito fundamental es estudiar, analizar y comprender los procesos mentales. Se remonta a la psicología de la Gestalt, que se caracteriza por el importante papel que tienen los procesos perceptuales en la solución de problemas. Sus corrientes y aproximaciones más representativas son: la teoría del procesamiento de la información “(interesada en estudiar las maneras en que los sujetos incorporan, transforman, reducen, almacenan, recuperan y utilizan la información que reciben), la inteligencia artificial (que se vio representando en el reto de reproducir a través de máquinas los mecanismos utilizados por la mente para evocar y utilizar la información), el aprendizaje significativo de Ausubel (aprendizaje significativo en la enseñanza) y la instruccional de Jerome Bruner (El valor del aprendizaje por descubrimiento)” (Guzmán, 1993, Pp 5-6)

La tarea principal de la educación, según el Cognoscitismo “es lograr que el alumno retenga a largo plazo cuerpos significativos de conocimiento” (Guzmán, 1993, Pp 7). La meta de la educación, es que los estudiantes “aprendan a aprender” por tanto valorar que la educación promueva la curiosidad, la duda, la creatividad, el razonamiento y la imaginación. Conciben el aprendizaje como el resultado de un proceso “sistemático y organizado que tiene como propósito la reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas, percepciones o conceptos” (Guzmán, 1993, Pp 7)

El maestro tiene el papel de fomentar el desarrollo y práctica de los procesos cognitivos de los estudiantes, en esta medida debe identificar los conocimientos previos, para relacionarlos con lo que va a aprender y donde el estudiante es un activo procesador de información y el responsable de su propio aprendizaje. La motivación para estudiar según los cognoscitivos está dada por aspectos internos y no por presiones externas. (Guzmán, 1993)

En cuanto a la metodología del aprendizaje se centra en el dominio de las estrategias cognoscitivas, meta-cognoscitivas, auto-regulatorias y la inducción de representaciones del conocimiento (esquemas). Como resultado de estas estrategias se pretende que el estudiante se haga cargo de su propio proceso de aprendizaje. Y finalmente la evaluación ofrece una comprobación objetiva de los logros y deficiencias de los estudiantes (Guzmán, 1993)

Humanismo

Fue fundado por Abraham Maslow, como una “psicología del ser y no del deber” (Guzmán, 1993, Pp 11-12). Esta corriente propone una ciencia del hombre que tome en cuenta la

conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales. Comparte con la filosofía existencialista la visión del hombre como un ser creativo, libre y consciente, donde el sentido de nuestra vida es la auto-realización, que como lo menciona Carl Rogers es “un proceso y no un estado del ser, una dirección y no un destino” (Guzmán, 1993, Pp 11-12). El hombre puede vivir plenamente aun en las peores situaciones, los individuos tienen libertad de elección (Guzmán, 1993)

Basándose en la auto-realización como meta de la educación, el humanismo propone cuatro modelos de educación: 1. Los modelos que enfatizan el cambio en el desarrollo de los estudiantes. 2. Modelos de autoconcepto, 3. Modelos de sensibilidad y orientación grupal que se interesa en el desarrollo de habilidades y 4. Modelos de expansión de la conciencia orientados en desarrollar el lado intuitivo. A partir de estos modelos el aprendizaje es visto como un “proceso que modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad derivado de la reorganización del yo”, donde el maestro debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y cuya relación esta mediada por el respeto. La educación se centra en ayudar a los alumnos para “que decidan lo que ellos son y lo que ellos quieren llegar a ser” (Guzmán, 1993, Pp 13-14)

Las necesidades deben ser motivadas de forma adecuada para que antes de la satisfacción de las de orden inferior se satisfagan las de orden superior. Se sugiere propiciar un clima para la enseñanza que debe: “1. Trabajar con problemas percibidos como reales, 2. Proveer recursos, 3. Usar acuerdos, 4. Dividir la clase, 5. Trabajar en investigación, 6. Promover grupos de encuentro o grupos de entrenamiento de la sensibilidad, donde la única evaluación valida es la

auto-evaluación del alumno, que identificará que aprendió y que le hace falta por aprender”
(Guzmán, 1993, Pp 15-17)

Psicoanálisis

Es tanto una técnica de psicoterapia como una teoría de la personalidad, creada por Sigmund Freud, para intentar solucionar los problemas presentados por la conducta psicopatológica. Freud criticó severamente la educación de su época, y propuso una que favoreciera la liberación de tabúes y sobre todo que no fuera represora. Consideró, que la educación tenía como propósito primordial formar personalidades sanas, para lograrlo es necesario que “el acto educativo se distinga por ser honesto, sincero, empeñado en la búsqueda de la verdad y por ofrecer la más alta libertad de expresión y pensamiento” (Guzmán, 1993, Pp 19)

“El aprendizaje es un proceso que genera cambios integrales en las pautas de comportamiento” (Guzmán, 1993, Pp 19), que cuando es verdadero origina dos tipos de reacciones: el miedo al ataque y el miedo a la pérdida, donde es inevitable la ruptura de estereotipos, e ideas preconcebidas y esquemas referenciales previos. En tanto no se superen los temores no emerge el aprendizaje significativo, lo cual es una demostración de la dependencia de los factores afectivos y cognoscitivos en el proceso educativo. La ansiedad juega un papel importante en este proceso, teniendo en cuenta que se requiere en la medida exacta para promover un aprendizaje significativo que no lo bloquee, ni lo vea como un “sabelotodo” (Guzmán, 1993, Pp 19)

El papel del maestro en este enfoque tiene que ver con manejar adecuadamente las transferencias e identificaciones que provocan en los alumnos, y donde estos últimos deben participar en la planificación y puesta en práctica del proceso docente para no ser objetos, sino sujetos del mismo, recuperando en las escuelas la alegría, el sentido lúdico del aprendizaje, estimulando la curiosidad, la capacidad de asombro y las fantasías. Y de esta manera motivando a que en las escuelas los alumnos satisfagan sus necesidades afectivas, de seguridad y logro, y posteriormente las de aprender. (Guzmán, 1993)

En cuanto a la metodología, los lineamientos y prescripciones pedagógicas apuntan a permitir y fomentar el aprendizaje de la libertad y la participación social, dar cabida a la aceptación y manejo de lo subjetivo y a mejorar la interrelación y comunicación grupal. Finalmente el papel de la evaluación no se hace muy explícito, pero busca que se dé más prioridad al proceso que al resultado educativo, se opone a una evaluación objetiva de los alumnos y promueve una evaluación grupal. (Guzmán, 1993)

Teoría Genética (Piaget)

Se remonta a la tercera década del pasado siglo con los trabajos pioneros realizados por Jean Piaget, sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. Teoría que busca describir y explicar la naturaleza del conocimiento y como este se construye. En sus escritos se reflejan influencias de aproximaciones funcionalistas y pragmáticas. En el campo de la educación se describe ampliamente como es que conocen y aprenden los sujetos, que mecanismos intervienen en el proceso, y simultáneamente ofrece una explicación detallada sobre los mecanismos del desarrollo intelectual (Guzmán, 1993)

La teoría genética es conocida como constructivista en el sentido que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada desde el interior por parte del sujeto. Desde este enfoque la educación debe ser entendida como un elemento apropiado para ayudar a potenciar el desarrollo del alumno y promover su autonomía moral e intelectual, ya que vivimos en un mundo heterónimo lleno de “obediencia ciega y conformidad” (Guzmán, 1993, Pp 23) y no se nos ha educado para ser autónomos (Guzmán, 1993)

Piaget, explica el proceso de aprendizaje en términos de adquisición de conocimiento, por eso establece una diferencia entre maduración y aprendizaje, es decir entre lo heredado y lo adquirido por la experiencia. Los procesos de asimilación y acomodación enmarcan este proceso (Guzmán, 1993, Pp 24)

La función del maestro, tiene que ver con ayudar al alumno a construir su propio conocimiento guiándolo, como promotor del desarrollo, de la autonomía que promueve una atmosfera de respeto y autoconfianza, asumiendo en general una posición constructivista. Se requiere que al alumno, por su parte se le permita ejercitar la invención y el descubrimiento, como un constructor activo de su propio conocimiento y donde aprender tendrá sentido cuando los conocimientos respondan a los intereses y curiosidad del alumno. Para los piagetianos la motivación es intrínseca, ya que es producto de desequilibrios “conflictos cognoscitivos” (Guzmán, 1993, Pp 25-26) provocados por la contradicción.

El método que se privilegia desde este enfoque es el denominado de “enseñanza indirecta” (Guzmán, 1993, Pp 27), donde el énfasis debe ser puesto en la actividad, la iniciativa, la curiosidad, ante los distintos objetivos del conocimiento (lógico–matemático, físico y social convencional y no convencional). Para determinar el nivel cognoscitivo se ha optado por dos vertientes: la utilización de los procesos y estadios determinados por el estudio de la psicogénesis de los aprendizajes escolares y un enfoque centrado en la valoración de la diversidad y la profundidad de aplicación de las ideas y conceptos aprendidos por los alumnos en la situación escolar. (Guzmán, 1993)

Teoría Socio-Cultural (Vygostky)

Vygostky, es el único que concibe al hombre como un ente producto de procesos sociales y culturales. Su principal influencia son los escritos del materialismo dialectico e histórico de Marx y Engels. Planteó la tarea de construir una psicología científica acorde con los planteamientos marxistas. Sus escritos psicológicos constituyen una teoría inacabada a pesar de los continuos esfuerzos de otros psicólogos soviéticos como Luria. (Guzmán, 1993)

“La educación es un hecho consubstancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico-cultural del hombre” (Guzmán, 1993, Pp 30). De manera específica la educación se coordina con el desarrollo del niño a través de lo que Vygostky denominó: “la zona de desarrollo proximal” (Guzmán, 1993, Pp 30), que se refiere a la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea y o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestado gracias al apoyo de otra persona. Lo que se puede aprender está en estrecha relación con el nivel del desarrollo del niño, del mismo modo el aprendizaje influye

también en los proceso de desarrollo especialmente en aquellas circunstancias donde se ha logrado un cierto grado de desarrollo potencial. “No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo como tampoco hay desarrollo sin aprendizaje” (Guzmán, 1993, Pp 30)

El maestro debe ir promoviendo continuamente zonas de desarrollo próximo. De esta manera, su participación en el proceso educativo para la transmisión de algún contenido, en un comienzo debe ser principalmente directiva, creando un sistema de apoyo que Jerome Bruner denominó: “andamiaje”. El alumno debe ser visto como un ente social, protagonista y productor de las múltiples interacciones sociales en las que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. (Guzmán, 1993, Pp 31)

La metodología de enseñanza básica, se fundamenta en la creación de zonas de desarrollo proximal. “La tarea instruccional dirigida a lograr la cesión de control maestro–alumno se realizaría a través de la combinación de las siguientes estrategias: 1. Modelamiento, 2. Provisión de retroalimentación, 3. Instrucciones verbales, 4. Moldeamiento, 5. Planteo de preguntas y 6. Contexto y explicaciones del profesor (reestructuración cognitiva)” (Guzmán, 1993, Pp 32)

Y finalmente, para este enfoque la evaluación debe dirigirse no solo a los productos del nivel de desarrollo real de los niños, sino sobre todo deben servir para determinar el nivel de desarrollo potencial (Guzmán, 1993)

Una vez revisadas las categorías de emoción, motivación y aprendizaje, se hace necesario abordar la categoría de jóvenes, ya que es la población sobre la que nos enfocamos en esta

revisión documental y la cual nos permitirá profundizar en dos perspectivas fundamentales que son base para analizar posibles tendencias desde donde las investigaciones podrían conceptualizar la caracterización de la población estudiantil con la que trabajan.

Jóvenes

Una aproximación inicial al concepto de jóvenes, casi siempre remite de manera inmediata a la edad cronológica de la persona, debido a que hay distintas formas y maneras de ser joven y de vivir la juventud que corresponden de acuerdo a aspectos tales como: económicos, sociales, culturales, educativos y familiares. “Reducir la juventud a un período del ciclo vital es desconocer lo heterogéneo y diverso de las relaciones sociales; es decir, la presencia empírica y simbólica de los jóvenes en la sociedad es notoria e innegable pero hay distintas formas de sentir, vivir y pensar la juventud” (Urcola, 2003, Pp 41)

Desde una perspectiva biopsicológica

De acuerdo a la perspectiva biopsicológica, la juventud comienza durante la etapa de la adolescencia y culmina con la madurez o ingreso a la vida adulta del individuo. Durante esta fase los sujetos sufren grandes y variados cambios significativos a nivel (físico, psicológico, emocional y de personalidad que van llevando al desarrollo pleno de las personas. (Urcola, 2003). “Los principales cambios corporales que describen el comienzo de otros cambios simultáneos son: en la mujer, el aumento de los tejidos adiposos en el abdomen y la cadera, el aumento del tamaño de los huesos de la cintura pélvica, el desarrollo de las glándulas mamarias, la maduración de los genitales externos e internos junto con las primeras menstruaciones; y en el hombre, el desarrollo de los músculos y huesos de tórax, la maduración de los genitales externos

e internos, el desarrollo de la laringe con el consecuente cambio de voz, el alargamiento de las extremidades superiores e inferiores. En ambos sexos, con el desarrollo sexual, llega la capacidad de reproducción” (Urcola, 2003, Pp 42).

Las teorías cognitivas, principalmente destacan que en los jóvenes se evidencian cambios corporales, del desarrollo psicosexual, del descubrimiento del yo y la autoafirmación de la personalidad, los cuales suelen estar acompañados al desarrollo intelectual, el cual permite al individuo poder construir y elaborar sistemas teorías abstractas (traspaso del pensamiento concreto al pensamiento formal). “Piaget afirma que la característica del adolescente o del joven es la libre actividad de la reflexión espontánea (desligada de lo real) y que <<...por una parte, están llenos de sentimientos generosos, de proyectos altruistas o de fervor místico, y, por otra, son inquietantes por su megalomanía y su egocentrismo consciente>>” (Urcola, 2003, Pp 42)

Desde una perspectiva psico-social

La juventud se va consolidando y a su vez se va construyendo como una fase y etapa de descubrimiento y crecimiento subjetivo, tanto de la personalidad como de la perspectiva de un mundo circundante. Donde el joven adquiere potenciales y facultades para descubrir sus propias capacidades, y “las herramientas que el contexto le provee para poder crear y recrear su vida junto con el entorno que lo rodea” (Urcola, 2003, Pp 42)

De este modo la juventud se consolida como un estado previsional, siendo una etapa de la vida; “ya que es una categoría de edad a la que los sujetos no pertenecen, sino que la atraviesan” (Urcola, 2003, Pp 42)

La juventud está marcada por los procesos y acontecimientos biosociológicos, pero también por los sucesos sociales como los (mitos y ritos), los cuales abren paso a la vida adulta, poniendo fin a la niñez. Estos ritos sociales indican ciertas condiciones graduales para que los jóvenes pasen a otra etapa de su vida, en el mayor de los casos la vida adulta. “El matrimonio y la conformación de un hogar son uno de los principales ritos que determinan la finalización de la fase juvenil” (Urcola, 2003, Pp 43)

Así, las representaciones sociales en referencia a la juventud, continuamente se construyen y reconstruyen, es por este motivo, que el concepto de juventud, suele no lograr consolidar una definición estable y acabada. (Urcola, 2003).

Las representaciones sociales de la vida y la cultura moderna son “las que nos permiten asociar la juventud a la idea de goce, de ocio y, fundamentalmente, a la idea de futuro. De allí emerge la frase popular que sentencia: <<los jóvenes son el futuro de toda sociedad>>. El desarrollo de los intereses, la vocación y los proyectos de vida están directamente asociados al concepto moderno de juventud ya que estos trazan los caminos a través de los cuales los sujetos escriben su propia historia. Juventud nos remite a la idea de un tiempo que deviene en proyectos (estrategias de vida) y, con ellos, los anhelos y deseos de <<querer más>> (expectativas de vida)” (Urcola, 2003, Pp 43)

En consecuencia, la juventud ha venido consolidándose y construyéndose como “representación social de un futuro esperanzador (cuando tomaba el estándar del progreso y el orden establecido) o como futura desdicha y fuente de caos (cuando intentaba transgredir o

transformar las pautas y valores socialmente establecidas). La juventud podía ser entendida como la esperanza futura del progreso y desarrollo nacional o como fuente de todo desorden y perversión” (Urcola, 2003, Pp 43)

En este orden de ideas, “la realidad crítica que atraviesan los jóvenes de hoy se plantea como una situación muy compleja. El futuro se les muestra incierto como producto de una cotidianidad acosada por la crisis nacional y mundial que invade todos los aspectos de la vida pública y privada de las personas. Esta crisis marcada por las reformas y reestructuraciones económicas no afecta únicamente al ámbito laboral, sino también al conjunto de la vida cultural y social. Los cambios que imponen los nuevos tiempos, impregnan todos los órdenes de la vida social y tiene un gran impacto en la subjetividad” (Urcola, 2003, Pp 43)

Esta serie de cambios llegan a afectar la continuidad de los jóvenes en el sistema educativo, que ha sido una de las principales preocupaciones del Ministerio de Educación, junto con la UNESCO, ya que los índices de deserción en el sistema educativo son alarmantes teniendo en cuenta que 50 de cada 100 jóvenes que ingresa a la universidad no culminan de forma exitosa su carrera. Debido a lo anterior se busca identificar cuales son las principales razones por las cuales los jóvenes abandonan sus estudios y se promueve la creación de programas de bienestar universitario que pretende realizar un acompañamiento a nivel psicológico, social, económico y académico con los jóvenes, con el fin de que la mayor cantidad de ellos se mantenga en el sistema educativo. En este horizonte se busca explorar la relación entre emociones y rendimiento académico como uno de los factores asociados a la deserción.

En este sentido, las instituciones de educación superior integran el bienestar universitario como un valor agregado a su oferta educativa, con el fin de que este se convierta en una herramienta de educación inclusiva al interior de las instituciones educativas propiciando la equidad y brindando una educación de calidad a la población universitaria con programas de apoyo de diversa índole, entre ellas la regulación de las emociones como condición para brindar una educación integral e inclusiva.

Objetivos:

- Documentar investigaciones que exploran la relación entre las emociones y rendimiento académico en la educación superior.
- Examinar las principales tendencias teóricas y metodológicas, con el fin de analizar los principales hallazgos investigativos que exploran las emociones y el rendimiento académico en la educación superior.

Categorías:

Categorías deductivas

A partir de la bibliografía encontrada, se trabajaron las siguientes categorías deductivas:

1. Emociones: Perspectiva Biológica y Perspectiva Cognitiva. Las emociones son fenómenos relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que se dan durante los sucesos significativos de la vida.

2. Motivación: Extrínseca e Intrínseca. Se refiere a procesos dinámicos; los cuales se encuentran en flujo continuo, es decir, son estados de constante cambio, crecimiento y así mismo de declive.
3. Aprendizaje: Conductista (Conductuales), Psicoanalítica y Humanista (Afectivos), Cognoscitiva y Psicogenética (Cognoscitivos), Sociocultural (Sociales). El aprendizaje es necesario para la adquisición del conocimiento teórico y el conocimiento práctico, por este motivo los procesos de enseñanza en las instituciones educativas se encuentran constantemente en investigación, así mismo, es necesario identificar que existen diferentes teorías del aprendizaje, las cuales permitir facilitar la comprensión de los fenómenos del aprendizaje en el aula-escuela y en la vida cotidiana.
4. Jóvenes: Perspectiva Biopsicológica y Perspectiva Psicosocial. Nos remite de manera inmediata a la edad cronológica de la persona, lo que implica ser joven y vivir la juventud. Donde intervienen aspectos relevantes tales como: económicos, sociales, culturales, educativos y familiares.
5. Educación inclusiva. Implica que en el ámbito educativo se abra un espacio para toda la población, sin distinciones de raza, género, cultura, religión, entre otras, promoviendo la igualdad, la equidad y la integración.
6. Metodología: Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Proceso sistemático de investigación que alcanza un resultado válido mediante técnicas, métodos y procedimientos de corte cualitativos o cuantitativos.

Categorías emergentes

Los conceptos de inteligencia emocional, competencia emocional, aprendizaje emocional, bienestar subjetivo y habilidades emocionales emergen de la revisión de los artículos seleccionados.

Metodología

La metodología utilizada obedece a una investigación bibliográfica que se realiza con el objeto de inventariar y sistematizar la producción en cuanto a las tendencias conceptuales y metodológicas de la producción investigativa revisada entre 2004 y 2014 en lo relativo al rendimiento académico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios.

El estado de arte, permite un análisis sistemático de la información, a partir de diferentes documentos en este caso bibliografía para la construcción del marco teórico y 15 artículos de investigación, que después de su lectura crítica y heurística, metodológicamente analizados a la luz del marco de referencia, nos permitieron realizar un análisis sobre el estado actual de las emociones y su papel como predictor del rendimiento académico.

Inicialmente se construyó el marco teórico, para lo cual se realizó una minuciosa revisión bibliográfica sobre las emociones y su relación con la motivación para aprender. Ello llevó a rastrear documentalmente diversos enfoques que conceptualizan el aprendizaje. Adicionalmente se vio pertinente rastrear conceptualmente las categorías de jóvenes, educación inclusiva y metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa.

A la par se identificaron 30 artículos de los cuales se depuro la mitad. Con los artículos seleccionados se elaboraron RAES y a partir de esta información se organizaron los 15 artículos en tres grupos, a partir de su objetivo: 1. Emociones y Rendimiento Académico bajo, asociado a condiciones de profesores y estudiantes; 2. Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas; y 3. Emociones, Rendimiento Académico e intervención. Para cada uno de estos grupos se diligenció un primer cuadro que diera cuenta de la información cuantitativa relevante, es decir, el número de investigaciones que se incluyen en cada grupo (definición emoción, tipo de estudio, como miden la emoción y como miden el rendimiento académico) y un segundo cuadro con información pertinente para el análisis (capacidad predictiva de las emociones con el Rendimiento Académico, Resultados en términos de convergencias y divergencias y Preguntas que emergen) de cada uno de los artículos y a partir de la cual se redactó la discusión.

El análisis de los resultados se realizó a partir de categorías teóricas y categorías que emergieron del texto, razón por la cual es un estudio mixto.

Resultados

Los resultados del análisis de las investigaciones analizadas muestran que las categorías deductivas desde las cuales se preveía analizar las tendencias en lo relativo a emociones (perspectiva biológica y cognitiva), tendencias diversas sobre el aprendizaje y perspectivas para abordar a los jóvenes estudiantes (biológico y emocional) no son ampliamente sistematizadas en la documentación analizada.

A continuación se presentan los resultados en forma cualitativa (información relevante) y cuantitativa (número de artículos por grupo), respectivamente.

A partir de la revisión documental hecha, se consideraron pertinentes las categorías de emociones y metodologías de abordaje investigativo. Algunos estudios hacen referencia a la importancia de la motivación ligada a aspectos emocionales como una condición que favorece el rendimiento académico.

Análisis por grupos

Grupo No. 1

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
1	15	Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES.	Emociones, Rendimiento Académico bajo, asociadas a condiciones de profesores y estudiantes	No hay una definición explícita dentro del texto.	Artículo de Investigación descriptivo	Hay otros factores asociados al bajo rendimiento pero no se menciona la emoción.	Se mide en relación al éxito o al fracaso, lo que implica que el rendimiento académico se reduzca a los resultados, que posteriormente crearan una conexión con el mundo del trabajo, traducido en eficacia y productividad.

Grupo No. 2

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
2	1	Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	En este artículo se define la emoción como una competencia, la cual hace referencia a la capacidad de movilizar de manera adecuada el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se requieren para “comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, Pp 8 citado por Gaeta y López, 2013, Pp 14). Las competencias emocionales hacen énfasis en la interacción entre sujeto y ambiente, dando importancia al aprendizaje, motivación y desarrollo.	Artículo de investigación exploratorio de corte transversal	Para medir la competencia emocional se utilizó la versión reducida del instrumento de autoinforme Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).	Se evaluó mediante el promedio académico de los estudiantes al final del periodo escolar.

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
2	2	Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	Dentro del texto se define como competencia emocional, “es una variable psicológica determinante para el aprendizaje, para la correcta adaptación y resolución de situaciones diferentes, a la vez que permite un pensamiento abstracto” (Almeida, 1994, citado por Sainz et al., 2011, Pp 98)	Artículo de investigación descriptivo, correlacional e inferencial.	La competencia emocional fue evaluada mediante el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2000).	Se midió por medio del Test de Aptitudes Diferenciales (DAT-5, Bennett, Seashore & Wesman, 2000)

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
2	3	Desempeño académico universitario y perfil cognitivo - emocional.	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	Se reconoce “la existencia de emociones básicas (innatas, adaptativas a situaciones del entorno, automáticas, no conscientes, de corta duración y con una finalidad psicobiosocial trascendente), y sustitutivas o rebusques, que son en su mayoría material provisto por la herencia genética, o al menos fuertemente influido por ella” (Vásquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 90-91)	Este estudio tiene como base metodológica la investigación-acción.	Se midió mediante la realización de talleres en los cuales los estudiantes debían llenar una lista en la cual identificarían sus emociones sustitutivas.	El desempeño académico se midió a través del número de materias aprobadas.
2	4	Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	Dentro del estudio se define la inteligencia emocional como la capacidad de adaptación socioescolar que esta mediada por la actitud y el pensamiento social.	Artículo de investigación correlacional.	“Se utilizó el cuestionario actitudes y estrategias cognitivas sociales (AECS)” (Moraleda, González García-Gallo, publicado por TEA ediciones S.A. Madrid, 1998 citado por Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez, 2006, Pp 3)	Notas medias del alumno.

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
2	5	Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	Según Mayer y Salovey (1993), la inteligencia emocional abarca la inteligencia intra e inter personal, donde se describe las cualidades emocionales que tienen importancia para el éxito. “Estas incluyen, la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas, la persistencia, la amabilidad y el respeto” (Otero, López, León Del Barco y Castro, 2009, Pp 276)	Artículo de investigación correlacional.	“Se utilizó para evaluar la inteligencia emocional medidas de autoinforme, concretamente el (TMMS-24)” (Otero, López, León Del Barco y Castro, 2009, Pp 278)	“Para evaluar el rendimiento académico se utilizaron no solo medidas globales como la nota media y el número de suspensos, también la calificación en cada una de las materias básicas” (Otero, López, León Del Barco y Castro, 2009, Pp 278)

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
2	7	Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	Salovey y Mayer (1990), definieron la inteligencia emocional “como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Salovey y Mayer, 1990 citado por Ferragut y Fierro, 2012 Pp 96)	Estudio correlacional.	Se utilizó la escala de autoinforme denominada Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), la cual está basada en la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995 citado en Ferragut y Fierro, 2012 Pp 99). “Los ítems se puntúan en una escala Likert de 5 puntos. La escala contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional” (Ferragut y Fierro, 2012 Pp 99)	“Se registró la nota media obtenida de todas las asignaturas evaluadas del 0 al 10, así como el número de asignaturas suspensas, en el primer trimestre del curso escolar” (Ferragut y Fierro, 2012 Pp 99). Adicionalmente los profesores de cada asignatura registraron la actitud de cada alumno como: 1=buena; 0=normal; -1=mala, como un indicador del comportamiento escolar.

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
2	8	La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	Según (Goleman, 1995, citado por Pérez y Castejón, 2006, Pp 394), la inteligencia emocional es una combinación de atributos que se encuentran estrechamente relacionados con la personalidad, y que es distinta del coeficiente intelectual que suele estar relacionado con habilidades unidas al logro académico y profesional.	Artículo de investigación correlacional y predictivo	Los instrumentos que se utilizaron están basados en el modelo cognitivo de la inteligencia emocional desarrollado por Mayer y Salovey (1990), donde por medio de una valoración mediante la escala Likert de 5 puntos se evaluaron tres dimensiones: 1. Atención a los sentimientos. 2. Claridad de los sentimientos. 3. Regulación o reparación emocional.	Como indicador del rendimiento académico se consideró la nota media obtenida en el primer semestre del año.

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
2	10	La inteligencia emocional y su relación con género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	“La inteligencia emocional se ha relacionado con el bienestar subjetivo (Bar-On, 2005), la felicidad (Bar-On, 2010), la salud mental (Bhullar, Shutte y Malouff, 2012; Martínez, Piqueras y Ramos, 2010), la prevención de conductas de riesgo (Brackett y Mayer, 2003), la competencia social (Brasseur y Gregoire, 2011; Zavala, Valadez y Vargas, 2008), la robustez de la relaciones familiares (Chan, 2005), así como con locus de control y autoeficacia (Bellamy, Gore y Sturgis, 2005) y el ajuste socioescolar de los alumnos (Pena y Repetto, 2008)” (Valadez et al., 2013, Pp 398)	Artículo de investigación. El diseño fue ex post facto, retrospectivo, de comparación de grupos de casos y controles.	Para medir la inteligencia emocional se utilizó el Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	Test de Matrices Progresivas Escala Avanzada (Raven, Cort y Raven, 2001). Promedio de calificaciones.

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
2	11	Motivaciones sociales, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	Es la capacidad de percibir los propios sentimientos y los de los demás, diferenciando entre estos y usando esta información adecuadamente. Tiene que ver con la capacidad de controlar y regular las emociones de uno mismo, con el fin de resolver problemas de forma pacífica, favoreciendo el crecimiento intelectual y emocional. (Salovey y Mayer, 1990, citado por Flores y Orozco, 2013, Pp 158)	Artículo de investigación con metodología de tipo descriptivo, no experimental, transeccional correlacional.	Para medir la inteligencia emocional se utilizó es test de inteligencia emocional (TEVIE) para adolescentes y adultos (Escobar y Vilorio, 2001, citado por Flores y Orozco, 2013, Pp 166). Esta prueba consiste en una escala de “fraseo tipo Likert que consta de 80 ítems con 4 opciones de respuesta: (1) nunca o casi nunca, (2) pocas veces, (3) frecuente y (4) siempre o casi siempre” (Flores y Orozco, 2013, Pp 166)	El rendimiento académico se calculó mediante las notas finales de cada cátedra

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
2	12	Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	<p>“Salovey y Mayer, 1990, definen la inteligencia emocional como la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (Salovey y Mayer, 1990, Pp 189 citado por Pérez y Castejón, 2006, Pp 3). Así mismo, según Mayer y Salovey (1997), “ la inteligencia emocional es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Salovey y Mayer, 1997, Pp 4, citado por Pérez y Castejón, 2006, Pp 6)</p>	Artículo investigativo de diseño correlacional	<p>Los instrumentos utilizados para medir la inteligencia emocional fueron los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Test de habilidades MSCEIT (Caruso 2001). Autoinformes y evaluación 360 grados” (Pérez y Castejón, 2006, pág. 8). “Escala de autoinforme denominada Traid Meta Mood Scale-24 (TMMS-24)” (Salovey y Mayer, 1990, citado por Pérez y Castejón, Pp 8) 2. “Escala SSRI (Self Report Inventory). Dicha escala está compuesta por 33 ítems valorados sobre una escala Likert (1=fuertemente en desacuerdo; 5 = fuertemente de acuerdo), de los cuales 13 ítems están referidos a la Valoración y expresión de las emoción, 10 ítems a la Regulación de la emociones y los otros 10 valoran la Utilización de las emociones” (Schutte et al., 1998, citado por Pérez y Castejón, Pp 8-9) 	<p>“Evaluación 360 grados” (Pérez y Castejón, 2006, pág. 8).</p> <p>“TEA de la escala de Cattell y Cattell, de aplicación colectiva, compuesta por 4 subtest constituidos por series incompletas y progresivas, a partir de las cuales se ha obtenido el cociente intelectual” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 9).</p> <p>“Se emplearon tres indicadores globales del rendimiento académico: el número de asignaturas donde se matricula el estudiante, el número de aprobados en el primer cuatrimestre y la nota media obtenida en esa evaluación. Estos datos se obtuvieron mediante autoinforme de los participantes” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 9)</p>

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
2	14	El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que se relacionan con el procesamiento emocional que tienen “la habilidad de percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones, que promueven un crecimiento emocional e intelectual”. (Mayer y Salovey, 1997, Pp 10, citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 4)	Artículo de investigación empírico-analítico	Ya que la inteligencia emocional incluye habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las emociones, la evaluación de estos componentes se realizó a través de dos instrumentos: autoinformes, (cuestionarios donde el propio alumno contesta reflejando su percepción sobre sus propias habilidades) y las medidas de habilidad (Multifactor Emotional Intelligence Scale <<MEIS>>), (Mayer, Salovey y Caruso, 1999), (Emotional Intelligence Test, Mayer, Salovey y Caruso, 2001)	Se midió a través de las notas académicas del primer año de universidad

Grupo No. 3

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
3	6	Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión	Emociones, Rendimiento Académico e intervención	“El termino inteligencia emocional es un constructo psicológico tan interesante como controvertido, que aun siendo conceptualizado de modos muy diferentes por los autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones y se refiere a la interacción adecuada entre emoción y cognición, que permite al individuo, un funcionamiento adaptado a su medio” (Salovey y Grewal, 2005, citado por Jiménez y López-Zafra, 2009)	Artículo de investigación descriptivo.	El presente artículo no define cómo se mide la emoción, sin embargo señala instrumentos tales como (TMMS-24, autoinformes, SEL; aprendizaje emocional y social), que se han utilizado en otros estudios.	El presente artículo no define cómo se mide el rendimiento académico sin embargo señala que en otros estudios este se mide por medio de autoinformes, notas y promedios.

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
3	9	La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey	Emociones, Rendimiento Académico e intervención	Se define la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Salovey y Mayer, 1997, Pp 4)	Artículo de investigación de diseño cuasi-experimental pretest-intervencion-postest	La emoción se mide mediante los siguientes instrumentos: 1. “Traid Meta-Mood Scale TMMS-24” (Salovey y Mayer, 1997, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Pp 74) 2. “Autoinformes” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Pp 74) 3. “MSCEIT v. 2.0” (Mayer y Salovey, 1997, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Pp 76)	El rendimiento académico se mide mediante: “Autoinformes” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Pp 74)

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Definición Emoción	Tipo de Estudio	Como Miden la Emoción	Como Miden Rendimiento Académico
3	13	Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje -servicio.	Emociones, Rendimiento Académico e intervención	Dentro del artículo se habla de inteligencia emocional en terminos de bienestar subjetivo: "El Bienestar Subjetivo recibe diversas denominaciones como: felicidad, satisfacción con la vida y afectos positivos o negativos. Pero, en la literatura psicológica se define como "una amplia categoría de fenómenos que incluye las respuestas emocionales, las satisfacciones de dominio y los juicios globales de la satisfacción con la vida" (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999, Pp 277 citado en Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 160). El término en sí, hace referencia "al grado en que las personas manifiestan estar subjetivamente satisfechas con su vida en general o con dominios específicos de ella". (Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 160). Otro concepto que tiene relación con la Inteligencia Emocional es la Adaptación Social que hace referencia "al funcionamiento social de la persona en las distintas áreas de la vida, tales como el área laboral, familiar, las relaciones sociales, el ocio y tiempo libre, la motivación o los intereses". (Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 160).	Estudio cuasiexperimental con medidas pre y post-test.	Para medir el bienestar subjetivo se utilizó la "Escala de Bienestar Psicológico (EBP) de José Sánchez-Cánovas (Sánchez-Cánovas, 2007 citado en Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 162), que consta de cuatro subescalas de las que se obtiene una medida global de Bienestar Psicológico. Sin embargo, para los fines de esta investigación, se analizó la subescala de Bienestar Psicológico Subjetivo, que está configurada por un total de 30 ítems en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. A mayor puntuación (con un máximo de 150 puntos), mayor percepción subjetiva de bienestar." (Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 163). Para medirla la Adaptación Social, se utilizó "la Escala autoaplicada de Adaptación Social (Social Adaptation Self-evaluation Scale, SASS) (Bosc, Dubini y Polin, 1997). La escala consta de 21 ítems que evalúan la percepción del funcionamiento social de la persona. El participante ha de contestar a cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cuatro niveles de respuesta que van desde 0 (el peor funcionamiento) a 3 (el mejor funcionamiento), teniendo el momento actual como marco de referencia temporal." (Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 163).	No se mide el rendimiento académico, pero dentro de los objetivos de este artículo "se pretende promover la integración de los objetivos académicos con las competencias emocionales-sociales y la responsabilidad social de las instituciones educativas. De este modo, se pretende contribuir a la propuesta de recursos eficaces y eficientes para el desarrollo de los estudiantes, así como para la mejora de la comunidad y de la sociedad a través de la promoción de la cooperación, la participación, la corresponsabilidad Y la justicia social." (Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 157).

*Análisis Comparativo por grupos**Grupo No. 1*

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
1	15	Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES.	Emociones, Rendimiento Académico bajo, asociado a condiciones de profesores y estudiantes	Si bien no se habla de emociones explícitamente en el contenido del artículo, si se mencionan factores mediados por la emoción tales como; el éxito en referencia a la finalización puntual de los estudios en un período determinado de tiempo; por otra parte se menciona el fracaso en relación al retraso o abandono de los estudios. Finalmente se habla de las actitudes en término de la satisfacción del alumno hacia la institución educativa.	Las causas del bajo rendimiento de los estudiantes, en opinión de los docentes, obedecen a. 1. Variables institucionales: excesivo número de asignaturas, falta de coordinación entre los programas y clima poco motivador para el estudio. 2. Variables relativas a los alumnos: falta de motivación por los estudios que se cursan, falta de orientación al elegir programas académicos, estilo de aprendizaje inadecuado y poca concentración en sus estudios por dejarse llevar por un ambiente de diversión. 3. Variables que dependen del profesor; falta de estrategias para motivar a los estudiantes. Dependiendo del género, categorías profesionales, antigüedad docente y tipos de centros educativos se le da mayor importancia a las variables anteriormente mencionadas.	1. ¿Qué estrategias pueden implementarse para aumentar el nivel de conocimiento de los estudiantes antes de su ingreso a la universidad? 2. ¿Qué otro tipo de actividades culturales, de ocio y académicas se pueden generar para mantener un clima adecuado que estimule el trabajo académico de los estudiantes? 3. ¿Cómo potenciar los hábitos y técnicas de estudio, así como actitudes de responsabilidad, esfuerzo y auto exigencia en los estudiantes? 4. ¿Qué estrategias se pueden proponer con el fin de fomentar la función de la tutoría como una actividad que oriente académicamente y apoye las dificultades de aprendizaje? 5. ¿De qué manera ofrecerles a los estudiantes una perspectiva real, clara y estimulante de lo que puede llegar a ser su vida como profesional?

Grupo No. 2

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
2	1	Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	<p>La educación emocional busca cubrir algunas necesidades que tienen que ver con; situaciones educativas que requieren del estudiante un proceso emocional positivo en cuanto a los temas de cada asignatura, las personas y los métodos que regulan el aprendizaje. Adicionalmente “la necesidad de mejorar la educación haciendo énfasis que el tema de las emociones es un factor importante en el desarrollo de la persona y origen de muchos de los éxitos o fracasos que se producen durante el ciclo académico” (Gaeta y López, 2013, Pp 15). Así mismo se constata que al implementar programas que desarrollen las competencias emocionales motivan a los alumnos a elevar su rendimiento académico, promoviendo su responsabilidad, asertividad, colaboración, respeto y seguridad en sí mismos.</p>	<p>1. Difiere en que considera el TMMS-24 como un instrumento de evaluación pertinente para evaluar las competencias emocionales divididas en lo intra-personal y lo inter-personal, lo que implica un nivel adecuado de confiabilidad.</p> <p>2. Converge ya que son habilidades y actitudes que permiten comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales.</p> <p>3. Difiere en que los resultados obtenidos mediante instrumentos tales como TMMS-24 y el MSCEIT, no son instrumentos que miden diversas dimensiones de la inteligencia emocional.</p>	<p>1. ¿Qué estrategias pueden implementarse para que los alumnos puedan autorregular sus emociones con el fin de promover su desempeño académico?</p> <p>2. ¿Cómo complementar el acompañamiento académico en torno a las necesidades de los estudiantes para que ellos aprendan a regular sus emociones?</p>

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
2	2	Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia	Emociones y Rendimiento Académico	<p>La inteligencia emocional es aquella variable psicológica indispensable para determinar el aprendizaje, ya que permite una adecuada adaptación y proporciona estrategias de resolución de diversas situaciones. En este sentido se destaca la importancia de las competencias emocionales dentro de la enseñanza obligatoria, debido a que los componentes emocionales básicos facilitan un adecuado ajuste social, personal, académico y laboral.</p> <p>Los alumnos que desarrollan de manera adecuada las competencias emocionales suelen tener una mejor adaptabilidad, mayor capacidad para afrontar los problemas cotidianos, así mismo tienen más flexibilidad y estrategias de resolución de conflictos.</p>	<p>1. Converge señalando que los alumnos más inteligentes perciben de manera más adecuada sus habilidades emocionales. De acuerdo a lo anterior “estos resultados apuntan a que la percepción que tienen los alumnos con alta inteligencia es mejor, lo que podría indicar un adecuado bienestar psicológico” (Sainz et al., 2011, pág. 103)</p>	<p>1. ¿Cómo podría explicarse que los alumnos con rendimiento académico alto y buen manejo de la inteligencia emocional, presenten desajustes social, principalmente problemas con sus pares?</p> <p>2. Según (Csikszentmihalyi, 1996, citado por Sainz et al., 2011, pág. 104), “las personas creativas frecuentemente experimentan cambios en el estado de ánimo como la excitación, el tedio, la frustración o la desesperación”, de acuerdo a lo anterior ¿en qué medida y cómo puede ser promovida la inteligencia emocional a través de la creatividad?</p>

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
2	3	Desempeño académico universitario y perfil cognitivo - emocional.	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	<p>“El objetivo principal que se planteó en el proyecto fue investigar la relación entre las emociones, los circuitos de comunicación interna (diálogos internos), el intercambio de caricias, las creencias, la posición existencial básica, los juegos psicológicos y los mandatos del argumento de vida y su influencia en la evolución académica” (Vásquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 87). Adicionalmente se capacitó en el auto análisis y autodiagnóstico, desde una perspectiva del análisis transaccional a los participantes, lo que permitió establecer el perfil cognitivo-emocional de los alumnos.</p>	1. Diverge en que su base teórica está constituida por; el análisis transaccional, las neurociencias y la Gestalt. Así mismo se tienen en cuenta otras variables, en este caso los circuitos de comunicación interna, las creencias y la posición existencial básica.	1. “¿La adquisición de herramientas de autoconocimiento y autoanálisis en el campo cognitivo-emocional puede modificar positivamente el rendimiento académico?” (Vásquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 88).
2	4	Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	<p>Los estudiantes que tienen la capacidad de controlar sus emociones suelen tener reacciones previsibles, se encuentran emocionalmente estables, así mismo toman decisiones adecuadas, prevén consecuencias antes de actuar. Estos estudiantes tienen la capacidad de aprovechar, organizar y planificar mejor sus tiempos de estudio, lo que los lleva a desarrollar una mayor concentración y constancia en el ámbito académico.</p>	1. Converge en considerar la inteligencia emocional “no sólo como una herramienta útil, sino como una necesidad que garantice un adecuado ajuste emocional” (Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez, 2006, Pp 1). Converge en señalar que los estudiantes con mejores notas se caracterizan por tener una mayor competencia social.	Para aquellas comunidades que su vínculo social se reduce a su propio grupo y por ende no interactúan con otras comunidades ¿de qué forma se puede predecir la inteligencia emocional, teniendo en cuenta su poca adaptabilidad social?

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
2	5	Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	La evaluación de la inteligencia emocional predice el éxito académico, a partir del cual se entiende que los individuos que son emocionalmente inteligentes pueden triunfar en su actividad laboral con más facilidad.	1. Diverge en que reconoce que hay una mayor capacidad emocional en las mujeres. 2. Conviene en que considera que un trabajo continuo en las habilidades de expresión, comprensión y regulación emocional, pueden mejorar la atención, la motivación y por ende el rendimiento académico.	1. ¿A qué se debe que ciertas asignaturas contribuyan más al desarrollo de la inteligencia emocional, más que otras? 2. ¿En qué se diferencian la comprensión de las emociones en cuanto a la interpretación de asignaturas científicas o de corte humanista?
2	7	Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	Se ha resaltado la importancia de entrenar y educar a los jóvenes desde edades tempranas en habilidades que permitan un mejor manejo de la inteligencia emocional, debido a que el uso adecuado de dichas habilidades emocionales permiten que los jóvenes puedan desarrollar más y mejores capacidades en el ámbito académico. “La importancia ya reseñada de la inteligencia emocional se hace patente desde la crianza y educación de los hijos, pero se extiende al lugar de trabajo y prácticamente a todas las relaciones y encuentros humanos” (Ferragut y Fierro, 2012 Pp 97)	1. Se encuentran divergencias en la medida en que se afirma que la inteligencia emocional parece no relacionarse con variables académicas. Por otra parte, de acuerdo con los resultados, todo indica que la inteligencia emocional, tal como se ha evaluado en este estudio, “no juega un papel importante en el rendimiento académico aunque si este relacionada con el bienestar personal” (Ferragut y Fierro, 2012 Pp 101)	1. ¿Cómo potenciar en las futuras generaciones el conocimiento y el control de sus emociones con el objetivo de reducir el número de adolescentes que desarrollan trastornos emocionales, como la depresión? 2. ¿Qué aspectos metodológicos y teóricos se deberían tener en cuenta a la hora de diseñar un instrumento de evaluación para población pre-adolescente?

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
2	8	La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	La inteligencia emocional es un aspecto de gran importancia, ya que permite complementar y dotar al individuo de habilidades y capacidades que son necesarias para favorecer la obtención de logros que se propone, y que predice como se adaptara al medio.	1. Difiere en la medida en que se plantea que la inteligencia emocional se encuentra relacionada con la personalidad y se articula con habilidades académicas y profesionales.	1. ¿La inteligencia emocional, se acerca más a una combinación de atributos relacionados con la personalidad, que con el coeficiente intelectual? 2. ¿Podría ser posible que el control de la inteligencia académica desplace la inteligencia emocional?

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
2	10	La inteligencia emocional y su relación con género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	<p>Mayer y Salovey (1997), “proponen un modelo jerárquico, compuesto por cuatro habilidades: 1. Para percibir y valorar con exactitud la emoción; 2. Para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; 3. Para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y 4. Para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. Los autores afirman que estas cuatro habilidades o ramas están ordenadas, dándose una progresión creciente en su adquisición (Mayer, Salovey y Caruso, 2004, citado por Valadez et al., 2013, Pp. 398). Al adquirir estas habilidades se aprende y se enseña, lo cual permite su aplicación en el ámbito académico mejorando el bienestar y la calidad de vida de las personas (Ruvalcaba y Gallegos, en prensa, citado por Valadez et al., 2013, Pp 398)</p> <p>Se confirma en parte, que existe una relación entre inteligencia emocional y capacidad intelectual, pero que está asociada sólo a unas ramas y dentro de estas a determinadas tareas.</p>	<p>1. Converge en la medida en que sus resultados apoyan “la hipótesis de que los más capaces tienen mayor inteligencia emocional, siendo las diferencias siempre a favor de los más inteligentes” (Valadez et al., 2013, Pp 407).</p> <p>2. Diverge en considerar que las capacidades cognitivas tienen relevancia en unos aspectos y no en otros.</p>	<p>1. ¿Qué otros aspectos deben ser tenidos en cuenta que permitan entender la relación entre inteligencia emocional y género?</p> <p>2. ¿De qué manera integrar modelos donde se procure la facilitación emocional, la inteligencia emocional estratégica y la comprensión emocional en ambos géneros?</p>

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
2	11	Motivaciones sociales, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios	Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	<p>La capacidad predictiva de la inteligencia emocional está dada por la motivación al logro “es una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el desarrollo personal, implicando un uso exigente de capacidades y destrezas para el beneficio personal y colectivo” (Flores y Orozco, 2012, Pp 152).</p> <p>El origen de la motivación al logro “se centra en la necesidad del ser humano de usar su intelecto, pensamiento abstracto, creatividad, capacidad de anticipación de eventos y habilidad para planificar” (Flores y Orozco, 2012, Pp 152).</p>	<p>1. Diverge en que la inteligencia emocional esta medida por la motivación social.</p> <p>2. Diverge en que introduce el concepto de necesidad del logro, donde la persona se exige más a sí misma y anhela ser más competente y capaz en las actividades que realiza. Adicionalmente surge el motivo de afiliación como la “necesidad de ser aceptado socialmente y de tener seguridad en las relaciones interpersonales” (Flores y Orozco, 2012, Pp 155).</p>	<p>1. ¿De qué manera generar un equilibrio en la motivación al logro y en la motivación al poder para reconocer la importancia de la inteligencia emocional?</p> <p>2. ¿Cómo mediar conductas que están relacionadas con la motivación al poder, como lo son; la agresividad, la posesión, entre otras, a través de la inteligencia emocional?</p>

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
2	12	Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	<p>“La inteligencia emocional está referida a la habilidad de reconocer los significados de las emociones, razonar y resolver problemas basándose en ellas, adoptando así un carácter cognitivo” (Mayer y Salovey, 1990; Mayer y Salovey, 1997, citado por Pérez y Castejón, 2006, Pp 6).</p> <p>Así mismo, Mayer, Salovey y Caruso, enfatizan que el concepto de inteligencia emocional es “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, citado por Pérez y Castejón, 2006, Pp 7).</p>	<p>1. Converge, en que se pone de manifiesto la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico cuando se logra un adecuado manejo y control de las emociones.</p> <p>Existe una “correlación entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y los principales indicadores del rendimiento académico, lo cual pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico” (Schutte et al., 1998; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Drago, 2005, citado por Pérez y Castejón, 2006, Pp 17).</p>	<p>1. ¿Qué estrategias deben utilizarse en las instituciones educativas para proporcionar mayor importancia a las competencias emocionales, tanto a nivel social como a nivel educativo?</p> <p>2. De ser incorporado en el curriculum las competencias emocionales ¿Qué estrategias deben utilizarse para generar en los adolescentes un interés progresivo en estas competencias?</p>

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
2	14	El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas	Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas	<p>Algunas investigaciones han demostrado que habilidades como el manejo del estrés y la adaptabilidad predicen el éxito académico. De esta manera las habilidades cognitivas llegan a pronosticar el equilibrio psicológico del alumno, al igual que su logro escolar. Por otra parte es necesario considerar que los jóvenes con escasas habilidades, desajustes emocionales y problemas de aprendizaje suelen ser las personas que se encuentran más expuestas a presentar dificultades durante sus estudios, en consecuencia, esto conlleva a que sean los más beneficiados al utilizar estrategias y habilidades emocionales adaptativas.</p> <p>Así mismo, es necesario precisar que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico no son las únicas variables que influyen en los alumnos, ya que también se encuentran características o signos de ansiedad, depresión y pensamientos intrusivos que intervienen en el rendimiento académico.</p> <p>Adicionalmente, se encontró que los estudiantes emocionalmente inteligentes, “como normal general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor cantidad y calidad de redes interpersonales y de apoyo social”, por lo que son menos propensos a tener conductas disruptivas o violentas.</p>	<p>1. Se encuentra convergencia en que los alumnos con mayor inteligencia emocional evaluados con TMMS, presentan menor cantidad de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, buena autoestima, mayor satisfacción interpersonal, utilización de estrategias de afrontamiento para dar solución a sus problemas.</p>	<p>1. ¿Cómo se puede llegar a incluir a un estudiante cuyo desempeño académico es bajo debido a su desajuste emocional?</p> <p>2. ¿Puede llegar a ser necesario incluir en el curriculum/pensum una asignatura que contribuya a la formación de la inteligencia emocional, o es suficiente con la formación emocional recibida en el hogar?</p>

Grupo No. 3

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
3	6	Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión	Emociones, Rendimiento Académico e intervención	<p>“Las competencias emocionales son un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento del sujeto en todas las áreas vitales” (Mikolajczak, Luminet y Menil, 2006, citado por Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 70). Salovey y Mayer, (1990), fueron los precursores del estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, esto con el fin de poder integrar la inteligencia emocional en los currículos escolares (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006b, citado en Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 71)</p> <p>“La inteligencia emocional 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 & Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008, citado en Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 72).</p>	<p>1. Converge en afirmar que “la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995, citado por Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 70).</p> <p>2. Diverge en que en algunos estudios se han encontrado pocas o limitadas evidencias que expliquen que la inteligencia emocional está relacionada con el éxito académico en estudiantes (López-Zafra, 2009).</p>	<p>1. ¿Debe plantearse como pre-requisito esencial que los estudiantes dominen y controlen la inteligencia emocional antes de acceder al material académico básico que se les presenta en sus estudios?</p> <p>2. ¿Cómo contribuyen las habilidades emocionales a la adaptación social y académica?</p>

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
3	9	<p>La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey</p>	<p>Emociones, Rendimiento Académico e intervención</p>	<p>Actualmente las instituciones educativas, han reconocido la importancia de formar a los niños y adolescentes emocionalmente, ya que estos deben aprender otro tipo de habilidades no cognitivas, es decir, un aprendizaje en cuanto a los aspectos emocionales y sociales para proporcionar a los niños y adolescentes herramientas de adaptación social, familiar, académica, laboral y cultural. (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Pp 65) La escuela del siglo XXI ha asumido el compromiso de “educar tanto la cabeza como el corazón, lo académico y lo emocional. Con la certeza de que ambos tipos de aprendizajes están inseparablemente interconectados” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Pp 66)</p>	<p>1. Converge en la necesidad explícita de educar a los niños y adolescentes no sólo en habilidades cognitivas o académicas, sino educar desde edades tempranas en control de emociones. 2. Diverge en que se están generando programas que intervengan y mejoren los aspectos emocionales y sociales de los alumnos.</p>	<p>1. ¿Se encuentran los educadores en plena capacidad de guiar a los estudiantes a recurrir al uso de habilidades emocionales para adaptarse mejor a la escuela? 2. ¿Qué capacidad tiene un adolescente de actuar acertadamente cuando se ve afectado por emociones tanto positivas como negativas?</p>

Grupo	No.	Artículo	Nombre del grupo	Capacidad predictiva de la emocionalidad con el Rendimiento Académico	Resultados en términos de convergencias y divergencias	Preguntas que emergen
3	13	Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje - servicio.	Emociones, Rendimiento Académico e intervención	<p>"Se ha demostrado como el desarrollo de las competencias emocionales y sociales no solo mejora el éxito académico, sino que también promueve la resistencia psicológica" (p.e. Bear, Manning y Izard, 2003; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004 citado en Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 157).</p> <p>La literatura en torno a lo prosocial y a la educación en este sentido contribuye a la fundamentación de la metodología aprendizaje - servicio como promotor de esa resistencia psicológica y del desarrollo psicosocial. (Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 158).</p>	<p>1. Diverge en que este artículo "pretende promover la integración de los objetivos académicos con las competencias emocionales- sociales y la responsabilidad social de las instituciones educativas". (Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 157), a través de la implementación de la metodología aprendizaje - servicio.</p> <p>2. Diverge en "ofrecer a los estudiantes una experiencia de participación social directa y de reflexión en torno a la realidad de la injusticia global y los efectos sobre la personas y los pueblos, vinculada a contenidos específicos, que permita alcanzar el objetivo de la formación y desarrollo integral como personas, profesionales y ciudadanos, competentes y comprometidos con los valores de la UD y con los principios deontológicos" (Gorbeña et al., 2006 citado en Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 164).</p>	<p>1. ¿Qué hace falta para promover más programas de aprendizaje servicio en la mayoría de universidades de nuestro país?</p> <p>2. ¿De qué manera se puede vincular a diferentes carreras a modelos como el propuesto por el artículo, que permitan a parte de desarrollar un servicio social fortalecer las competencias psicosociales de cada estudiante?</p> <p>3. ¿Qué otro tipo de programas se pueden implementar con este fin?</p>

Discusión

Después de este recorrido en torno a las tendencias conceptuales y metodológicas actuales de la producción investigativa en lo relativo a la relación entre el rendimiento académico y las emociones de estudiantes universitarios, y teniendo en cuenta su relación a la luz de los conceptos y teorías que las enmarcan, hemos encontrado lo siguiente:

En relación al primer objetivo, con los artículos seleccionados se identificaron tres grupos de acuerdo a su objeto de exploración. En el primero, donde se agrupo el artículo, que obedecía básicamente a la relación entre la *Emociones, Rendimiento Académico bajo, asociado a condiciones de profesores y estudiantes*, se encontró que las causas del bajo rendimiento de los estudiantes, en opinión de los docentes, obedecen a variables institucionales; que se refieren al excesivo número de asignaturas, falta de coordinación entre los programas y clima poco motivador para el estudio. Adicionalmente a variables relativas a los alumnos; entendidas como la falta de motivación por los estudios que se cursan, falta de orientación al elegir programas académicos, estilos de aprendizaje inadecuados y poca concentración en sus estudios por dejarse llevar por un ambiente de diversión. Por otra parte se encuentran variables que dependen de los profesores, que tienen que ver con la falta de estrategias para motivar a los estudiantes.

Así mismo se habla de rendimiento académico en términos de éxito o fracaso, lo que implica que el rendimiento académico se reduzca a los resultados, que posteriormente crearán una conexión con el mundo del trabajo, traducido en eficacia y productividad.

En el segundo grupo que se congrego bajo el objeto de exploración relacionado básicamente con las *Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones*, se destaca el hecho que vean a la inteligencia emocional como un aspecto de gran importancia, ya que permite complementar y dotar al individuo de habilidades y capacidades que son necesarias para favorecer la obtención de logros que se proponen, y que predice como se adaptará al medio. Adicionalmente, resaltan “la necesidad de mejorar la educación haciendo énfasis que el tema de las emociones es un factor importante en el desarrollo de la persona y origen de muchos de los éxitos o fracasos que se producen durante el ciclo académico” (Gaeta y López, 2013, Pp 15). De este modo se constata que al implementar programas que desarrollen las competencias emocionales motivan a los alumnos a elevar su rendimiento académico, promoviendo su responsabilidad, asertividad, colaboración, respeto y seguridad en sí mismos.

En lo relativo a otras dimensiones asociadas a la inteligencia emocional y rendimiento académico se exploran: personalidad, inteligencia intelectual, género, competencias sociales, bienestar psicológico y creatividad, donde los estudiantes que tienen la capacidad de controlar sus emociones suelen tener reacciones previsibles, son emocionalmente estables, toman decisiones adecuadas y prevén consecuencias antes de actuar. Estos estudiantes tienen la capacidad de aprovechar, organizar y planificar mejor sus tiempos de estudio, lo que los lleva a desarrollar una mayor concentración y constancia en el ámbito académico.

En cuanto si la inteligencia emocional predice el rendimiento académico, las conclusiones reportadas por la evidencia investigativa son controversiales. Hay posturas que reportan que la inteligencia emocional esta asociada a alto rendimiento académico. Hay otras

posturas que argumentan que aún no es concluyente la evidencia que sustenta dicha relación. La evaluación de la inteligencia emocional que predice el éxito académico, entiende que los individuos que son emocionalmente inteligentes pueden triunfar en su actividad laboral con más facilidad. De aquí “la importancia ya reseñada de la inteligencia emocional se hace patente desde la crianza y educación de los hijos, pero se extiende al lugar de trabajo y prácticamente a todas las relaciones y encuentros humanos” (Ferragut y Fierro, 2012 Pp 97) Mayer y Salovey (1997), “proponen un modelo jerárquico, compuesto por cuatro habilidades: 1. Para percibir y valorar con exactitud la emoción; 2. Para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; 3. Para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y 4. Para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. Los autores afirman que estas cuatro habilidades o ramas están ordenadas, dándose una progresión creciente en su adquisición (Mayer, Salovey y Caruso, 2004, citado por Valadez et al., 2013, Pp 398). Al adquirir estas habilidades se aprende y se enseña, lo cual permite su aplicación en el ámbito académico mejorando el bienestar y la calidad de vida de las personas (Ruvalcaba y Gallegos, en prensa, citado por Valadez et al., 2013, Pp 398)

Hay evidencia investigativa que relaciona la capacidad predictiva de la inteligencia emocional con la motivación al logro “es una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el desarrollo personal, implicando un uso exigente de capacidades y destrezas para el beneficio personal y colectivo” (Flores y Orozco, 2012, Pp 152). La motivación al logro “se centra en la necesidad del ser humano de usar su intelecto, pensamiento abstracto, creatividad, capacidad de anticipación de eventos y habilidad para planificar” (Flores y Orozco, 2012, Pp. 152).

En el estudio de Barchard, 2003, citado en Pérez y Castejón (2006, Pp 395) se menciona que si “bien hay una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, esta relación desaparece una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica”. Lo que va en concordancia con el artículo de Extremera y Fernández–Berrocal, (2004, Pp 12), donde hace referencia a que los alumnos emocionalmente inteligentes, tienen

“mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, demostrando una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (p.e., tabaco, alcohol, etc). Indiscutiblemente, a la luz de las evidencias encontradas hasta la fecha, su fomento en clase será una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica”. (Extremera y Fernández–Berrocal, 2004, Pp 12)

Y en el tercer grupo, donde se estudia las Emociones, *el Rendimiento Académico e intervención*. Las competencias emocionales son un factor crucial a la hora de explicar el funcionamiento del sujeto en todas las áreas vitales” (Mikolajczak, Luminet y Menil, 2006, citado por Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 70).

En este camino Salovey y Mayer, (1990), fueron los precursores del estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, esto con el fin de poder integrar la inteligencia emocional en los currículos escolares (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006b, citado en Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 71) “La inteligencia emocional está relacionada con el nivel

académico y con la competencia social, siempre y cuando se controlen variables tales como la inteligencia general y las características de la personalidad” (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008, citado en Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 72)

Actualmente las instituciones educativas han reconocido la importancia de formar a los niños y adolescentes emocionalmente, ya que estos deben aprender otro tipo de habilidades no cognitivas, es decir, un aprendizaje en cuanto a los aspectos emocionales y sociales para proporcionarles herramientas de adaptación social, familiar, académica, laboral y cultural (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Pp 65). La literatura en torno a lo prosocial y a la educación contribuye a la fundamentación de la metodología aprendizaje-servicio como promotor de esa fortaleza psicológica y del desarrollo psicosocial (Loreto, V y Matallanes, B, 2013, Pp 158)

Es necesario aclarar que no es posible contrastar todas las categorías deductivas con los artículos trabajados, solamente se hace un análisis minucioso con la categoría de emoción y metodología, en razón a que el aprendizaje no se analiza como la forma en que se enseña y se aprende, sino que este es entendido como rendimiento académico, que se mide a través del promedio de notas de los estudiantes en las instituciones educativas durante los ciclos lectivos. En cuanto a las categorías de: jóvenes, educación inclusiva y deserción escolar, no se evidencian tendencias conceptuales en los artículos que permitan llevar a cabo un análisis a profundidad que permita conocer la relevancia y en que términos son entendidas estas categorías para dichas investigaciones.

Se identificó en relación con el concepto multidimensional de emoción como la investigación hace referencia a la inteligencia emocional en contextos interactivos que enfatizan la competencia intencional, sentimental, social expresiva y de estimulación corporal para identificar emociones en sí mismo y la expresión y regulación de estas.

Dentro de los artículos reseñados se identificaron diferentes formas conceptuales para abordar las emociones: inteligencia emocional, competencias emocionales, aprendizaje emocional, habilidades emocionales y bienestar subjetivo, que para este estudio son categorías emergentes. En referencia a la emoción se identificó que, si bien, se realiza una conceptualización de la definición de emoción, esta es evaluada a través de “test”.

La tendencia investigativa que se refleja a partir de la documentación hace énfasis en estudios metodológicamente cuantitativos, tal como se observa en los cuadros de análisis por grupos, donde para la mayoría de los estudios se sugiere un instrumento que permita realizar una medición que evalúe el “metaconocimiento”, entendido como las destrezas que nos permiten reflexionar acerca de nuestros estados emocionales y la capacidad de regularlos, de manera que den cuenta de tres dimensiones claves: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional.

También se encontró que en la mayoría de estos estudios la emoción se midió mediante los siguientes instrumentos:

1. “Traid Meta-Mood Scale TMMS-24” (Salovey y Mayer, 1997, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Pp 74)

2. “Autoinformes” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Pp 74)
3. “MSCEIT v. 2.0” (Mayer y Salovey, 1997, citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, Pp 76)

Por otro lado, se resalta que para la mayoría de las investigaciones el indicador del aprendizaje es el rendimiento académico, que se evalúa a través del promedio de notas, y que si bien es un reflejo del aprendizaje, este es mucho más complejo y multidimensional.

Nos parece relevante también destacar los siguientes aspectos que nos permiten entender mejor la relación de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico. En la sociedad actual existe un analfabetismo emocional que se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, pensamientos autodestructivos, anorexia, suicidios, etc. (Álvarez y González, 2011, citado en Gaeta, y López, 2013, Pp 15). Es por ello que, se requiere una educación que prepare para la vida, es decir, que atienda, ineludiblemente, el desarrollo emocional y que cubra necesidades, como: situaciones sociales complejas y donde se incluya a quienes no tienen las condiciones necesarias, bien sea por falta de oportunidades familiares, sociales, culturales, educativas o económicas.

A partir de lo encontrado en el terreno de la inteligencia emocional se sigue haciendo necesaria una exploración investigativa, seria y rigurosa que establezca que es lo que realmente se incluye. Tal como lo menciona Valadez (2013) “No sólo habría que intentar separar los diversos modelos que concurren en la actualidad y compiten para defender la denominación, también es importante esclarecer de la forma más clara posible qué variables se relacionan con

inteligencia emocional, y cuál es el papel que juegan” (Valadez et al., 2013, Pp 407) con el fin de establecer procesos de intervención incluyentes.

Así mismo se propone, que a partir de los resultados parciales actuales, “se inicien tareas de extensión como cursos de capacitación (a la comunidad educativa universitaria y en general, a los profesores de distintos niveles, etc.), y trabajar en acciones preventivas específicas” (Vásquez, Francica y Sosa, 2014, Pp. 87)

Finalmente, creemos que es relevante considerar la implementación en el curriculum actual de la mayoría de las Universidades de asignaturas que consideren el fortalecimiento de la inteligencia emocional como parte de la oferta en educación integral que se ofrece a los estudiantes, y donde las familias tengan una participación más activa, teniendo en cuenta que en nuestra sociedad, actualmente se observan problemas sociales ligados a la inestabilidad emocional, los cuales desencadenan en actos violentos y conductas poco adaptativas.

También consideramos pertinente mencionar, que a partir de esta revisión, es factible desarrollar futuras investigaciones que estén dirigidas al análisis de una emoción específica, la cual sea de corte cualitativo y que involucren las categorías deductivas que mencionamos.

Anexos

FORMATO RAE No. 1	
TITULO	Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios
AUTORES	Martha Leticia Gaeta González y Cristina López García
RESUMEN	“En la búsqueda por lograr objetivos educativos del más alto nivel, la enseñanza actual demanda la formación integral de los estudiantes; esto es, tanto en la dimensión intelectual como en la afectivo-emocional. En este estudio se investigó la relación que guardan las competencias emocionales y el rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. Se utilizaron el Trait Meta-Mood Sacale (TMMS-24), la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y el promedio académico final. Participaron 101 estudiantes de pre-medicina (51% hombres, 49% mujeres) entre 17 y 22 años de edad (Media=18.81, DT=1.2). Los resultados muestran niveles adecuados en la percepción y comprensión emocional de los estudiantes, pero no en su regulación. Existe una correlación significativa negativa entre el rendimiento académico y las interacciones sociales. Se enfatiza la relevancia de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, que contribuyan a su bienestar y equilibrio emocional” (Gaeta y López, 2013, Pp 13)
PUBLICACIÓN	Julio 2013
UNIDAD PATROCINANTE	Revista electrónica universitaria de formación del profesorado.
PALABRAS CLAVES	Competencia emocional; educación emocional; rendimiento académico; estudiantes universitarios.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo.
FUENTES	<p>Álvarez, M. (2001). Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional. Barcelona: Cisspraxis.</p> <p>Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias para la Vida. <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 21(1), 7-43.</p> <p>Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 19(3), 95-114.</p> <p>Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. Servicios de publicaciones de la Universidad de Navarra. Estudios sobre educación. 25.</p> <p>Bisquerra, R. (2007). <i>Competencias emocionales</i>. Barcelona. Educación XXI. 61-82</p>

<p>Bisquerra, R. (2009). <i>Psicopedagogía de las emociones</i>. Síntesis: Madrid.</p> <p>Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. <i>Educación XXI</i>, 10, 61-82.</p> <p>Chabot, D., & Chabot M. (2009) <i>Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje</i>. Alfaomega.</p> <p>Cuartero, N. (2007). Las emociones en orientación profesional. Trabajo presentado en la VII Jornada de Orientación Profesional. Noviembre. Zaragoza</p> <p>Delors, J. (1996) <i>La educación encierra un tesoro</i>. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO.</p> <p>Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003) La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. <i>Revista de Educación</i>, 332, 97-116.</p> <p>Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>, 6(2). Recuperado de: http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html</p> <p>Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 19(3), 63-93.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006) Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. <i>Psicothema</i>, 18, 7-18.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version on the Trait Meta—Mood Scale. <i>Psychological Reports</i>, 94, 751-755.</p> <p>García Álvarez, D. (2011). La Inteligencia Emocional: competencias esenciales para la vida ciudadana. <i>Redieluz</i>, 1(1) 72-79.</p> <p>Gismero (2000). EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual.</p>
--

<p>Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.</p> <p>Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 19(3), 45-62.</p> <p>Hue, C. (2008). Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer.</p> <p>Ibarrola, B. (2005). Sentir y pensar. Programa de inteligencia Emocional para niños y niñas de 3 a 5 años. Madrid: SM.</p> <p>Ibarrola, B. (2009). El 80% de las habilidades para el éxito laboral son emocionales. Recuperado de: www.elcomercio.es/</p> <p>Jadue, J. G. (2002). Factores que afectan el rendimiento escolar. <i>Estudios Pedagógicos</i>, 28, 193-204.</p> <p>Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. (2010) Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. <i>Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)</i>, 3, 165-172.</p> <p>Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 19(3), 137-152.</p> <p>Ogundokun, M.O., & Adeyemo, D.A. (2010). Emotional Intelligence and academic achievement: the moderating influence of age, intrinsic and extrinsic motivation. <i>The African Symposium</i>, 10(2), 127-141.</p> <p>Schutte, N., Malouff, J.M, Hall, L.E, Haggerty, D.J, Cooper, J.T, Golden, Ch. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of measure of emotional intelligence. <i>Personality and Individual Difference</i>, 25: 167-177.</p> <p>Suverbiola-Ovejas, I. (2012) Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. <i>Revista de comunicación vivat academia</i>. Año XIV, no. especial, 1-17.</p> <p>Tejedor, F.J., & García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. <i>Revista</i></p>
--

	<p><i>de Educación</i>, 342, 443-473.</p> <p>Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. (2011). Encouraging self—regulated learning in the classroom: a review of the literature. <i>Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)</i>. Virginia Commonwealth University. Recuperado de: http://merc.soe.vcu.edu/Reports/Self%20Regulated%20Learnin g.pdf</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“En la búsqueda de una mayor calidad educativa, en las dos últimas décadas se han producido cambios importantes en la enseñanza, como el establecimiento del enfoque educativo basado en competencias que pretende centrarse en la formación integral de los alumnos. Es decir, buscando que estos últimos adquieran un mayor conocimiento de sus propios recursos cognitivos y al mismo tiempo de sus recursos emocionales y que sean capaces de regularlos, de modo que se conviertan en participantes activos de su proceso de aprendizaje en diferentes contextos y a lo largo de su vida” (Gaeta y López, 2013, Pp 14)</p> <p>“Existen diferentes tipos de competencias entre las que destacan las competencias cognitivas, las competencias técnicas, las competencias relacionales y las competencias emocionales. Estas últimas ponen el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y dan importancia al aprendizaje y al desarrollo. De manera más precisa, las competencias emocionales se refieren al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 8). Las cuales pueden agruparse, a su vez, en cinco dimensiones (Bisquerra, 2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar” (Gaeta y López, 2013, Pp 14)</p> <p>“Como ha mostrado la investigación, el dominio de las competencias emocionales favorece diversos aspectos entre los que destacan el proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, etc. (Bisquerra & Pérez, 2007; Fernández—Berrocal & Extremera, 2006; Suverbiola-Ovejas, 2012). Por tanto, potencia una mejor adaptación al contexto y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito (Bisquerra, 2005)” (Gaeta y López, 2013, Pp 14)</p> <p>“En la sociedad actual existe un analfabetismo emocional que se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad,</p>

	<p>estrés, depresión, consumo de drogas, pensamientos autodestructivos, anorexia, suicidios, etc. (Álvarez-González, 2011). Es por ello que, se requiere una educación que prepare para la vida, es decir, que atienda, ineludiblemente, el desarrollo emocional” (Gaeta y López, 2013, Pp 15)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“Participaron en el estudio 101 estudiantes universitarios, de ambos sexos (51.49% Hombres y 48.51% Mujeres), entre 17 y 22 años de edad (Media=18.81, D.T.=1.2), pertenecientes al programa de pre-medicina de la facultad de medicina, en una universidad en el centro de México. El método de selección de la muestra ha sido por disponibilidad” (Gaeta y López, 2013, Pp 16).</p> <p>“El diseño de este trabajo ha sido planteado desde la metodología selectiva, siendo de tipo exploratorio de corte transversal, en el cual se busca encontrar la relación que guardan las competencias emocionales y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, mediante el uso de instrumentos estandarizados de autorepote” (Gaeta y López, 2013, Pp 16)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“El propósito principal de este trabajo fue analizar la relación que guardan las competencias emocionales y el rendimiento académico en estudiantes universitarios inscritos en el programa de pre-medicina. Para ello, en primera instancia se llevó a cabo la adaptación de dos cuestionarios: el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) y la EHS (Gismero, 2000), encontrándose la pertinencia de los mismos para evaluar las competencias emocionales, divididas en dos dimensiones: la intrapersonal y la interpersonal. Los resultados obtenidos corroboran, en general, la estructura factorial de los cuestionarios e indican un nivel adecuado de confiabilidad de los mismos” (Gaeta y López, 2013, Pp 20)</p> <p>“Con respecto a las competencias intrapersonales de los estudiantes, se observa que tanto para los hombres como para las mujeres la percepción y comprensión de las emociones es adecuada pero no así la regulación, en función de la baremación del instrumento TMMS-24 original. Los hallazgos del presente estudio corroboran, en general, los planteamientos de Jadue (2002) en que la regulación de las emociones comprende el más complejo grupo de competencias, ya que implica el manejo de las expresiones emocionales de uno mismo y de los otros, el manejo de los estados emocionales internos y el uso de la emoción en la planificación y ejecución de planes” (Gaeta y López, 2013, Pp 20-21).</p>

“A partir de los resultados de este estudio, se evidencia la importancia de que el sistema universitario se adapte a los nuevos tiempos, lo que implica la necesidad de ampliar la información científica y técnica de los estudiantes en torno a las competencias emocionales (Tejedor & García, 2007) a fin de preparar a los estudiantes para la vida. Lo cual implica, a su vez, la búsqueda del desarrollo humano, desde un enfoque preventivo (Bisquerra, 2005). De esta forma, es de suma utilidad que los docentes diagnostiquen las competencias emocionales de los estudiantes, de manera que puedan delinear las actividades de forma más apropiada para obtener los máximos aprovechamientos. Ya que si queremos construir individuos plenos y preparados, es ineludible educar en el mundo afectivo y emocional” (Gaeta y López, 2013, Pp 21)

“En los últimos años educadores, psicólogos y pedagogos, han implementado algunos programas de educación emocional, con lo que han podido constatar que desarrollar competencias emocionales en los alumnos motiva a elevar su rendimiento académico y les hace más responsables, asertivos, colaboradores, respetuosos y seguros de sí mismos (Bisquerra, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Hue, 2008; Ibarrola, 2005; Obiols, 2005)” (Gaeta y López, 2013, Pp 22)

FORMATO RAE No. 2	
TÍTULO	Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia
AUTORES	Marta Sainz., Gloria Soto., Leandro Almeida., Carmen Ferrándiz., Mari Carmen Fernández y Mercedes Ferrando
RESUMEN	<p>“El trabajo analiza las diferencias en las competencias socio-emocionales y la creatividad de distintos grupos organizados por niveles de inteligencia (alta, media, baja) así como la relación entre las competencias socio-emocionales y la creatividad según dichos niveles” (Sainz, Soto, Almeida, Ferrándiz, Fernández y Ferrando, 2011, Pp 97)</p> <p>“La muestra estuvo compuesta por 679 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 18 años (M=13.90, DT=1.28). Todos ellos cursaban sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria en distintos centros concertados de la Comunidad Valenciana (España). Se valoraron los siguientes aspectos: a) la competencia socio-emocional total fue evaluada mediante el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i:YV; BAR-ON & PARKER, 2000); b) la capacidad cognitiva fue evaluada mediante el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT-5; BENNETT, SEASHORE & WESMAN, 2000); y c) la creatividad fue evaluada con el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, TTCT (TORRANCE, 1974)” (Sainz, et al., 2011, Pp 97)</p> <p>“Los datos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de la competencia emocional total y en la dimensión elaboración de la creatividad según el nivel intelectual de los participantes. Finalmente, no se evidenciaron correlaciones estadísticamente significativas entre competencia socio-emocional y creatividad” (Sainz, et al., 2011, Pp 97)</p>
PUBLICACIÓN	2011
UNIDAD PATROCINANTE	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado
PALABRAS CLAVES	Creatividad, Inteligencia, Competencia Socio-Emocional.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo.
FUENTES	<p>ADEMOLA, R., AKINTUNDE, S.O. & YAKASAI, M.I. (2010). “Emotional Intelligence, Creativity and Academic Achievement of Business Administration Students”. Revista Electronic Journal of Researchs in Educational Psychology, 8 (2), 763–786.</p> <p>AKINBOYER, J.O. (2003). Creativity, Innovation and Success. Ibadan: Sterling Horden (Nig). ALMEIDA, L.S. (1994). Inteligência: Definição e medida. Aveiro: CIDInE. ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2008). Metodología da Investigação em Psicologia</p>

<p>e Educação. Braga: Psiquilíbrios.</p> <p>BAR-ON, R. & PARKER, J.D.A. (2000). The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV). Toronto, Canada: Multi-Health Systems.</p> <p>BELLAMY, A., GORE, D. & STURGIS, J. (2005). “Una exploración de la relevancia de la inteligencia emocional en los programas educativos para los estudiantes de alta capacidad”. <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i>, 6-3 (2), 53-78.</p> <p>BENNETT, G., SEASHORE, G. & WESMAN, A. (2000). DAT-5, Test de Aptitudes Diferenciales. Madrid: TEA.</p> <p>COOPER, R.K. & SAWAF, A. (1997). <i>Executive E.O: Emotional Intelligence in leadership & organizations</i>. NY: Grossat/Putram.</p> <p>CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). <i>Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention</i>. New York: Harper Collins.</p> <p>FERNÁNDEZ, M.C. (2011). <i>Competencia socio-emocional en adolescentes de Altas Habilidades: Un estudio comparativo</i>. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.</p> <p>FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2002). “La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 29, 1-6.</p> <p>FERRANDO, M. (2004). <i>Creatividad e Inteligencias Múltiples</i>. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia.</p> <p>FERRANDO, M. (2006). <i>Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades</i>. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.</p> <p>FERRANDO, M. & BAILEY, R. (2006). <i>Emotional Intelligence in G&T: a Pilot Study</i>. Paper presented to the British Educational Research Association (BERA). Warwick University (UK).</p> <p>FERRANDO, M., FERRANDIZ, C. & BERMEJO, R. (2005). <i>Intelligence and Creativity</i>. Paper presented to Creativity a multifaceted view. Moscow University.</p> <p>FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., PRIETO, L., SÁNCHEZ, C., HERNÁNDEZ, D., SERNA, B. & LÓPEZ, J.A. (2007). <i>Socio-</i></p>

<p>emotional intelligence in GyT and non-GyT pupils. Paper presented to the World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. University of Warwick, (UK).</p> <p>FERRANDO, M., PRIETO, M.D., FERRÁNDIZ, C. & SÁNCHEZ, C. (2005). “Inteligencia y creatividad”. <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 7, 21–50.</p> <p>FIEDLER, E.D. (1998). “Denial of anger/denial of self Dealing with the dilemmas”. <i>Roeper Review</i>, 20 (3), 158–161.</p> <p>GETZELS, J.W. & JACKSON, P.W. (1962). <i>Creativity and intelligence: Explorations with gifted students</i>. New York: Wiley.</p> <p>HERNÁNDEZ, D. (2010). <i>Alta Habilidad y Competencia Experta</i>. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.</p> <p>KAUFMANN, G. & VOSBURG, S.K. (2002). “The Effects of Mood on Early and Late Idea Production”. <i>Creativity Research Journal</i>, 3–4 (14), 317–330.</p> <p>LÓPEZ, O. (2001). <i>Evaluación y desarrollo de la creatividad</i>. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.</p> <p>MAYER, J.D., SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. (2002). <i>Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual</i>. Toronto: Multi–Health Systems.</p> <p>MORELOCK, M.J. (1992). “Giftedness: The view from within”. <i>Understanding Our Gifted</i>, 4 (3), 11–15.</p> <p>OLIVEIRA, E.P., ALMEIDA, L., FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., SÁINZ, M. & PRIETO, M.D. (2009). “Tests de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para la validez del constructo en adolescentes portugueses”. <i>Psicothema</i>, 21 (4), 562–567.</p> <p>PALOMERA, R., FERNÁNDEZ–BERROCAL, P. & BRACKETT, M. (2008). “La Inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias”. <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 15 (6), 437–454.</p> <p>PRECKEL, F., HOLLING, H. & WIESE, M. (2006). “Intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory”. <i>Personality and Individual Differences</i>, 40,</p>

<p>159–170.</p> <p>PRIETO, M.D., LÓPEZ, O. & FERRÁNDIZ, C. (2003). La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla. Madrid: Pirámide.</p> <p>PRIETO, M.D., PARRA, J., FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., BERMEJO, M.R. & SÁNCHEZ, C. (2006). “Creative habilitéis. In early childhood”. <i>Journal of Early Childhood Research</i>, 4 (3), 277–290.</p> <p>PUCKLER, J.A., WAITMAN, G.R. & HARTLEY, K.A. (2011). “Education and creativity”. En M.A. RUNCO & S.R. PRITZKER, <i>Encyclopedia of Creativity</i>. New York: Wiley, 435–440.</p> <p>RUNCO, M.A. & ALBERT, R.S. (1986). “The threshold theory regarding creativity and intelligence: An empirical test with gifted and nongifted children”. <i>Creative Child and Adult Quarterly</i>, 14, 212–218.</p> <p>SAINZ, M. (2008). Competencia Socio–Emocional de Alumnos con Altas Habilidades y Habilidades Medias: Percepción de Padres, Profesores y Alumnos. Tesis de Licenciatura. Universidad de Murcia.</p> <p>SAINZ, M. (2010). Creatividad, Personalidad y Competencia Socio–emocional en Alumnos de Altas Habilidades versus no Altas Habilidades. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.</p> <p>SCHEWEAN, V.L., SAKLOFSKE, D.H., WIDDIFIELD–KONKIN, L., PARKER, J. & KLOOSTERMAN, P. (2006). “Emotional Intelligence and Gifted Children”. <i>E–Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence</i>, 2 (2), 30–37.</p> <p>SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., HALL, L.E., HAGGERTY, D.J., COOPER, J.T., GOLDEN, C.J. et al. (1998). “Development and validation of a measure of emotional intelligence”. <i>Personality and Individual Differences</i>, 25, 167–177.</p> <p>SILVERMAN, L.K. (1993). <i>Counseling the Gifted and Talented</i>. Denver, CO: Love.</p> <p>SOWA, C.J. & MAY, K.M. (1997). “Expanding Lazarus and Folkmans paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children”. <i>Gifted Child Quarterly</i>, 41 (2), 36–43.</p>

	<p>STERNBERG, R.J. (2000). <i>Psicología Cognitiva</i>. Porto Alegre: ArtMed.</p> <p>SEON-YOUNG, L. & OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2006). “The Emotional Intelligence, Moral Judgment and Leadership of Academically Gifted Adolescents”. <i>Journal for the Education of the gifted</i>, 30, 1, 29–67.</p> <p>TORRANCE, E.P. (1962). <i>Guiding creative talent</i>. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.</p> <p>TORRANCE, E.P. (1966). <i>Torrance Tests of Creative Thinking</i>. Princeton NJ: Personnel.</p> <p>TORRANCE, E.P. (1974). <i>The Torrance Tests of Creative Thinking – Norms-Technical Manual Research Edition – Verbal Tests, Forms A and B – Figural Tests, Forms A and B</i>. Princeton NJ: Personnel Press.</p> <p>WALLACH, M.A. & KOGAN, N. (1965). <i>Modes of thinking in young children</i>. New York: Holt, Rinehart & Winston.</p> <p>YUSTE, C. (2001). <i>Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-I)</i>. Madrid: CEPE.</p> <p>ZEIDNER, M., SHANI-ZINOVICH, I., MATTHEWS, G. & ROBERTS, R.D. (2005) “Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: Outcomes depending on the measure”. <i>Intelligence</i>, 33, 369–391.</p> <p>ZENASNI, F. & LUBART, T.I. (2009). “Perception of emotion, alexithymia and creative potential”. <i>Personality and Individual Differences</i>, 46, 353–358.</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“Es importante tener en cuenta una concepción bien definida del constructo inteligencia y las implicaciones educativas que del mismo se derivan, ya que facilita su posterior evaluación y desarrollo. Este concepto se señala como crucial, puesto que si en algo hay acuerdo es en la falta de consenso y polémica acerca del constructo inteligencia (STERNBERG, 2000). No obstante, recogiendo una síntesis de los puntos en común que comparten las distintas definiciones, podríamos señalar que es una variable psicológica determinante para el aprendizaje, para la correcta adaptación y resolución de situaciones diferentes, a la vez que permite un pensamiento abstracto (ALMEIDA, 1994)” (Sainz, et al., 2011, Pp 98)</p> <p>“El estudio de las competencias emocionales en diferentes grupos</p>

	<p>de inteligencia se ha analizado principalmente a partir del estudio inferencial de alumnos de altas habilidades y habilidades intelectuales medias en distintos niveles educativos” (Sainz, et al., 2011, Pp 98)</p> <p>“En general, estos resultados parecen indicar que existen diferencias significativas en los niveles de competencia socio-emocional de los alumnos en función de su nivel de inteligencia. Estas diferencias parecen ser especialmente evidentes en la dimensión de adaptabilidad, lo que indica que los alumnos con mayor inteligencia tienen una percepción más elevada de su capacidad para tratar con los problemas cotidianos, así como de su flexibilidad y eficacia en la resolución de conflictos” (Sainz, et al., 2011, Pp 99)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“En el estudio participaron un total de 679 alumnos (46,50% chicos) pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las edades de los participantes de la muestra total oscilaron entre los 12 y los 18 años (M=13.90; DT=1.28). Todos ellos cursaban sus estudios en distintos centros concertados de la Comunidad Valenciana” (Sainz, et al., 2011, Pp 100)</p> <p>“Este estudio ha contado con la colaboración y permiso de los directores de los centros, los profesores del aula, los orientadores y los estudiantes. Primero se envió una circular a todos los centros de Educación Secundaria Obligatoria que participaron en el mismo. Segundo, una vez seleccionados los estudiantes que constituyen la muestra, se procedió a la aplicación de los instrumentos: El DAT-5, el EQ-i: YV y el TTCT en horario lectivo. Además, cabe destacar que se han seguido fielmente las instrucciones marcadas por los autores de los diferentes instrumentos” (Sainz, et al., 2011, Pp 101).</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“El presente trabajo ha analizado dos variables que tienen una gran importancia en el contexto académico (competencia socio-emocional y creatividad) en una muestra de alumnos con baja, media y alta inteligencia, así como la relación entre ambas variables en función de distintos grupos de habilidad” (Sainz, et al., 2011, Pp 103)</p> <p>“En relación al primer objetivo del trabajo, que consistió en analizar las diferencias entre los distintos grupos de inteligencia en relación a las dimensiones de creatividad, los resultados mostraron que la puntuación de los grupos de alta y baja inteligencia resultó muy similar en la dimensión relacionada con las variables fluidez, flexibilidad y originalidad. Además, se hizo evidente que el grupo de inteligencia media presentó una puntuación superior a la de sus compañeros (baja y alta inteligencia) en esta misma dimensión. Sin</p>

	<p>embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas para ninguno de los grupos. Para la dimensión relacionada con la variable elaboración, el grupo de inteligencia media puntuó de manera muy similar a como lo hizo el grupo de alta inteligencia. Sin embargo, destacó la reducida puntuación del grupo de baja inteligencia para esta dimensión. Análisis adicionales confirmaron una diferencia estadísticamente significativa al comparar los grupos de alta y media inteligencia con el grupo de baja inteligencia en la dimensión de elaboración. Por tanto, en elaboración se asiste a un aumento progresivo desde el grupo de baja inteligencia al de alta. En este sentido, parece haber una relación más próxima entre inteligencia y elaboración que entre inteligencia y las otras tres dimensiones de la creatividad (Ferrando, Ferrándiz & Bermejo, 2005; Sainz, 2010)” (Sainz, et al., 2011, Pp 103).</p> <p>“En relación al segundo objetivo, que consistió en analizar las diferencias entre los distintos grupos de inteligencia en relación a su competencia socio-emocional, los resultados indicaron que el grupo de mayor inteligencia presentó una mejor percepción de sus habilidades emocionales, puesto que sus medias tendieron a ser mayores en las puntuaciones del cociente emocional. Estos resultados apuntan a que la percepción que tienen los alumnos con alta inteligencia es mejor, lo que podría indicar un adecuado bienestar psicológico. Nuestros resultados coinciden con los hallados por otros autores que sugieren que los superdotados y talentos no presentan problemas socio-emocionales (Bellamy, Gore & Sturgis, 2005; Fernández, 2011; Ferrando, 2006; Ferrando, et al., 2007; Schewean et al., 2006; Sainz, 2008; 2010). Por el contrario, los datos de nuestro trabajo no se muestran acordes con los encontrados por algunos autores que mantienen la idea de que los alumnos con altas habilidades tienen más riesgo de presentar problemas con sus iguales (Fieldler, 1998; Morelock, 1992; Silverman, 1993)” (Sainz, et al., 2011, Pp 103)</p> <p>“Finalmente, es interesante señalar que el grupo de baja inteligencia presenta unas características diferenciales, en las áreas de IE y creatividad, con respecto a los de inteligencia media y alta. En concreto, el grupo de baja inteligencia muestra un menor cociente emocional y menor elaboración” (Sainz, et al., 2011, Pp 104)</p>
--	--

FORMATO RAE No. 3	
TITULO	Desempeño académico universitario y perfil cognitivo-emocional
AUTORES	Mario Alberto Manuel Vázquez; Patricia Adriana Francica y Raquel Adriana Sosa.
RESUMEN	<p>“El objetivo principal que se planteó en el proyecto fue investigar la relación entre las Emociones, los Circuitos de Comunicación Interna (Diálogos Internos), el Intercambio de Caricias, las Creencias, la Posición Existencial Básica, los Juegos Psicológicos y los Mandatos del Argumento de Vida del alumno, y su influencia en su evolución académica en la carrera de psicología de la Universidad Católica de Salta, Argentina (UCASAL). Se ha realizado el seguimiento de los ingresantes voluntarios desde el año 2011 hasta el 2015” (Vázquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 87)</p> <p>“Los investigadores capacitan mediante talleres anuales a los alumnos con el fin de que ellos realicen su autodiagnóstico, a través de los instrumentos del Análisis Transaccional basado en los cuestionarios de autoevaluación y una propuesta de reflexión. Los datos se cruzan con el rendimiento académico de los participantes y se extraen conclusiones acerca de las posibles influencias de los elementos antes mencionados. En este documento se presentan los resultados de los dos primeros talleres y sus encuestas (Emociones y Circuitos de Comunicación Interna), comprobándose la presencia de un alto desempeño académico coincidente con una modificación significativa en ambos elementos” (Vázquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 87)</p>
PUBLICACIÓN	2014
PALABRAS CLAVES	Análisis Transaccional, estados del yo, diálogos internos, emociones básicas, emociones sustitutivas, introyectos, estudiante universitario, rendimiento académico.
DESCRIPCIÓN	Tesis psicológica Vol. 9 - N° 1 ISSN 1909-8391
FUENTES	<p>Bausela, E. (2013). La docencia a través de la investigación-acción. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> (ISSN 1681-5653). Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF</p> <p>Berne, E. (1961). <i>Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry</i>. New York: Grove Press.</p> <p>Berne, E. (1983a). <i>¿Qué dice Usted después de decir “Hola”?</i> Buenos Aires: Grijalbo.</p>

<p>Berne, E. (1983b). <i>Introducción al Tratamiento de Grupo</i>. Buenos Aires: Grijalbo.</p> <p>Berne, E. (1997). <i>Juegos en que participamos</i>. México: Diana.</p> <p>Camino, J. & Saez, M. (2010). El pensamiento marciano. <i>Revista Análisis Transaccional y Psicología Humanista</i>, 63 (235), 235-243.</p> <p>Ekman, P. (2003). <i>Emotions revealed recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life</i>. New York: Times Book-Henry Holt.</p> <p>Karpman, S. (2001). Opciones: la gama de las veinticuatro respuestas posibles. <i>Revista Análisis Transaccional y Psicología Humanista</i> 46, 90-98.</p> <p>Kertész, R. (1997). <i>Análisis Transaccional Integrado</i>. Buenos Aires: IPPEM.</p> <p>Kolb, B. & Whishaw, I. (2006). <i>Neuropsicología Humana</i>. Madrid: Médica Panamericana.</p> <p>Pinel, J. (2003). <i>Biopsicología</i>. Madrid: Prentice Hall.</p> <p>Rains, D. (2004). <i>Principios de Neuropsicología Humana</i>. México: McGraw-Hill.</p> <p>Steiner, C. & Perry, P. (1998). <i>La educación emocional</i>. Buenos Aires: Javier Vergara.</p> <p>Vázquez, M. (2010). <i>Tolerando la confusión – Principios Básicos de Terapia Gestáltica</i>. Salta: EUCASA.</p> <p>Vázquez, M. (2012). <i>Apuntes de Análisis Transaccional – Cátedra de Psicoterapia de Grupo</i>. Salta: EUCASA.</p> <p>Vázquez, M. & Francica, P. (2003). “¿A dónde ir desde aquí?... si no sabemos dónde estamos – Tácticas y estrategias para enfrentar problemas en la Comunidad Educativa”. Salta: UNESCO – PEA – NOA.</p> <p>Vázquez, M. & Francica, P. (2004). <i>Stress, Emociones y Trastorno de Ansiedad –material para el Curso de Enfermedades de la época</i>. Salta: Universidad Católica de Salta.</p>

	<p>Vázquez, M., Francica, P. & Sosa, R. (2004). <i>Solución Adecuada de Conflictos en Instituciones Escolares Módulo IV “Las Emociones no son un juego”</i>. Salta: Universidad Católica de Salta.</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“En el año 2010 los investigadores terminamos un trabajo de investigación: “Perfil cognitivo-emocional (Diálogos Internos y Emociones) en alumnos de 3° año del nivel Polimodal de establecimientos educativos de gestión pública y privada de la ciudad de Salta”. En el mismo se recabó información sobre una muestra de más de 7000 estudiantes que terminaban su ciclo secundario en la ciudad de Salta y se reflexionaba sobre la situación de crisis existencial ante la finalización del mismo y el ingreso a la Universidad y/o al mercado laboral adulto. Los datos obtenidos fueron alarmantes: el 77% reconocía sentir desesperación, el 76% impotencia, el 82% confusión y el 79% ansiedad” (Vázquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 88)</p> <p>“El objetivo principal es investigar la relación entre las <i>Emociones, los Circuitos de Comunicación, el intercambio de Caricias, las Creencias, la Posición Existencial Básica, los Juegos Psicológicos y los Mandatos del Argumento de Vida</i> del alumno en su evolución académica durante la carrera de psicología de la “UCASAL” haciendo el seguimiento de los ingresantes voluntarios desde el año 2011 hasta el 2015. Con el fin de lograr el alcance del objetivo mencionado se propusieron unos objetivos específicos que marcaron la ruta a seguir para el desarrollo del estudio. Es así como la ruta trazada partió de capacitar en el autoanálisis y autodiagnóstico, desde la perspectiva del Análisis Transaccional, a los participantes. Surtido este proceso los investigadores se centraron en buscar, entre los resultados y evolución de este autodiagnóstico, los elementos comunes que permitieran establecer el perfil cognitivo-emocional de los alumnos exitosos respecto de aquellos que abandonan los estudios o los cronifican, para luego, establecer las relaciones entre los perfiles cognitivo-emocionales y el índice académico de los alumnos” (Vazquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 88)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“Este estudio, tiene como base metodológica la investigación-acción, de acuerdo con los planteamientos de Bausela (1992):</p> <p>La investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988): (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura</p>

	<p>comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (p. 2)” (Bausela, 1992, Pp 2., citado por Vázquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 89)</p> <p>“Las disciplinas sobre las que se sustenta la investigación y desde las cuales se interpretan los resultados son: el Análisis Transaccional (A.T.), las Neurociencias, la Gestalt. El eje teórico fundamental lo constituye el A.T. Esta es una escuela psicológica desarrollada por su fundador, Eric Berne, en San Francisco (USA) en las décadas de 1950 y 1960 con una gran proyección mundial posterior. Actualmente, además de la norteamericana existen escuelas en Argentina, Perú, Brasil, Portugal, España, Italia, etc. Con publicaciones internacionales (Transaccional Analisis Journal (USA), Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista (España). Estas escuelas realizan aportes desde su marco teórico en numerosas cátedras universitarias e intervenciones organizacionales” (Vázquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 89)</p> <p>“Respecto a las emociones, Berne fue el primero en asegurar desde una perspectiva psicológica (no neurológica ni biológica) la existencia de emociones básicas y sustitutivas o rebusques” (Vázquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 90)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“Llama la atención la evolución de algunas de las emociones y los circuitos de comunicación interna que presentan los alumnos: la casi completa desaparición de los circuitos maníacos -muy altos en el primer y segundo taller y aumento del circuito sometido. Esto puede deberse al “choque con la realidad” de la vida universitaria. Si bien el circuito sometido es negativo, comparativamente es el único en el cual la persona reconoce su responsabilidad en los hechos que vive. Lo hace desvalorizándose y muchas veces asumiendo responsabilidades que en realidad no tiene, pero en ninguno de los otros circuitos la persona acepta su compromiso con la situación que vive. En el combativo porque siente que los demás son los responsables y desea vengarse de ellos, en el lastimero porque se victimiza y siempre encontrará victimarios a los cuales culpar, y en el maníaco porque los permisos inadecuados lo eximen de toda responsabilidad” (Vázquez, Francica y Sosa, 2014, Pp 91)</p>

FORMATO RAE No. 4	
TITULO	Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar
AUTORES	Rocío Guil Bozal, Paloma Gil-Olarte Márquez, Isabel Núñez Vázquez y José Miguel Mestre Navas
RESUMEN	<p>“El fin último de la educación es contribuir de forma significativa a la correcta socialización del alumnado. Que nuestros jóvenes se conviertan en miembros adecuados y adaptados de su sociedad y —en interacción con otros, desarrollen las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para la participación eficaz en la sociedad-“(Van der Zanden 1986, pág. 126., citado por Guil, Gil-Olarte, Vázquez y Mestre, 2006, Pp 1)</p> <p>“Al igual que se socializan comportamientos y pensamientos, las emociones requieren ser socializadas, es por ello que destacamos la necesidad de contemplar el desarrollo de la educación emocional como un componente esencial en la formación integral de la persona y, por supuesto, de extraordinario interés para el psicólogo interesado en la intervención educativa, así como la de cualquier profesional responsable de la optimización de su eficacia” (Guil y Mestre 2003; Mestre, Palmero y Guil, 2004., citado por Guil, Gil-Olarte, Vázquez y Mestre, 2006, Pp 1)</p>
PUBLICACIÓN	2006
UNIDAD PATROCINANTE	Revista Electrónica de Motivación y Emoción
PALABRAS CLAVES	Motivación, emoción, educación, sociedad.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo
FUENTES	<p>Caprara, G. V., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (1995). Big Five Questionnaire Manual. Madrid: TEA Ediciones.</p> <p>Extremera, N. (2003). Cuestionario MSCEIT (Versión Española 2.0.) de Mayer, Salovey y Caruso Emotional Intelligence Test. Toronto: MHS.</p> <p>Guil, R. y Mestre J.M. (2003). La inteligencia emocional como herramienta educativa. En Guil, A. (dir). Psicología Social del sistema educativo. 319-349. Sevilla: Kronos.</p> <p>Guil, R. y Mestre J.M. (2004). Inteligencia Emocional. En Guil, R. (coord). Psicología Social para Psicopedagogos. 177-229. Sevilla: Kronos.</p> <p>Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). MSCEIT. User’s Manual. Toronto: MHS.</p>

	<p>McKeachie, W. J.; Pintrich, P.R.; Lin, Y.; Smith, D. A.F; Sharna, R. (1986). Teaching and Learning at the College Classroom. Michigan: National Center for Reasearch to Improve Portsecondary Teaching and Learning. The University of Michigan.</p> <p>Mestre, J. M.; Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (coord.). Procesos Psicológicos Básicos. (249280). Madrid: McGraw-Hill.</p> <p>Pintrich, P.R. y Schraben, B. (1992). Student´s Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Task. En Schunk, D. H.; Meece, J. (Eds.). Student Perception in the Classroom. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.</p> <p>Roces, C.; González-Pienda, J.A.; Núñez, J.C.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L.; García M. y González, P. (2004). Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM). Madrid: EOS.</p> <p>Van der Zanden, J. W. (1986). Manual de Psicología Social. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Yuste, J. (2002). IGF. Inteligencia General Factorial. Madrid: TEA Ediciones.</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“Los continuos y vertiginosos cambios sociales a los que estamos asistiendo, exigen de las personas un reajuste continuo, e igualmente vertiginoso. Ante este hecho, se plantea la necesidad de potenciar la capacidad de adaptación y flexibilización de los sujetos para que puedan ir haciendo frente a las necesidades que le van surgiendo. Los conocimientos que hoy resultan fundamentales, mañana dejarán de serlo, pero lo que siempre va a ser válido es nuestra capacidad de no dejarnos llevar por determinados estados emocionales y de poner la emoción al servicio de la razón. En este sentido, el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) se nos presenta no sólo como una herramienta útil, sino como una necesidad para garantizar un adecuado ajuste emocional de nuestros jóvenes. En otra comunicación presentada a este mismo Congreso hemos abordado la relación entre la IE y el éxito académico” (Guil, Gil-Olarte, Vázquez y Mestre, 2006, Pp 1-2).</p>

	<p>“Conocer qué actitudes y estrategias cognitivas sociales, variables motivacionales y estrategias de aprendizaje caracterizan al alumnado con mejor rendimiento académico. Evaluar el valor predictivo de la IE sobre las actitudes y estrategias cognitivas sociales, variables motivacionales y estrategias de aprendizaje que caracterizan al alumnado con mejor rendimiento académico. Comprobar el valor predictivo de la personalidad y la inteligencia general en las actitudes y estrategias cognitivas sociales, variables motivacionales y estrategias de aprendizaje que caracterizan al alumnado con mejor rendimiento académico. Evaluar el valor predictivo de la IE y su peso respecto a la personalidad y la inteligencia general sobre otras actitudes y estrategias cognitivas, que si bien no correlacionan con las notas, las consideramos indicadores de socialización” (Guil, Gil-Olarte, Vázquez y Mestre, 2006, Pp 2)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“A continuación se describirán las variables tomadas en cuenta en la investigación así como los distintos cuestionarios utilizados para la recogida de información. Notas medias del alumnado. Actitud social: Conformidad con lo que es socialmente correcto; sensibilidad social; ayuda y colaboración; seguridad y firmeza en la interacción; liderazgo prosocial; agresividad-terquedad; dominancia; apatía-retraimiento; y ansiedad-timidez. Pensamiento social: Impulsividad frente a reflexividad (1); independencia frente a dependencia de campo; convergencia frente a divergencia (1); percepción y expectativas sobre la relación social (1); percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar; percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que percibe de sus padres (1); habilidades en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales (1); habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales (1); habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales (1); habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social (1). A partir de estas sub-escalas obtenemos las siguientes:</p> <p>Actitudes sociales: a) Actitudes prosociales o facilitadoras de las relaciones. Agrupa los factores: conformidad con lo que es socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración, y seguridad y firmeza en la interacción y liderazgo prosocial. b) Antisociales o destructoras de las relaciones. Agrupa: dominancia y agresividad-terquedad. c) Asociales o inhibidores de las relaciones. Agrupa: apatía-retraimiento y ansiedad-timidez. Pensamiento Social: d) Estilo Cognitivo. Supone la</p>

	<p>agrupación de impulsividad frente a reflexividad, independencia de campo frente a dependencia y convergencia frente a divergencia. e) Percepción Social. Supone la agrupación de percepción y expectativas sobre las relaciones sociales, percepción del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar y percepción de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres. f) Estrategias de resolución de problemas sociales” (Guil, Gil-Olarte, Vázquez y Mestre, 2006, Pp 2-3)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“Aunque nos seguimos reafirmando en la idea de que las notas no lo son todo, sí que se nos revelan como una variable de criterio objetiva y adecuada en torno a la cual definir criterios de adaptación socioescolar” (Guil, Gil-Olarte, Vázquez y Mestre, 2006, Pp 7)</p> <p>“El entrenamiento del alumnado en competencias socioemocionales repercutirá favorablemente en el expediente académico del alumnado y en una mejor adaptación en aquellos aspectos que aparecen vinculados al éxito académico, así como en otros vinculados a la adaptación social que no correlaciona necesariamente con las notas” (Guil, Gil-Olarte, Vázquez y Mestre, 2006, Pp 7)</p> <p>“La IE presenta su propio peso predictivo sobre distintas variables vinculadas a la adaptación social, frente a variables de personalidad y de inteligencia general” (Guil, Gil-Olarte, Vázquez y Mestre, 2006, Pp 8)</p> <p>“Si bien la IE no se nos revela como la principal variable predictora de la adaptación socioescolar, sí que manifiesta tener capacidad predictiva significativa con suficientes e importantes elementos, como para justificar plenamente la necesidad de poner en práctica programas educativos para su desarrollo” (Guil, Gil-Olarte, Vázquez y Mestre, 2006, Pp 8)</p>

FORMATO RAE No. 5	
TÍTULO	Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. diferencias de género
AUTORES	Carmen Otero Martínez, Eva Martín López, Benito León del Barco y Florencio Vicente Castro
RESUMEN	“Con nuestro estudio pretendemos encontrar relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico con una muestra de 344 alumnos de entre 14 y 16 años de edad (1º y 2º ESO). Hemos utilizado para evaluar la inteligencia emocional medidas de auto informe, concretamente el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) y para el rendimiento académico hemos utilizado no sólo medidas globales como la nota media y el número de suspensos, también la calificación en cada una de las materias básicas de la ESO: matemáticas, lengua, inglés, ciencias sociales y ciencias naturales. Por último, debido a que existen diferencias en inteligencia emocional asociadas al género, suponemos que las correlaciones entre el rendimiento escolar e inteligencia emocional serán diferentes entre chicos y chicas. (Otero, López, Del Barco y Castro, 2009, Pp 275)
PUBLICACIÓN	2009
UNIDAD PATROCINANTE	Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación
PALABRAS CLAVES	Inteligencia emocional, rendimiento académico, estudiantes, género.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo
FUENTES	<p>Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P.A., y Fivush, R (1995). Gender differences in parentchild conversations about past emotions: A longitudinal investigation. <i>Sex Roles</i>, 33, 309-323.</p> <p>Aquino, A. E. (2003). <i>Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un grupo de internautas. (Gender differences and Age in a Group of Web Browsers' Emotional Intelligence)</i>. Un published Thesis. Universidad Inca Gracilazo de la Vega. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Lima-Perú.</p> <p>Austin, E.J., Evans, P., Golwater, R. y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. <i>Personality and Individual Differences</i>, 39, 1395-1405.</p> <p>Bar-On (1997). <i>Emocional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emocional intelligence</i>. Toronto: Multi Health Systems.</p> <p>Bindu, P. y Thomas, I. (2006). Gender differences in</p>

<p>emotional intelligence. <i>Psychological Studies</i>, 51, 261-268.</p> <p>Binet, A y Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. <i>L'Année psychologique</i>, 14, 1-94.</p> <p>Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. <i>Personality and Social Psychology Bulletin</i>, 29 (9), 1-12.</p> <p>Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. En AAVV., <i>Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera</i>, pp 546-550. Universidad de Coruña.</p> <p>Chong, M., Elías, H., Mahyuddin, R., Uli, J. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among malayoian secondary students. <i>Pakistan Journal of Psychological Research</i>, 19 (3-4), 105-121.</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto informe. <i>Boletín de Psicología</i>, 80, 59-70.</p> <p>Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>, 6(2), 1-17.</p> <p>Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emocional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. <i>Psicothema</i>, 18, 7-12.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. <i>Psychological Reports</i>, 94, 751-755.</p> <p>Fivush, R (1991). Gender and emotion in mother-child conversations about de past. <i>Journal of Narrative and Life History</i>, 1, 325-341.</p> <p>Fivush, R (1998). Methological challenges in the study of emotional socialization. <i>Psychological Inquiry</i>, 9, 281-283.</p>

<p>Fivush, R., Brotman, M.A., Buckner, J.P., y Goodman, S. H (2000). Gender differences in parent child emotion narratives. <i>Sex Roles</i>, 42, 233-253.</p> <p>Gardner, H. (1993). <i>Frames of mind: The theory of multiple intelligences</i>. New York: Basic Books. (Trad. Cast. , Inteligencias multiples. Barcelona: Paidós, 1995).</p> <p>Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M., Núñez, I. Y Guil, A. (2005). Women emotional socialization program. Abstract Book of 64 th Annual Convention of the International Council of Psychologists. Kos (Grecia).</p> <p>González, M.P. (2003). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. <i>Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación</i>, 9, 69-96.</p> <p>Goleman, D. (1995). <i>Inteligencia Emocional</i>. Barcelona: Kairós.</p> <p>Hall, J.A (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. <i>Psychological Bulletin</i>, 85, 845- 857.</p> <p>Hall, J.A (1984). <i>Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style</i>. Baltimore: Johns Hopkins University Press.</p> <p>Lafferty, J (2004). The relationships between gender, empathy and aggressive behaviour among early adolescents. <i>Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering</i>, 64 (12), 6377B.</p> <p>Lam, L. T. y Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. <i>Journal of Social Psychology</i>, 142 (1), 133-145.</p> <p>Lewis, R.A (1978). Emotional intimacy among men. <i>Journal of Social Issues</i>, 34, 108-121.</p> <p>Lozano, L., Lozano, L.M. y Núñez, J.C. (2001). Resumen de estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. <i>Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación</i>, 7, 203-216.</p> <p>Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of</p>

<p>emotional intelligence. <i>Intelligence</i>, 17, 433-442.</p> <p>Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), <i>Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators</i> (pp.3-34). New York: Basic Books.</p> <p>McClure, E.B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. <i>Psychological Bulletin</i>, 126, 424-453.</p> <p>Mestre, J.M., Guil, R. y Gil Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. <i>Revista electrónica de motivación y emoción</i>, VII, 16.</p> <p>Mestre, J.M, Guil, R y Lim, N (2004). Inteligencia emocional: ¿a qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? En E. Barberá, L. Mayer, M.Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C.Candela y C. Gómez (Eds). <i>Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica</i> (pp 313-324). Valencia. Fundación Universidad-Empresa (ADEIT)</p> <p>Mestre, J.M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional, una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (Eds.), <i>Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psico - pedagogía, Pedagogía y Psicología</i> (pp. 249 – 280). Madrid: Mc-Graw – Hill.</p> <p>Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 15, 400-420.</p> <p>Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. <i>Ansiedad y Estrés</i>, 13, 119-129.</p> <p>Rosenthal, R., Hall, J.A., DiMatteo, M.R., Rogers, P.L., y Archer, D. (1979). <i>Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test</i>. Baltimore: Johns Hopkins University Press.</p> <p>Tapia, M. y Marsh, G.E. (2006). The effects of sex and grade-</p>

	<p>point average on emocional intelligence. <i>Psicothema</i>, 18, 108-111.</p> <p>Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. <i>Horper's Magazine</i>, 140, 227-235. 284</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“El concepto de inteligencia emocional, engloba por un lado el estudio de la emoción (etimológicamente proveniente del latín <i>movere</i>, que significa “mover hacia”), que ha venido siendo abordado de forma más o menos sistemática en el contexto de la Psicología, la Psicobiología y las Neurociencias de la conducta desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y el concepto de inteligencia. Fue ya en el siglo XX, cuando los psicólogos investigadores empezaron a hablar del concepto de inteligencia y a preocuparse por su medida. Primero fue el concepto de instintiva de Binet y Simon (1908), seguido del de inteligencia social de Thorndike (1920), derivando en el concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1993), entre otros, y en el concepto actual de inteligencia emocional” (Otero, López, Del Barco y Castro, 2009, Pp 276)</p> <p>“En la actualidad, la evaluación de los distintos modelos de IE es una tarea controvertida ya que depende de la naturaleza teórica de la que parten los distintos modelos sobre IE, pudiéndose agrupar básicamente en dos tipos de modelos: unos basados en el procesamiento de la información emocional centrados en las habilidades básicas -como el Mayer y Salovey –y otros basados en rasgos de la personalidad- como el de Goleman y Bar-On- (Mestre, Palmero y Guil, 2004), si bien otros autores, como Fernández-Berrocal y Extremera (2006) señalan la existencia de tres modelos, ya que además de la IE como habilidad, establecen diferencias entre los modelos de rasgo de Bar-On (1997) y de Goleman (1995)” (Otero, López, Del Barco y Castro, 2009, Pp 276)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“El sistema de elección fue de tipo aleatorio por conglomerados. Se seleccionaron al azar cuatro centros educativos de educación secundaria obligatoria de la provincia de Badajoz. La muestra se compuso de 344 alumnos que cursaban 1º y 2º de la ESO. Con relación al género, 187 alumnos son mujeres y 157 varones. La edad estaba comprendida entre los 12 y los 15 años, siendo la media de 13,08. A continuación, en la Figura 1, podemos ver que la distribución de la muestra por edades no es uniforme, siendo el más numeroso el grupo de 13 años y el menos el de 15” (Otero, López, Del Barco y Castro, 2009, Pp 278)</p> <p>“Una vez seleccionados al azar los cuatros centros educativos,</p>

	<p>nos pusimos en contacto con los directores de los centros y los tutores de los cursos para informales del objeto de nuestro trabajo y solicitarles su colaboración. Los respectivos centros nos aportaron las calificaciones finales obtenidas en las diferentes materias. Posteriormente, en una misma sesión los alumnos cumplieron siguiendo los criterios de voluntariedad y anonimato el cuestionario TMMS, el tiempo invertido osciló entre 20 y 30 minutos” (Otero, López, Del Barco y Castro, 2009, Pp 279)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“Con relación a las diferencias significativas encontradas entre chicos y chicas en el factor Atención “Expresar sentimientos y sentir”, a pesar de que los resultados obtenidos con pruebas de autoinforme han sido confusos y no se han encontrado diferencias significativas claras, nuestros datos coinciden con las investigaciones que han utilizado el TMMS-48 o algunas de sus versiones, constatando que las mujeres presentan una mayor atención percibida hacia sus emociones que los hombres (Bindu y Thomas, 2006; Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004 citado por Otero, López, Del Barco y Castro, 2009, Pp 281)</p> <p>“Tomados en su conjunto, los resultados de nuestro trabajo ponen de manifiesto que existen relaciones significativas, aunque moderadas, entre la calificación de lengua e inglés y la comprensión de los estados emocionales. Los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de comprensión de las emociones. Esto, les permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados sean mejores” (Otero, López, Del Barco y Castro, 2009, Pp 281)</p> <p>“Los resultados coinciden con otras investigaciones que recurren a autoinformes para evaluar la IE y encuentran relaciones significativas y moderadas con el rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2007). En estudios posteriores habrá que encontrar explicaciones al hecho de encontrar esas relaciones exclusivamente con las materias de lengua e inglés ¿qué aspectos comparten estas asignaturas que guarden relación con la claridad, la comprensión de las emociones?, ¿Qué tienen en común el aprendizaje de esas materias y la comprensión de emociones?, ¿Por qué no se han encontrado esas relaciones con materias más “científicas” como matemáticas y ciencias naturales?” (Otero, López, Del Barco y Castro, 2009, Pp 281)</p>

FORMATO RAE No. 6	
TITULO	Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión
AUTORES	María Isabel Jiménez Morales, Esther López-Zafra
RESUMEN	“Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años, dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), ha sido el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la variable inteligencia emocional a la hora de determinar tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar. En los últimos años, se han realizado numerosos estudios con el propósito de analizar la relación existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Sin embargo, los resultados se muestran inconsistentes debido a la falta de consenso en cuanto a la definición, operacionalización del constructo y la metodología tan diversa que presentan los estudios. En este trabajo, analizaremos la relación entre IE y el rendimiento académico así como los objetivos y beneficios de la implementación de programas de alfabetización emocional en los centros educativos” (Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 69)
PUBLICACIÓN	2009
UNIDAD PATROCINANTE	Fundación Universitaria Konrad Lorenz-Colombia. Revista Latinoamericana de Psicología. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica
PALABRAS CLAVES	Inteligencia emocional, rendimiento académico, adaptación escolar.
DESCRIPCIÓN	Artículo científico
FUENTES	Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Jegak, U. (2004). Emotional intelligence and academic assessment among Malaysian secondary students. <i>Pakistan Journal of Psychological Research</i> , 19 (3/4), 105-121. Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez (coord.). <i>Educación emocional y convivencia en el aula</i> . Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte. Adell, M. A. (2006). <i>Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes</i> . Madrid: Pirámide. Arribas, J.M. (2008). Las relaciones interpersonales y la mejora de la convivencia. En M. S. Jiménez (coord.). <i>Educación emocional y convivencia en el aula</i> . Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

<p>Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. <i>Personality and Individual Differences</i>, 39, 1395-1405.</p> <p>Barchard, K. (2003). Does emocional intelligence assist in the predictions of academic success? <i>Educational and Psychological Measurement</i>, 63, 840-858.</p> <p>Bar-On, R. (1997). <i>The Emotional Intelligence Inventory (EQi): Technical manual</i>. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.</p> <p>Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). <i>Psicothema</i>, 18, 13-25.</p> <p>Bisquerra, R. (2006). <i>Educación Emocional y bienestar</i>. Barcelona: Praxis</p> <p>Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M. S. Jiménez (coord.). <i>Educación emocional y convivencia en el aula</i>. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.</p> <p>Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. <i>Educación XXI</i>, 10, 61-82.</p> <p>Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. <i>Boletín de psicología</i>, 62, 65-78.</p> <p>Espejo, E. García-Salmones, J. & Vicente, F. (2000). <i>El programa para el desarrollo y mejora de la Inteligencia Emocional</i>. Madrid.</p> <p>Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). <i>¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?</i> III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp.146-157).</p> <p>Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. <i>Revista de educación</i>, 332, 97-116.</p> <p>Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La</p>
--

<p>importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 33, 1-10.</p> <p>Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Maestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia emocional. <i>Revista Latinoamericana de Psicología</i>, 36(2), 209-228.</p> <p>Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencia en la escuela. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 29, 1-6.</p> <p>Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado</i>, 19, 63-93.</p> <p>Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. <i>Psicothema</i>, 18, 7-12.</p> <p>Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006b). Special issue on emotional intelligence: An overview. <i>Psicothema</i>, 18, 1-6.</p> <p>Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008a). La inteligencia emocional en la educación. <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 6(2), 421-436.</p> <p>Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008b). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En M. S. Jiménez (coord.). <i>Educación emocional y convivencia en el aula</i>. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.</p> <p>Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M.D. & Hernández, D. (2007). Exploración de las relaciones entre la inteligencia emocional autopercebida y los rasgos de la personalidad. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (p.84). Málaga, España.</p> <p>Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. <i>Psicothema</i>, 18, 118-123.</p> <p>Goleman, D. (1995) <i>Inteligencia Emocional</i>. Barcelona: Kairós.</p>

<p>González, R., Valle, A., Núñez, J. & González-Pianda, A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. <i>Psicothema</i>, 8(1), 45-61.</p> <p>Güell, M. & Muñoz, J. (2000). <i>Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional</i>. Barcelona. Paidós.</p> <p>Guil, R. & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.). <i>Manual de Inteligencia emocional</i> (pp. 190-215). Madrid: Pirámide.</p> <p>Gumora, G. & Arsenio, W. (2002). Emotionally, emotions regulation, and school performance in middle school children. <i>Journal of School Psychology</i>, 40, 395-413.</p> <p>Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. <i>Educational Psychology</i>, 27 (2), 235-254.</p> <p>Ibarrola, B. & Delfo, E. (2003a). <i>Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 3 a 56 años</i>. Madrid. SM.</p> <p>Ibarrola, B. & Delfo, E. (2003b). <i>Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años</i>. Madrid. SM.</p> <p>Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2007). La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.118). Málaga, España.</p> <p>Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. <i>Boletín de Psicología</i>, 93, 21-39.</p> <p>León-Rodríguez, D. A. & Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. <i>Revista Latinoamericana de Psicología</i>, 40, (1), 35-45.</p> <p>Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. <i>Annual review of Psychology</i>, 59, 507-536.</p>
--

<p>Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? .En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): <i>Emotional development and emotional intelligence: educational applications</i> (pp. 3-31). New York: Basic Books.</p> <p>Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. <i>Psicothema</i>, 18, 112-117.</p> <p>Mestre, J.M., Palmero, F. & Guil, R. (2004) Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (Coords.), <i>Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía</i> (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.</p> <p>Mikolajczak, M., Luminet, O. & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. <i>Psicothema</i>, 18, 79-88.</p> <p>Mora, J. A. & Martín, M. L. (2007) Inteligencia Emocional y personalidad. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.163). Málaga, España.</p> <p>Newsome, S., Day, A., & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. <i>Personality and Individual Differences</i>, 29, 1005-1016.</p> <p>Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 6(2), 437-454.</p> <p>Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examinig the transition from high school to university. <i>Personality and Individual Differences</i>, 36(1), 163-172.</p> <p>Pascual, V. & Cuadrado, M. (2001) <i>Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria</i>. Barcelona: CissPraxis.</p> <p>Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 6(2),</p>
--

	<p>400-420.</p> <p>Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 6(2), 523-546.</p> <p>Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. <i>Ansiedad y estrés</i>, 13 (1), 119-129.</p> <p>Petrides, K., Frederickson, N. & Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. <i>Personality and Individual Differences</i> 36(2), 277-293.</p> <p>Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J. & Urbarri, M. (2007). Guidance in the area of socio-emocional competencies for secondary students in multicultural contexts. <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i>, 11(5), 159-178.</p> <p>Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. <i>Currents Directions in Psychological Science</i>, 14, 281-285.</p> <p>Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. <i>Imagination, Cognition and Personality</i>, 9, 185-211.</p> <p>Schutte, N., Malouff, J. Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. <i>Personality and individual differences</i>, 25, 167-177.</p> <p>Teruel, M. P. (2000) La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado</i>, 38, 141-152.</p> <p>Traveset, M. (1999). Educación emocional: estrategias de intervención. <i>Aula de innovación educativa</i>, 89, 15-20.</p> <p>Vallés Arándiga, A. (1999). <i>SICLE. Siendo inteligente con las emociones</i>. Valencia: Promolibro.</p> <p>Vallés, A. & Vallés, C. (2000). <i>Inteligencia emocional: aplicaciones educativas</i>. Madrid: EOS</p> <p>Yus, R. (2008). Integración de la educación emocional en un</p>
--	---

	<p>programa de educación en valores. En M. S. Jiménez (coord.). <i>Educación emocional y convivencia en el aula</i>. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.</p> <p>Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M. S. Jiménez (coord.). <i>Educación emocional y convivencia en el aula</i>. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.</p> <p>Zeidner, M., Roberts, R. & Matthews, G. (2008). The Science of Emotional Intelligence: current consensus and controversies. <i>European Psychologist</i>, 13 (1), 64-78.</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“A pesar de que tradicionalmente, la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de otras cualidades de los individuos, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995). Sin embargo, esta creencia ha llevado a que en la escuela hayan priorizado hasta finales del siglo XX los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, convencidos de que los aspectos emocionales y sociales pertenecían al ámbito privado (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008a) y eran completamente independientes” (Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 70)</p> <p>“Asimismo, la validez predictiva tan limitada que han mostrado las medidas tradicionales de evaluación intelectual (test de rendimiento cognitivo basados en la medida del CI), a la hora de pronosticar el éxito posterior de los estudiantes, ha dirigido la atención de los investigadores hacia otras variables que pudieran presentar una mayor capacidad predictiva del desempeño y la adaptación (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) entre las que se encuentra la IE” (Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 70)</p> <p>“El término Inteligencia Emocional (IE) es un constructo psicológico tan interesante como controvertido, que aun siendo conceptualizado de modos muy diferentes por los autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones y se refiere a la interacción adecuada entre Emoción y Cognición, que permite al individuo, un funcionamiento adaptado a su medio” (Salovey & Grewal, 2005 citado por Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 70)</p> <p>“Además, el estudio del rendimiento académico <i>per-se</i>, plantea numerosas dificultades, ya que el rendimiento es un</p>

	<p>constructo multidimensional, determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares, entre otros (Adell, 2006 citado por Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 72)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“Si nos centramos en las investigaciones que recurren a autoinformes que evalúan la inteligencia emocional percibida, los resultados señalan la existencia de relaciones moderadas aunque significativas (Pérez & Castejón, 2007), de los factores emocionales con el rendimiento académico incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional” (Schutte <i>et al.</i>, 1998; Gumora & Arsenio, 2002; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004; Pena & Repetto, 2008 citado por Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 71-72)</p> <p>“Las investigaciones más recientes en las que se han empleado medidas de ejecución (tales como el MSCEIT), han encontrado correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera & Brackett, 2006). No obstante, en otros estudios como los de Chico (1999) en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day, y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater & Potter, (2005), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes” (Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 72)</p> <p>“La mayoría de los estudios reflejan la relación entre IE y personalidad, sobre todo cuando la IE se evalúa mediante pruebas de autoinforme (Mora & Martín, 2007). Estudios recientes han mostrado la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones evaluadas por el TMMS y los factores neuroticismo y extraversión del NEO- FFI (Neo Personality- Five Factors Inventory) (Ferrando, Ferrándiz, Prieto & Hernández, 2007). Además, la relación entre determinados rasgos de personalidad y éxito académico (Austin <i>et al.</i>, 2005), ha aparecido consistentemente en los estudios que han empleado el modelo de los cinco factores (Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad). En la mayoría de ellos, el factor responsabilidad es el que presenta un mayor poder predictivo sobre el rendimiento académico, lo que no resulta sorprendente dado que este factor hace referencia a facetas tales como: la competencia, obediencia y orientación al logro” (Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 73-74)</p>

	<p>“Con respecto a los demás factores, la relación es menos clara, pero con respecto al factor neuroticismo, los hallazgos obtenidos son razonablemente consistentes, ya que se observa una relación negativa entre rendimiento y neuroticismo, lo que probablemente está relacionado con los niveles de ansiedad y vulnerabilidad en condiciones de estrés” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001 citado por Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 74)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“Podemos concluir que afortunadamente, se está incrementando progresivamente en los centros educativos y los profesores la conciencia de que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar, así como las implicaciones educativas que tiene el considerar los aspectos emocionales en las aulas, sobre todo en lo que respecta al bienestar emocional, el rendimiento de los estudiantes y la mejora de la convivencia escolar” (Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 76)</p> <p>“No basta sólo con diseñar y aplicar programas educativos que pretendan desarrollar la IE o las competencias emocionales, sino que también es preciso evaluar estas intervenciones, tanto para contar con datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez como para detectar aquellos aspectos de tales intervenciones que sean susceptibles de mejora” (Pérez-González, 2008 citado por Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 76)</p> <p>“Aunque la escuela es un contexto adecuado para la educación de emociones, no debemos delegar la responsabilidad total en los centros educativos, olvidando el papel fundamental que desempeña la familia en la educación de los jóvenes. Por ello, en investigaciones futuras deberá analizarse qué efectos tiene la implicación de los padres en el proceso” (Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 76)</p> <p>“Cabe decir que puesto que esta línea de investigación es relativamente joven, es necesario seguir trabajando en aspectos relacionados con la definición y operacionalización del constructo y realizar estudios con muestras más amplias y de tipo trans-cultural, de manera que puedan extraerse conclusiones suficientemente sólidas sobre el concepto y las ventajas reales que presenta su aplicación en el ámbito educativo” (Jiménez y López-Zafra, 2009, Pp 76)</p>

FORMATO RAE No. 7	
TITULO	Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes
AUTORES	Marta Ferragut y Alfredo Fierro
RESUMEN	“El objetivo principal de este estudio es el análisis de la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico. Los participantes fueron 166 estudiantes de último ciclo de primaria de entre 9 y 12 años. Para evaluar la inteligencia emocional, se empleó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS- 24) de Salovey y colaboradores (1995), para el bienestar personal se ha aplicado la Escala Eudemon y el Ítem general de Felicidad (Fierro, 2006) y para el rendimiento académico se registraron distintas variables, donde la principal fue la nota media. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, no así entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Además, el análisis de regresión múltiple muestra una recta de regresión donde el único predictor para nota media es el bienestar. Estos resultados indican relación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico” (Ferragut y Fierro, 2013, pág. 95)
PUBLICACIÓN	2013
UNIDAD PATROCINANTE	Revista Latinoamericana de Psicología, ISSN (Versión impresa): 0120-0534 Fundación Universitaria Konrad Lorenz-Colombia
PALABRAS CLAVES	Inteligencia emocional, bienestar personal, rendimiento académico, preadolescentes.
DESCRIPCIÓN	Artículo científico
FUENTES	Andrews, F.M. & Robinson, J.P. (1991). Measures of subjective well-being. En J.P. Robinson, P.R. Sharer y L.S. Wrightman (Eds.). <i>Measures of personality and social psychological attitudes</i> (pp. 61-110). San Diego: Academic Press. Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. <i>Universitas psychologica</i> , 8, 175-182. Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). <i>The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace</i> . (pp. 363-387). San Francisco: Jossey-Bass.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.

Bermúdez, MP., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica. Bogotá*, 2(1), 27-32.

Casas, G. (2003). La Inteligencia Emocional. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, 15, 30-35.

Casas, F., Buxarrais, M.R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J.M. (2004). Los Valores y su influencia en la Satisfacción Vital de los Adolescentes entre los 12 y los 16 años: Estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 3-23.

Casas, F., Coenders, G., Cummins, R.A., Gonzalez, M., Figuer, C. & Malo, S. (2008). Does subjective wellbeing show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 9(2), 197-205.

Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el Rendimiento Académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.

Chen, X., Rubin, K. & Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 938-947.

Diener, E. (1984). Subjective wellbeing. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Estévez, E., Murgui, M., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25, 119-128.

Extremera, N, Durán A. y Rey L. (2005). Perceived emotional intelligence and its influence on vital satisfaction, subjective happiness and engagement in professionals who work with

mentally retarded people. *Ansiedad y Estrés*, 11 (1), 63-73.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En las *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI* (p. 132-145).

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Consultado el día 29 de octubre de 2012: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenidoextremera.html>

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S., y Rovira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rango de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga*.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.

Fernández-Berocal, P., Extremera N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández-Berocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos N., y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Educación y Emoción*, 4(8-9). Consultado el día 29 de octubre de 2012: <http://reme.uji.es/articulos/afernp9912112101/texto.html>

Fierro, A. (2006a). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las Escalas Eudemon. *Clínica y Salud*, 17(3), 297-318.

Fierro, A. (2006b). La inteligencia emocional ¿Se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano. *Ansiedad yestrés*, 12(3), 241-249.

Fierro, A. y Cardenal. V. (2001). Pertinencia de estilos de personalidad y variables cognitivas a indicadores de salud mental. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 207-226.

Fierro, A. y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En: A. Giménez (Ed). *Comportamiento y palabra: estudios 2005* (pp.18-92). Málaga: Facultad de Psicología.

Fierro-Hernández, C. (2002). Patrón de rasgos personales y comportamiento escolar en jóvenes. *Revista de Educación*, 332, 291-304.

Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: what IQ tests really measure *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.

Flynn, J. (2009). ¿Qué es la Inteligencia? Más allá del efecto Flynn. Madrid: TEA Ediciones.

Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M. y Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social*, 5, 351-357. Madrid: Biblioteca Nueva.

Haynes, M., Norris, M. & Kashy, D. (1996). The effects of

depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519-526.

Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios: diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.

Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.

Martín, M.L., Harillo, D.A. y Mora, J.A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 14(1), 31-41.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Mestre, J.M., Guil, M.R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 16. Consultado el 29 de octubre de 2012: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>

Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.

Perandones, T.M. y Castejón, J.L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Libro de actas V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La Educación: Retos del S. XXI*, 1-8. Granada.

Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2,3), 393-400.

Petrides, K.V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The

role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.

Salanova M., Martínez I.M., Bresó E., Llorens S. y Grau R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21,170-180.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed), *Emotion, Disclosure, & Health*. (pp. 125-151).

Washington: American Psychological Association. Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality, and the Causation of Individual Differences*, 25(2), 167-178.

Seligman, M. (1999). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona: Grijalbo. Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.

Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(11-A), 3978.

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 1(2), 139-152.

Zaccagnini, J.L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M.S. Jiménez (coord.), *Educación*

	<p><i>emocional y convivencia en el aula</i>, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“El rendimiento académico de los escolares tradicionalmente se ha asociado a la capacidad intelectual previa que permitiera la posibilidad de obtener buenas calificaciones. Actualmente se considera que el equilibrio personal es un factor clave para lograr un mejor rendimiento. En este sentido, conocer las propias emociones y saber restaurarlas ante las dificultades serán aspectos de importancia” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 96)</p> <p>“Salovey y Mayer fueron los primeros autores que utilizaron el término de Inteligencia Emocional en 1990. Definieron este término como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propias así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Salovey y Mayer, 1990 citado por Ferragut y Fierro, 2013, Pp 96)</p> <p>“Así, el modelo propuesto por Mayer y Salovey de 1997 asume, como integrantes de la inteligencia emocional, los componentes de: (1) adecuada percepción de los estados emocionales; (2) comprensión de su naturaleza; (3) regulación de los mismos; y todo ello tanto en las emociones propias como en las ajenas. Estos autores representan el modelo cognitivo de la inteligencia emocional” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 96)</p> <p>“En su estudio, Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), encuentran una relación positiva entre las puntuaciones altas en inteligencia emocional y un mayor bienestar psicológico, afirmando que las personas que presentan un mayor autocontrol emocional y conductual perciben que poseen mayor control sobre las demandas del medio y, también, mayor autoestima. En definitiva, concluyen que cuanto mayor es la inteligencia emocional mayor es la estabilidad emocional y que las personas estables emocionalmente presentan una actitud más positiva con respecto a sí mismas. Además, toleran mejor la frustración ya que son capaces de controlar los estados tensionales asociados a la experiencia emocional y su propio comportamiento en situaciones adversas. Parece, pues, que existe una relación positiva entre inteligencia emocional y aspectos relacionados con el bienestar” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 96)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“La muestra la constituyen un total de 166 estudiantes pertenecientes a un total de seis clases de último ciclo de Educación Primaria (5º y 6º curso) de un colegio concertado de la provincia de Málaga (España)” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 98)</p>

	<p>“Respecto al género, el 46,4% de la muestra, lo componen los chicos y el 53,6% chicas. La edad de los participantes estuvo comprendida entre 9 y 12 años, media de 10,53 años y la desviación típica de 0,67 puntos. Destaca que los participantes de entre 10 y 11 años componen el 89,8 % del total” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 98)</p> <p>“En este estudio, las variables que se han evaluado son: por un lado variables psicológicas, Inteligencia Emocional Percibida y Bienestar Percibido; y como variable académica, el Rendimiento Escolar y Comportamiento en clase” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 98)</p> <p>“Al comienzo del curso escolar 2008-2009 se efectuaron reuniones tanto con los directores como con los jefes de estudios de varios centros para explicar los objetivos de la investigación y solicitar la colaboración. Una vez acordados los términos de la colaboración y asegurada la confidencialidad de los datos, las pruebas de las variables psicológicas (inteligencia emocional y bienestar personal) se recogieron durante el primer trimestre del curso 2008-2009. Esta recolección de datos se planteó como una actividad grupal dentro del colegio y de forma anónima, por lo que la dirección del centro escolar decidió no solicitar consentimiento informado de los padres. La investigadora dio a cumplimentar las pruebas enumeradas a los estudiantes en sus respectivas aulas, de forma colectiva y en horario lectivo, concediendo a su vez el tiempo necesario para que los participantes pudiesen responder a cada uno de los elementos que conformaban los respectivos cuestionarios. Se les pidió a todos los participantes que cumplimentaran en sus correspondientes cuestionarios los datos relativos al sexo, edad, número de clase, curso y nombre del colegio. El anonimato quedó garantizado al recogerse los datos a través del número de clase, en lugar de los nombres de los alumnos. Una vez finalizado el trimestre, el jefe de estudios de primaria del Centro fue el encargado de recopilar los datos relativos a las variables académicas y se entregaron a la investigadora por clases y con sus correspondientes números de clase para garantizar el anonimato” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 99)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“En este trabajo se evalúa la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar personal y el rendimiento escolar, en una población hasta el momento poco estudiada como es la etapa de edad preadolescente. Conforme a la primera hipótesis de relaciones positivas entre las variables psicológicas, los resultados obtenidos ponen de manifiesto en primer lugar, que</p>

en esta muestra de niños de segundo ciclo de primaria los tres componentes de Inteligencia Emocional (Atención, Claridad y Reparación emocional) correlacionan entre sí de manera positiva como ya se ha encontrado en diferentes estudios (Perandones y Castejón, 2007; Pérez y Castejón, 2006 citado por Ferragut y Fierro, 2013, Pp 101)

“En relación con la segunda hipótesis, cuando se relacionan estas variables psicológicas con las académicas, que son Nota Media obtenida, Número de Suspensos y Actitud en clase encontramos por un lado que la Inteligencia Emocional no parece relacionarse con estas variables académicas, únicamente la capacidad de comprensión de los estados emocionales (Claridad) se relaciona de manera positiva con la Actitud en clase. En cambio, sí se encuentran correlaciones significativas tanto con la escala de bienestar personal como con el Ítem General de Felicidad, aunque la primera parece tener mayor relación. Podemos ver cómo estaría relacionado el bienestar de manera positiva con la nota media y la actitud en clase y de manera inversa con el número de suspensos; estos resultados coinciden con los encontrados por otras investigaciones con participantes de mayor edad (Caso y Hernández, 2007; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Fierro y Fierro-Hernández, 2005; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Velásquez et al., 2008). De esta manera, podría ser interesante, como ya se ha planteado en otras ocasiones, que la educación escolar pudiera formar no solamente en la adquisición de conocimientos sino también en el logro de estrategias emocionales que permitan un mayor bienestar del alumnado” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 101)

“Con respecto a la tercera hipótesis y siguiendo con los resultados en esta línea, se ha encontrado mediante un análisis de regresión lineal que efectivamente, de las variables incluidas en este estudio, la única adecuada para predecir el rendimiento académico, de forma directa, a través de la nota media es el bienestar personal evaluado a través de la Escala Eudemon de Fierro. Aun siendo el modelo que mejor predice, esta variable sólo explica el 8,5% de la variabilidad de la Nota Media. A la luz de este resultado, parece que la inteligencia emocional, tal como se ha evaluado en este estudio, no juega un papel importante en el rendimiento académico aunque sí esté relacionada con el bienestar personal” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 101)

“Futuras investigaciones podrían ir encaminadas al estudio del

	<p>bienestar personal y su relación con la inteligencia emocional. Sería interesante plantear, como han hecho otros autores, si se puede establecer una relación indirecta entre IE y rendimiento, mediada por los efectos sobre el equilibrio psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a). En esta línea, Casas et al, (2004) defienden la idea de que para valorar el bienestar subjetivo hay que tener también en cuenta los valores personales. Valores tales como el respeto, la satisfacción por el trabajo realizado, la tolerancia o la buena educación pueden ser importantes para sentir bienestar” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 102)</p> <p>“La educación en valores, el conocimiento de las emociones y el bienestar serán aspectos claves para un desarrollo psicológico integral que podrá ayudar a los chicos a enfrentarse adecuadamente a la compleja etapa de la adolescencia y que colaborará en la prevención de trastornos del comportamiento y en la promoción de actitudes saludables para la sociedad” (Ferragut y Fierro, 2013, Pp 102)</p>
--	--

FORMATO RAE No. 8	
TITULO	La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios
AUTORES	N. Pérez Pérez y J. L. Castejón Costa
RESUMEN	“Este trabajo tiene como objetivo principal el análisis de la contribución específica de la inteligencia emocional a la predicción del rendimiento académico. Los participantes fueron 250 estudiantes universitarios de estudios técnicos y humanísticos. Se emplearon dos pruebas de inteligencia emocional, el TMMS-24 y la prueba de Schutte et al. (1998), junto con el test de factor g de Cattell, y diferentes indicadores globales de rendimiento académico. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones prácticamente nulas entre el cociente intelectual y los diferentes factores de la inteligencia emocional evaluados en este estudio. Además, el análisis de regresión jerárquica mostró relaciones significativas de las medidas de inteligencia emocional con algunos indicadores de rendimiento académico, incluso cuando se controló el efecto del CI. Estos resultados indican la contribución independiente de la inteligencia emocional a la predicción y/o explicación del rendimiento académico en estudiantes universitarios” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 393)
PUBLICACIÓN	2006
UNIDAD PATROCINANTE	Universidad de Alicante
PALABRAS CLAVES	Inteligencia emocional, cociente intelectual, rendimiento académico, regresión jerárquica.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo
FUENTES	<p>Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of Emotional Intelligence. <i>Personality and Social Psychology Bulletin</i>, 29, 9, 1147-1158.</p> <p>Chamarro, A. y Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en Inteligencia Emocional y su medida. <i>Aloma</i>, 14, 209-217</p> <p>Davidson, R. J., Lewis, D., Alloy, L., Amaral, D., Bush, G., Cohen, J., Drevets, W., Farah, M., Kagan, J., McClelland, J., Nolen-Hoeksema, S., y Peterson, B. (2002). Neural and behavioral substrates of mood and mood regulation. <i>Biological Psychiatry</i>, 52, 478-502.</p> <p>Davies, M., Stankov, L., y Roberts, E.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 75, 989-1015.</p>

<p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. <i>Clínica y Salud</i>, 15 (2), 117-137.</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. <i>Personality and Individual Differences</i>, 39, 937-948.</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. <i>The Spanish Journal of Psychology</i>, 1, 45-51.</p> <p>Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. <i>Psicothema</i>, 18, 42-48.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. <i>Encuentros en Psicología Social</i>, 1, 251-254.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. <i>Psychological Report</i>, 94, 751-755.</p> <p>Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la Inteligencia Emocional. <i>Ansiedad y Estrés</i>, 5 (2-3), 247-260.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. <i>Boletín de Psicología</i>, 70, 79-95.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Orozco, F. (2000). Inteligencia emocional y estado depresivo durante el embarazo. <i>Toco-Ginecología Práctica</i>, 59, 1-5.</p> <p>First, M.B., Spitzer, R.L., Gibbon, M. y Williams, J.B.(1999). <i>Entrevista Clínica Estructurada para los Trastornos del Eje I del DSM-IV. Versión Clínica</i>. Barcelona: Masson.</p> <p>Gross, J.J. y Munoz, R.F. (1995). Emotional regulation and mental health. <i>Clinical Psychology: Science and Practice</i>, 2, 151-164.</p>

Latorre, J.M. y Montañés, J. (2004). Ansiedad, Inteligencia Emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y estrés, 10 (1)*, 111-125.

Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J. y Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés, 10 (1)*, 29-41.

Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination Cognition and Personality, 17*, 3-13.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence. *Educational implications*. New York: Basics Books.

Mayer, J.D, Salovey, P. y Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Ontario, Canadá: MHS Publishers.

Mayer, J.D, Salovey, P., Caruso, D.R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion, 3*, 97-105.

Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp.125-154).

	<p>Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived Emotional Intelligence stress reactivity and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. <i>Psychology and Health, 17</i> (5), 611-627.</p> <p>Schutte, N., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. <i>Journal of Social Psychology, 141</i>, 523-536.</p> <p>Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, J.D., Cooper, J.T., Golden, C.J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of measure of emocional intelligence. <i>Personality and individual differences, 25</i>, 167-177.</p> <p>Silva C. J. y Gempp F. R. (2004). Diferenciación emocional y psicopatología: La hipótesis de la acentuación somática. <i>Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 7</i> (16).</p> <p>Silva, J., Pizzagalli, D., Larson, C., Jackson, D., y Davidson, R. (2002). Frontal brain asymmetry in restrained eaters. <i>Journal of Abnormal Psychology, 111</i>, 4, 676–681.</p> <p>Warwick, J. y Nettelbeck, T. (2004). Emotional Intelligence is...? <i>Personality and Individual Differences, 37</i> (5), 1091-1100.</p> <p>Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and nongifted high school students: Outcomes depend on the on the measure. <i>Intelligence, 33</i> (4), 369-391.</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“En estas últimas décadas, algunos autores han considerado incompleta la visión de la inteligencia que hace referencia solamente al denominado cociente intelectual. Es por ello por lo que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia mucho más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales, como los factores emocionales” (Ferragut y Fierro, 2006, Pp 394)</p> <p>“Entre las teorías actuales se encuentra la aportada por Sternberg, quien adopta una visión multidimensional de la inteligencia, diferenciando varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e independientes: la analítica, la práctica y la creativa (Sternberg, 1997, 2000;</p>

	<p>Sternberg et al, 2001), integrando en su concepto la creatividad, los aspectos personales y sociales” (Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001 citado por Ferragut y Fierro, 2006, Pp 394)</p> <p>“Howard Gardner (1983) enuncia sus planteamientos a través de su teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que se hace referencia a un amplio abanico de inteligencias diversas, entre las que sitúa la inteligencia inter e intra-personal. Estas dos últimas inteligencias estarían relacionadas con aspectos socio-emocionales, coincidiendo así, al menos en parte, con la corriente de autores que defiende la existencia de una inteligencia emocional, independiente de otros constructos cercanos, como la inteligencia psicométrica tradicional o la personalidad” (Ferragut y Fierro, 2006, Pp 394)</p> <p>“Es pues, entre otras, la inteligencia emocional un aspecto relevante que complementa y dota de una serie de habilidades y capacidades necesarias del sujeto, que favorecen y facilitan la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Tomando en cuenta esta aceptación plural sobre las expectativas referentes a la capacidad adaptativa de las personas con una adecuada inteligencia emocional, se puede considerar el ámbito educativo como uno de los ámbitos más adecuados para comprobar si se cumplen o no estas aseveraciones” (Parker, 2004; Petrides, Frederickson, Furnham, 2004 citado por Ferragut y Fierro, 2006, Pp 394)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“La muestra total de participantes está compuesta por 250 estudiantes universitarios, matriculados en la Escuela Politécnica Superior de Alcoy, dependiente de la Universidad Politécnica de Valencia (n = 102; hombres = 48 y mujeres = 54); y en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (n =148; hombres = 52 y mujeres = 96). El rango de edad oscila entre 18 y 41 años. La muestra de estudiantes se eligió por conglomerados, clases, al azar” (Ferragut y Fierro, 2006, Pp 396)</p> <p>“Los datos se recogieron durante el segundo semestre del curso en cada uno de los centros. Uno de los autores de este trabajo dio a cumplimentar las pruebas enumeradas a los estudiantes en sus respectivas aulas, en horario lectivo, concediendo a su vez el tiempo necesario para que los sujetos pudiesen responder a cada uno de los elementos que</p>

	conformaban los respectivos cuestionarios” (Ferragut y Fierro, 2006, Pp 397)
CONCLUSIONES	<p>“El resultado más importante de este estudio es la capacidad de algunas de las subescalas y de la escala total del MSCEIT de discriminar entre los grupos clínicos evaluados, mientras el TMMS-24 no lo hace. Esto indica que a pesar de la probada validez del TMMS-24 para la evaluación de la Inteligencia Emocional Percibida en población no clínica, su uso parece menos indicado para estudios con muestras clínicas. En cuanto a la correlación entre ambos instrumentos, los resultados obtenidos con el TMMS-24 y los obtenidos con el MSCEIT presentan ciertas discrepancias, lo que confirma el resultado de estudios anteriores y la sospecha de que estos instrumentos miden dimensiones distintas de la IE” (p.ej. Warwick y Nettelbeck, 2004; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004 citado por Ferragut y Fierro, 2006, Pp 399)</p> <p>“Una posible línea de futuro sería la utilización de los diversos componentes de la Inteligencia Emocional estudiados para evaluar y concretar los ingredientes activos de futuras intervenciones en trastornos psicopatológicos determinados” (Ferragut y Fierro, 2006, Pp 399)</p>

FORMATO RAE No. 9	
TÍTULO	La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey
AUTORES	Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extremera Pacheco
RESUMEN	“Un desafío fascinante para la escuela actual es educar a los alumnos tanto académica como emocionalmente. Este desafío está justificado por el número creciente de programas de prevención e intervención para jóvenes en España. Muchos de estos programas incluyen habilidades de Inteligencia Emocional (IE), pero carecen de un marco teórico y empírico. En este artículo, los autores describen los modelos actuales de IE. En especial, explican el modelo de Mayer y Salovey y los instrumentos desarrollados para medir la IE. Es el modelo con mayor apoyo empírico pero, paradójicamente, el más desconocido en el campo educativo español, y puede constituir un marco útil para los programas de IE en la escuela” (Fernández y Extremera, 2005, Pp 63)
PUBLICACIÓN	2005
UNIDAD PATROCINANTE	Universidad de Málaga. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. ISSN (Versión impresa): 0213-8646 Universidad de Zaragoza.
PALABRAS CLAVES	Inteligencia emocional, Educación emocional, Modelos de inteligencia emocional, Instrumentos de medida de la inteligencia emocional.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo
FUENTES	<p>BAR-ON, R. (2000). “Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory”. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), <i>Handbook of Emotional Intelligence</i> (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.</p> <p>BOYATZIS, R., GOLEMAN, D. & RHEE, K. (2000). “Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI)”. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), <i>Handbook of Emotional Intelligence</i> (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.</p> <p>DAVIES, M., STANKOV, L. & ROBERTS, R. D. (1998). “Emotional intelligence: in search of an elusive construct”. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 75, 989-1015.</p> <p>EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002). <i>Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso</i>. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.</p>

EXTREMERA, N., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., MESTRE, J. M. & GUIL, R. (2004). "Medidas de evaluación de la inteligencia emocional". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2002). "La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & RAMOS, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.

FREUDENTHALER, H. H. & NEUBAUER, A. C. (2005). "Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities". *Personality and Individual Differences*, 39, 569-579.

GEHER, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*. Hauppauge, N Y: Nova Science Publishing.

GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

GREENBERG, M. T., WEISSBERG, R. P., O'BRIEN, M. U., ZINS, J. E., FREDERICKS, L., RESNIK, H. & ELIAS, M. J. (2003). "Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning". *American Psychologist*, 58, 466-74.

GREWAL, D. & SALOVEY, P. (2005). "Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence". *American Scientist*, 93, 330-339.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2005). *INEbase*. Obtenido en <http://www.ine.es/inebase/index.html>

LOPES, P. & SALOVEY, P. (2004). "Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills". En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.

LOPES, P. N., CÔTÉ, S. & SALOVEY, P. (2006). "An ability model of emocional intelligence: Implications for assessment and training". En V. Druskat, F. Sala, y G. Mount (Eds.),

Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence (pp. 53-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

MAURER, M. & BRACKETT, M. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Dude.

MAYER, J. D., CARUSO, D. & SALOVEY, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2005). *Obtenido en diciembre 2005 en <http://www.msc.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/ganarSalud/analisis.htm>*

ROBERTS, R., ZEIDNER, M. & MATTHEWS, G. (2001). "Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions". *Emotion*, 1, 196-231.

SALOVEY, P. (in press). "Emotions and emotional intelligence for educators". En I. Eloff y L. Ebersohn (Eds.), *Introduction to educational psychology*. Kenwyn, South Africa: Juta.

STERNBERG, R. J. & KAUFMAN, J. C. (1998). "Human abilities". *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (2003). *Trends in the Well-Being of America's Children and Youth 2003*. Washington, DC: Government Printing Office.

VALLÉS, A. (2003). *Emoción-ate con inteligencia*. Valencia: Promolibro.

WEISSBERG, R. P., KUMPFER, K. L. & SELIGMAN, M. E. P. (2003). "Prevention that works for children and youth: an introduction". *American Psychologist*, 58, 425-432.

WEISSBERG, R. P. & O'BRIEN, M. U. (2004). "What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development". *Annals AAPSS*, 591, 86-97.

ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., WANG, M. C. &

	<p>WALBERG, H. J. (Eds.) (2004). <i>Building academic success on social an emotional learning: What does the research say?</i> New York: Teachers College Press.</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“Las instituciones del siglo XXI han asumido la necesidad de educar a las personas en los nuevos conocimientos técnicos y teóricos oportunos para sobrevivir en la sociedad de la información y el conocimiento (términos no siempre intercambiables) en la que nos hallamos inmersos. No obstante, de forma simultánea a la sociedad del conocimiento coexiste la denominada sociedad del riesgo. Riesgos antiguos y nuevos que por los cambios socioeconómicos producidos durante el siglo XX se han agudizado e inciden, de forma especial, en los niños y en los adolescentes” (Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003 citado por Fernández y Extremera, 2005, Pp 64)</p> <p>“Las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual los niños y los adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. En definitiva, han suscrito la importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos” (Lopes & Salovey, 2004; Mayer & Cobb, 2000 citado por Fernández y Extremera, 2005, Pp 65)</p> <p>El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: <i>“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”</i> (Mayer & Salovey, 1997 citado por Fernández y Extremera, 2005, Pp 67)</p> <p>“La percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás. En clase, por ejemplo, los alumnos ponen en práctica diariamente estas habilidades cuando regulan</p>

	<p>sus acciones en el aula tras una mirada seria del profesor. Igualmente, el profesorado también hace uso de esta habilidad cuando observa los rostros de sus alumnos, y percibe si están aburriéndose, o si están entendiendo la explicación y, tras decodificar la información de sus rostros, actúa cambiando el ritmo de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o bien poniendo un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema. En un nivel de mayor complejidad, los profesores con altas habilidades de percepción emocional son aquellos que perciben y son conscientes del estado de ánimo del alumnado y cuando preguntan a un alumno “<i>Pedro, ¿te pasa hoy algo?, te noto algo raro</i>” son capaces de identificar la discrepancia entre lo que él puede estar sintiendo o pensando y aquello que realmente verbaliza. Esta capacidad para discriminar las discrepancias entre el comportamiento verbal y las manifestaciones expresivas del alumno le permite al profesor saber que, a pesar de que el alumno afirme en un primer momento que no ocurre nada, no es totalmente cierto y que ahora es el momento oportuno para ofrecerse a hablar y escuchar el problema, proporcionando apoyo y comprensión” (Fernández y Extremera, 2005, Pp 69)</p> <p>“La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica un actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias (i.e., los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona)” (Fernández y Extremera, 2005, Pp 70)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“El desarrollo de este modelo teórico implicó la necesidad de evaluar las dimensiones emocionales propuestas y, por tanto, la elaboración de diferentes enfoques de medida. Cualquier instrumento debe cumplir una serie de criterios psicométricos validados. En especial, además de indicadores claros de fiabilidad y validez, cuando surge un nuevo constructo, las herramientas desarrolladas deben mostrar que no valoran simplemente otras dimensiones psicológicas ya conocidas como los rasgos de personalidad, la inteligencia cognitiva o las habilidades sociales. Tres son los acercamientos que más se han empleado en la evaluación de la IE: los instrumentos de auto-</p>

	<p>informe, los test de ejecución y los informes de observadores externos. Concretamente, el modelo de Mayer y Salovey ha basado sus investigaciones en los dos primeros métodos, que serán los que detallaremos con más profundidad. Las ventajas y desventajas que presentan unos y otros métodos ya han sido debatidas en otro lugar” (Extremera & Fernández Berrocal, 2004 citado por Fernández y Extremera, 2005, Pp 74)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“La sociedad ha asumido el reto de educar tanto la inteligencia como las emociones de los alumnos y, si es posible, de forma conjunta y coordinada para hacer frente a los riesgos y retos a los que se enfrentan en sus vidas cotidianas. Para ello, las diferentes instituciones de nuestro país han generado múltiples programas de intervención. Aunque como ha ocurrido en otros países de nuestro entorno sociocultural, estos buenos propósitos necesitan ser coordinados y enmarcados en un marco reflexivo teórico que nos permita saber en cada momento qué estamos haciendo, por qué, cómo lo estamos evaluando y con qué resultados para evitar las falsas expectativas, el fracaso y la desilusión en un ámbito de intervención tan prometedor y necesario” (Greenberg & al., 2003; Weissberg & O’Brien, 2004 citado por (Fernández y Extremera, 2005, Pp 86)</p> <p>“La propuesta de este artículo ha sido, dentro de los diferentes modelos de IE que existen en la literatura científica, dar difusión al modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). ¿Por qué este modelo? Porque, en nuestra opinión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nos proporciona un marco seguro de actuación por el rigor con el que se están comprobando sus presupuestos teóricos. 2. ha ido acompañado de un desarrollo de instrumentos de medida tanto de auto-informe como de ejecución. 3. nos permite tanto su continua contrastación empírica como la gestión de su evolución futura. 4. facilita el desarrollo de programas de intervención de evaluación factible” (Fernández y Extremera, 2005, Pp 86) <p>“Esto nos permitirá si aplicamos un programa de IE basado en el modelo de Mayer y Salovey averiguar mediante un sencillo diseño cuasi-experimental pretest-intervención-postest la respuesta a cuestiones tan simples como si el programa ha sido efectivo, qué habilidades específicas han sido realmente modificadas por el programa de intervención, a qué edad es mejor iniciar la intervención, y cuánto tiempo mínimo (¿seis</p>

meses o más?) y sesiones (¿una a la semana o más?) necesitan ser aplicadas para que el cambio se produzca” (Fernández y Extremera, 2005, Pp 86)

“No obstante, para comprobar la generalización de los resultados de los programas de intervención en IE al comportamiento en la vida cotidiana será necesario un seguimiento de los programas seis meses después en un segundo posttest que incluya medidas de cambio comportamental y de los hábitos de los alumnos, y no sólo de sus actitudes o de sus conocimientos porque son predictores insuficientes de su comportamiento futuro” (Fernández y Extremera, 2005, Pp 86)

“Estas cuestiones tan simples no es posible responderlas en la actualidad en nuestro país porque los pocos programas existentes siguiendo el modelo de Mayer y Salovey no han sido suficientemente comprobados y con los requisitos formales y metodológicos mínimos como para ser publicados en una revista *peer review* (e.g., Fernández-Berrocal & Ramos, 2004; Vallés, 2003). En cambio, esta tarea sí ha sido iniciada en EE.UU. (Maurer & Brackett, 2004; Zins & al., 2004), aunque aún necesitará de un largo curso de investigaciones para responder a todas las preguntas sobre el alcance real de la IE en el ámbito educativo” (Lopes & Salovey, 2004 citado por Fernández y Extremera, 2005, Pp 87)

“Éste es uno de los retos importantes de la investigación en EI en nuestro país y deberemos ocuparnos de ello con rigor en esta década si queremos que las promesas y las esperanzas puestas en las potenciales virtudes de la IE se hagan realidad y no sean sólo la sombra de nuestros deseos en tiempos de crisis” (Fernández y Extremera, 2005, Pp 87)

FORMATO RAE No. 10	
TÍTULO	La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario
AUTORES	María de los Dolores Valadez Sierra, María África Borges del Rosal, Norma Ruvalcaba Romero, Karina Villegas y Maryurena Lorenzo.
RESUMEN	“La inteligencia emocional se ha relacionado con diversas variables, como el género y el rendimiento académico. En el ámbito de la capacidad intelectual, la literatura muestra controversia, sin que exista un resultado unánime sobre la relación que existe entre estas variables. En el presente estudio se analiza el efecto modulador que tiene el rendimiento académico, en una muestra de estudiantes universitarios recién ingresados, comparando por grupos, uno con inteligencia promedio y otro con inteligencia superior, y el género” (Valadez, Borges Del Rosal, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo, 2013, Pp 396)
PUBLICACIÓN	2013
UNIDAD PATROCINANTE	<i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i> , ISSN (Versión electrónica): 1696-2095. Universidad de Almería
PALABRAS CLAVES	Inteligencia emocional, capacidad intelectual, rendimiento académico, universitarios.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo
FUENTES	Barchard, K. (2003). Does emotional Intelligence assist in the prediction of Academic Success? <i>Educational and Psychological Measurement</i> , 63(5), 840-858. doi: 10.1177/0013164403251333 Bar-On, R. (1997). <i>The Emotional Quotient Inventory (EQ-i)</i> : Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc. Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. <i>Perspectives in Education</i> , 23, 41-61. Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? En Bar-On, R., Maree, J.G. & Elias, M. J. (Eds.), <i>Educating people to be emotionally intelligent</i> (pp. 1-14). Westport, CT: Praeger. Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. <i>South African Journal of Psychology</i> , 40(1), 54-62. doi: 10.1177/008124631004000106 Bellamy, A., Gore, D. y Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. <i>Electronic Journal of Research in</i>

Educational Psychology, 3(2), 53-78.

Borges, A. (2011). Problemas conceptuales y metodológicos en altas capacidades intelectuales. Ponencia presentada al *Primer Congreso Internacional de Aptitudes Sobresalientes y Talentos*. Guadalajara (México).

Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23, 362-367.

Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personal and Social Psychological Bulletin*, 29, 1147-1158. doi: 10.1177/0146167203254596

Brackett, M.A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.

Bhullar, N., Schutte, N.S. y Malouff, J.M. (2012). Associations of individualistic collectivistic orientations with emotional intelligence, mental health, and satisfaction with life: a tale of two countries. *Individual Differences Research*, 10(3), 165-175.

Brasseur, S. y Gregoire, J. (2011). L'intelligence émotionnelle—Trait chez les adolescents à haut potentiel: Spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 62(1), 59-76.

Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Castillo, R., Extremera, N. (2011). Are women more emotionally intelligent than men? Empirical evidence. En *III International Congress of Emotional Intelligence*, Book of Abstracts. Croatia.

Chan, D.W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI (2/3), 47-56. doi: 10.4219/jsge-2005-471

Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived Emotional Intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069–

1079. doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). *Adaptación Española del Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)*. Madrid: TEA Ediciones.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.

Gil-Olarte, M., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema* 18, 118-123.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Jiménez, M.I. y López, E. (2013) Impacto de la Inteligencia Emocional percivida, actitudes sociales y expectativas del profesor en rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98.

Lee, S.Y. y Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.

Lorenzo, M. (2012). Acercamiento metodológico a la opinión de profesionales de la psicología sobre inteligencia emocional. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 28-34.

López Fernández, C., Mestre Navas, J. M. y Abellán Hervás, M. J. (2011). *Relación de la inteligencia emocional con el desempeño en los estudiantes de enfermería* (Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz). Recuperada de: <http://serviciopublicaciones.uca.es/uploads/tienda/tesis/6d0a35ce4f7a105e53f7c989e389871065bd1f5b.pdf>

López, V. y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53. doi:10.1080/13598130902860739

MacCann, C., Fogarty, G.J. y Zeidner, M. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002

Martínez, A., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 1696-2095.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Mestre y Fernández-Berrocal (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. doi: 10.1207/s15327965pli1503_02

Mendez-Sánchez, C. y Palacios-Salas, P. (2001). *Estandarización del test de Matrices Progresivas de Raven, escala avanzada (MPA)*. México: Paidós.

Newsome, S., Day, A., y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016. doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0

Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and Academic Success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences* 36, 163–172. doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 400-420.

Pérez-Pérez, N. y Castejón, J. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el Rendimiento Académico en estudiantes Universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción IX (22)*.

Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ferrando, M. Sainz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra.

<p><i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 15(6), 297-320.</p> <p>Prieto-Rincón, D., Inciarte-Mundo, J., Rincón-Prieto, C. y Bonilla, E. (2008). Estudio del coeficiente emocional en estudiantes de medicina. <i>Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría</i>, 46(1), 10-15. doi.org/10.4067/S0717-92272008000100002</p> <p>Raven, J.C., Cort, J.H y Raven, J. (2001). <i>Test de Matrices Progresivas.Manual</i>. TEA Ediciones.</p> <p>Ruvalcaba, N.A y Gallegos, J. (en prensa). Inteligencia emocional percibida y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. En García, M. y Samaniego, R. (Coords) <i>La psicología de la salud y sus campos de aplicación</i>. México: Consorcio de Universidades Mexicanas.</p> <p>Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. <i>Imagination, Cognition and Personality</i>, 9(3), 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG</p> <p>Sánchez, M.P., Rodríguez, M.C. y Padilla, V.M. (2007) ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? <i>IPyE: Psicología y Educación</i>, 1(1), 54-66.</p> <p>Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P. Montañes, J. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?, socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 15(6), 455-474.</p> <p>Schutte, N.S. Malouff, J.M., Hall L.E., Haggerty, D.J. Cooper, J.T., Golden, C.J. and Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. <i>Personality and Individual Differences</i>, 25(2), 167-177.</p> <p>Thompson, B., Waltz, J. Croyle K, y Pepper, A. (2007). Trait Meta Mood and affect as predictors of somatic symptoms and Life Satisfaction. <i>Personality and individual Differences</i>, 43(7), 1786 – 1795. doi:10.1016/j.paid.2007.05.017</p> <p>Valadez, M. de los D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. <i>Faisca</i>, 15(17), 2-17.</p> <p>Valls, F. (2007). Inteligencia emocional y asesoramiento</p>

	<p>vocacional y profesional: usos y abusos. <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i>, 5(1), 179-200.</p> <p>Woitaszewski, S.A. y Aalsma, M.C. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale - Adolescent version. <i>Roeper Review</i>, 27(1), 25-30. doi:10.1080/02783190409554285</p> <p>Zavala, M.A., Valadez, M. de los D. y Vargas, M.C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. <i>Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa</i>, 15(6), 319-338.</p> <p>Zeidner, M., Shani-Zinovich, I y Matthews, G. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted High school students: Outcomes depend on the measure. <i>Intelligence</i>, 33(4), 369-391. doi:10.1016/j.intell.2005.03.001</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“La inteligencia emocional (IE) es un tema que ha ido ganando relevancia a partir de los trabajos de Salovey y Mayer (1990), una vez popularizado el término por Goleman (1995), si bien este concepto alude a concepciones distintas e incorpora componentes diferentes. Brackett y Mayer (2003) distinguen dos tipos de modelos: el mixto, que incluye los de la Bar-On (1997) o Schutte et al. (1998), y el de habilidad mental (Brackett y Mayer, 2003), correspondiente al de Mayer y Salovey, que puede considerarse una forma de medida y de análisis más riguroso (Valls, 2007). En un reciente estudio realizado con académicos y profesionales de la Psicología española, señalaron que este modelo era el más conocido y aceptado” (Lorenzo, 2012 citado por Valadez, et al., 2013, Pp 398)</p> <p>“Mayer y Salovey (1997) proponen un modelo jerárquico, conocido como el <i>Four Branches Model</i> (Ruvalcaba y Gallegos, en prensa), compuesto por cuatro habilidades: a) para percibir y valorar con exactitud la emoción, b) para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento, c) para comprender la emoción y el conocimiento emocional y d) para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. Los autores afirman que estas cuatro habilidades o ramas están ordenadas, dándose una progresión creciente en su adquisición (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). El enfoque de habilidad, al poder ésta adquirirse, permite ser aprendida y enseñada, permitiendo también su aplicación en el ámbito educativo, para la mejora del bienestar y la calidad de vida de las personas” (Ruvalcaba y Gallegos, en prensa citado por Valadez,</p>

	<p>et al., 2013, Pp 399)</p> <p>“En el área de la capacidad intelectual, se han encontrado relaciones entre inteligencia cognitiva y emocional (Gil et al., 2006). Cuando los estudios se centran en personas con alta capacidad intelectual, la relación con aspectos tales como las relaciones interpersonales y el ajuste personal y social ha sido un tema de debate secular, que sigue abierto, si bien últimas investigaciones señalan ausencia de diferencias en estos aspectos con respecto a grupos normativos (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; López y Sotillo, 2009). En cuanto a diferencias en inteligencia emocional entre grupos de diferente capacidad intelectual, Brasseur, y Gregoire (2011) no encontraron diferencias entre superdotados y adolescentes de inteligencia normal en inteligencia emocional, mientras que tanto Prieto et al. (2008) como Valadez et al. (2010) muestran que los superdotados tienen mayor competencia en inteligencia emocional” (Valadez, et al., 2013, Pp 399)</p> <p>“La inteligencia emocional es un rótulo tremendamente prometedor, pero que precisa rigurosa y amplia investigación para esclarecer el papel que juega en áreas donde se postula que resulta relevante. Los resultados poco concluyentes es posible que se deban a la poca homogeneidad del concepto de inteligencia emocional o a la forma de medirlo. Los trabajos de Valadez et al. (2010) y de Zeidner, Shani-Zinovich y Matthews (2005), de forma nada sorprendente, muestran que los hallazgos dependen del tipo de instrumento usado para la medida de la inteligencia emocional. Por todo ello, resulta de gran importancia la investigación en inteligencia emocional y los factores relacionados” (Valadez, et al., 2013, Pp 400)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“La muestra estuvo constituida por 129 estudiantes que ingresaron al centro universitario de ciencias de la salud en el curso escolar 2011-2012, de los cuales 64 presentaban inteligencia superior y 65 promedio. Para medir la inteligencia emocional se utilizó el Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), el test de Matrices Progresivas Escala Avanzada para la medida de la inteligencia y como indicador de rendimiento académico, el promedio de calificaciones” (Valadez, et al., 2013, Pp 396)</p> <p>“Los resultados señalan relación entre inteligencia emocional y rendimiento, si bien difieren, en función del indicador de rendimiento que se tome. Además, se comprueba una relación entre inteligencia emocional, género y capacidad intelectual, apoyando los resultados parcialmente la hipótesis de que las</p>

	<p>mujeres y las personas con mayor capacidad intelectual presentan más inteligencia emocional” (Valadez, et al., 2013, Pp 396)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“Los resultados aquí obtenidos ponen de manifiesto la existencia de relación entre inteligencia emocional y rendimiento, si bien no es consistente y está en función del indicador de rendimiento que se considere” (Valadez, et al., 2013, Pp 405)</p> <p>“Los resultados que aquí se presentan permiten corroborar la existencia de diferencias debidas al género en inteligencia emocional. Las puntuaciones obtenidas en todas las escalas favorecen a las mujeres, resultando significativa la diferencia entre ambos sexos en el Cociente de Inteligencia Emocional, lo cual es concordante con los resultados informados en diversos estudios (Extremera et al., 2007; Extremera et al., 2006; Valadez et al., 2010; Thompson, Waltz, Croyle y Pepper, 2007), si cuando se analizan las subsiguientes puntuaciones las diferencias son significativas solo en <i>Facilitación Emocional</i> y en la tarea de <i>Caras</i>, lo que pone de manifiesto que es preciso incluir variables moduladoras que permitan entender la relación entre inteligencia emocional y género” (Valadez, et al., 2013, Pp 406)</p> <p>“Dada la relevancia que tiene el descubrir qué contribuye y en qué medida al rendimiento académico, es importante tratar de establecer las variables que son posibles predictoras de dicho rendimiento. Pero la misma forma de determinar los resultados de aprendizaje no resulta sencilla, como se ha puesto de manifiesto en el presente trabajo. Queda claro que dependiendo de la forma en que se operativice dicho rendimiento académico pueden darse unos resultados u otros. No obstante, la forma de medirlo queda muy lejos del alcance de esta investigación” (Valadez, et al., 2013, Pp 407)</p> <p>“La relación entre inteligencia emocional y capacidad intelectual, como se muestra en este estudio, si bien parece confirmarse en parte, se asocia sólo a unas ramas y, dentro de ellas, sólo a determinadas tareas. Puesto que los defensores del modelo postulan que la adquisición de habilidades se da en un nivel de progresión creciente (Mayer et al., 2004), los resultados aquí obtenidos parecen poner de manifiesto que las capacidades cognitivas tienen relevancia en unos aspectos y no en otros, independientemente de la progresión de su adquisición” (Valadez, et al., 2013, Pp 408)</p>

FORMATO RAE No. 11	
TITULO	motivaciones sociales, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios
AUTORES	Yolemy Flores, Estrella R Orozco Castro
RESUMEN	<p>“El objetivo de esta investigación fue determinar la relación existente entre las motivaciones sociales, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ingeniería del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM), extensión Maracaibo. El estudio se fundamentó en las teorías de McClelland (1989), Atkinson (1974) y Romero (2008) sobre las motivaciones sociales y los planteamientos de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (2008), para la inteligencia emocional. La metodología fue de tipo descriptiva, con un estudio de campo y diseño no experimental transeccional correlacional. La muestra estuvo integrada por 510 sujetos de ambos géneros, entre 15 y 44 años, seleccionados por muestreo probabilístico estratificado. Se emplearon los inventarios MLP, MAFI, MPS de Motivaciones Sociales de Romero y Salom (1990), y el TEVIE de Escobar y Viloría (2001). Los resultados indicaron que existe una correlación altamente significativa entre motivación al logro y rendimiento académico ($r= 0,356$); mientras que no se observaron relaciones significativas entre motivación de afiliación y rendimiento académico ($r=0,011$), y entre las variables motivo de poder y rendimiento académico, se evidenció una correlación negativa inversamente proporcional ($r= -0,115$). Para la inteligencia emocional y rendimiento académico, se obtuvo una correlación altamente significativa en sujetos masculinos ($r= 0, 286$) y significativa en los femeninos ($r= 0,159$). Lo cual demuestra que la inteligencia emocional y la motivación de logro influyen en el rendimiento académico” (Flores y Orozco, 2013, Pp 146)</p>
PUBLICACIÓN	2013
UNIDAD PATROCINANTE	Formación Gerencial, Año 12 N° 1, Mayo (2013), ISSN 1690-074X
PALABRAS CLAVES	Motivaciones sociales, inteligencia emocional, rendimiento académico y estudiantes universitarios.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo
FUENTES	<p>Atkinson, J. (1974). <i>An introduction to motivation</i>. Princeton: Van Nostrand.</p> <p>Escobar, A. y Viloría, M. (2001). <i>Propiedades psicométricas del test de inteligencia emocional (TEVIE), para adolescentes y adultos</i>. Tesis de Grado de Psicólogo, Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo.</p>

	<p>Gardner. Howard (2001). Estructura de la mente, 6ta Reimpresión. Edición fondo de cultura Económica. LTDA. Colombia.</p> <p>Goleman, D. (2008). <i>La inteligencia emocional</i>. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.</p> <p>Goleman, D. (2001). <i>La práctica de la inteligencia emocional</i>. Barcelona: Editorial Kairos.</p> <p>McClellan, D. (1989). <i>Estudio de la motivación humana</i>. Madrid: Narcea.</p> <p>Robbins, S (2009). Comportamiento Organizacional, 8 va edición Edit. Mc Graw Hill México.</p> <p>Romero, O. (1992). <i>Instrumentos de medición para las motivaciones sociales y crecimiento psicológico</i>. Mérida: Ediciones ROGYA.</p> <p>Romero, O. (2008). <i>Crecimiento psicológico y motivaciones sociales</i>. 4ta ed. Reimpresión. Mérida: Ediciones ROGYA.</p> <p>Sánchez, A (2997). Entropía curricular reto para la educación del siglo XXI. 2da edición Editorial universitaria, Maracay-Venezuela.</p> <p>Salovey, P. y Mayer, J. (1990). <i>Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality</i>, 9, 185-211. New York: Basic Books.</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“En la actualidad, diversas ciencias relacionadas a la Educación se interesan cada vez más en todo lo concerniente al proceso de aprendizaje y los factores que influyen sobre éste, enfatizando la importancia de atender no sólo a los componentes ambientales y cognitivos implicados, sino también otorgándole notable relevancia a los componentes afectivos y motivacionales de los individuos, como elementos propios y característicos que distinguen al ser humano” (Flores y Orozco, 2013, Pp 148)</p> <p>“En este sentido, Morales, Medina y Álvarez (2003), señalan que Venezuela se ubica entre los primeros países de América Latina, que ofrece estudios superiores y el incremento en la demanda estudiantil por la consecución de una carrera universitaria se evidencia cada vez mayor, destacando que las áreas de conocimientos más solicitadas por los discentes se</p>

	<p>concentra en primer lugar en las Ciencias Económicas, seguidas por las áreas de Ingeniería, Arquitectura y Tecnologías, lo cual tiene su lógica en un país de mediano desarrollo, con anhelos de progreso y expansión empresarial e industrial, lo cual influye en la predilección estudiantil” (Flores y Orozco, 2013, Pp 148)</p> <p>“En tal sentido, diversos estudios y autores como De La Peza y García (2005), exponen que aún continua la polémica acerca de si el rendimiento académico estudiantil está más relacionado con habilidades intelectuales, con el rendimiento académico previo y/o con factores emocionales; motivo por el cual cabe la inquietud de proseguir investigaciones con más ahínco sobre los factores asociados al rendimiento académico y primordialmente en estudiantes universitarios, a fin de poder tomar acciones tendientes a rescatar y garantizar la calidad educativa que se espera sea reflejada en el futuro desempeño profesional” (Flores y Orozco, 2013, Pp 149)</p> <p>“En lo referente a la inteligencia emocional, la experiencia e investigaciones contemporáneas muestran que para facilitar el aprendizaje y la creatividad, es fundamental el desarrollo tanto de la vida intelectual como de la emocional, porque no es suficiente contar con las máquinas más modernas, mejores instalaciones y mayores índices de capacidad intelectual, si falta un acorde conocimiento de sí mismo, motivación, compromiso, y espíritu de cooperación, entre otros aspectos de suma relevancia que pueden asociarse al desempeño personal del individuo” (Flores y Orozco, 2013, Pp 158)</p> <p>“El término inteligencia emocional reporta Goleman (2004), que fue acuñado por primera vez los investigadores Peter Salovey y John D. Mayer en 1990, definiéndola como la capacidad de percibir los propios sentimientos y de los demás, diferenciar entre ellos y usar esa información eficazmente. Para estos autores la inteligencia emocional tiene que ver con la capacidad de controlar y regular las emociones de uno mismo, para resolver problemas de manera pacífica, de tal manera que favorezcan el propio crecimiento intelectual y emocional” (Flores y Orozco, 2013, Pp 158)</p> <p>“Otros autores como Cooper y Sawaf (2007), definen a la inteligencia emocional como la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones, como fuente de energía humana, información, conexión e influencia. Agregando Goleman (2008), que la inteligencia</p>
--	--

	<p>emocional representa un factor clave para lograr una adaptación exitosa del individuo en las diferentes contingencias de la vida, y engloba un conjunto de metahabilidades que pueden ser aprendidas que yacen latentes en los individuos, y se evidencian como resultado de una respuesta producida en una situación determinada” (Flores y Orozco, 2013, Pp 158)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las motivaciones sociales, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, donde se pretendió caracterizar y describir las posibles relaciones existentes en las variables de investigación, bajo circunstancias específicas. El modelo de investigación correspondió a un estudio de campo. Dado que el presente estudio se llevó a cabo sin manipulación directa y deliberada de las variables, el diseño de investigación utilizado está enmarcado dentro de los no experimentales, de tipo transeccional correlacional” (Flores y Orozco, 2013, Pp 164)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“En la relación existente entre las motivaciones sociales y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de ingeniería, se determinó que existe una correlación altamente significativa entre motivación al logro y rendimiento académico, a diferencia entre las variables motivación a la afiliación y rendimiento académico, que no observaron correlaciones significativas entre ellas, mientras que con respecto a motivación al poder y rendimiento académico, en su lugar se evidenció una correlación negativa inversamente proporcional. Es decir, la motivación al logro es una condición inherente al éxito académico” (Flores y Orozco, 2013, Pp 180)</p> <p>“En cuanto a la relación entre las variables motivaciones sociales e inteligencia emocional de los estudiantes universitarios de ingeniería se halló una correlación positiva débil, altamente significativa entre las motivaciones de logro y afiliación con respecto a la inteligencia emocional, mientras que la motivación al poder no guarda relación con la inteligencia emocional” (Flores y Orozco, 2013, Pp 180)</p> <p>“La inteligencia emocional esta débilmente relacionada con las motivaciones de logro y afiliaciones, no así con el poder” (Flores y Orozco, 2013, Pp 181)</p> <p>“Al comparar las motivaciones sociales, la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de ingeniería, tomando en cuenta el género se obtuvieron diferencias altamente significativas entre cada uno</p>

	<p>de los grupos, tanto masculino como femenino” (Flores y Orozco, 2013, Pp 181)</p> <p>“Con la investigación se demuestra que la inteligencia emocional y la motivación al logro influyen de manera positiva en el rendimiento académico” (Flores y Orozco, 2013, Pp 181)</p>
--	--

FORMATO RAE No. 12	
TITULO	Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios
AUTORES	Nélida Pérez Pérez y Juan Luis Castejón
RESUMEN	<p>“El presente trabajo tiene como objetivo analizar las relaciones existentes entre diferentes pruebas de inteligencia emocional con una medida tradicional de la inteligencia, y de ambas variables con el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios de distintas titulaciones. Los participantes fueron 250 estudiantes universitarios matriculados en diferentes estudios de tipo técnico y humanístico, de los cuales aproximadamente la mitad eran varones y la otra mitad mujeres. Se aplicaron dos pruebas de inteligencia emocional, el TMMS-24 y la prueba de Schutte et al. (1998), junto con una prueba de inteligencia general, el test de factor g de Cattell & Cattell, nivel 3, tomándose distintos indicadores globales de rendimiento. Los resultados pusieron de manifiesto la existencia de correlaciones, entre moderadas y altas, todas ellas significativas, entre los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados. Por el contrario, se observaron correlaciones prácticamente nulas, entre el cociente intelectual que define la inteligencia psicométrica tradicional y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados en el estudio. Además, se encontraron correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y algunos indicadores del rendimiento académico, incluso cuando se mantuvo constante el efecto del CI. Estos resultados parecen indicar la independencia de ambos tipos de inteligencia, en línea con los resultados de otras investigaciones, así como un efecto moderado, aunque significativo de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 2)</p>
PUBLICACIÓN	2006
UNIDAD PATROCINANTE	Revista electrónica de motivación y emoción. Universidad de Alicante
PALABRAS CLAVES	Inteligencia emocional, cociente intelectual, rendimiento académico
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo
FUENTES	<p>Ayers, D. y Stone, B. (1999). Extension organization of the future: Linking emotional intelligence and core competencies. <i>Journal of Extension</i>, 37(6). Disponible en http://joe.org/joe/1999december/iw4.html.</p> <p>Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? <i>Educational and</i></p>

Psychological Measurement, 63(5), 840-858.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.

Boyatzis, R.E. (1999). Self-directed change and learning as a necessary metacompetency for success and effectiveness in the 21st century. En R. Sims & J.G. Veres (Eds.), *Keys to employee success in the coming decades* (pp. 15-32). Westport: Greenwood.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.

Boyatzis, R.E., Wheeler, J., & Wright, R. (2001). Competency development in graduate education: A longitudinal perspective. En *Proceedings of the First World Conference on Self-Directed Learning*. Montreal: GIRAT.

Caruso, D. (2001). The MSCEIT and emotional intelligence. En <http://www.emotionaliq.com/MSCEIT.html>.

Caruso, D., y Salovey P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Algaba.

Caruso, D.R., y Wolfe, Ch.J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. En J., Ciarrochi, J. Forgas y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Londres: Psychology Press.

Cattell R.B., & Cattell A.K.S. (1977). *Manual del Factor "g", Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.

<p>Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. <i>Boletín de Psicología</i>, 62, 65-78.</p> <p>Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence. In search of an elusive construct. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 75, 989-1015.</p> <p>Drago, J.M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. <i>Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering</i>. Vol. 65(9-B) 2005, 4811.</p> <p>Dulewicz, V., Higgs, M., & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity. <i>Journal of Managerial Psychology</i>, 18(5), 405-420.</p> <p>Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. <i>Revista de Investigación Educativa</i>, 20(1), 7-42.</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). <i>El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores</i>. En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (p. 132-145).</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>.</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004, a). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. <i>Clínica y Salud</i>, 15 (2), 117-137.</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004, b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>, 6(2).</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M y Guil (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. <i>Revista Latinoamericana de Psicología</i>, 2004, vol 36 (2), 209-228.</p>
--

Fallows, S., & Steven, C. (Eds.), (2000). *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan Page.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002). Evaluando la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Eds), *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Gardner, H. (1993). *Múltiple Intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.

Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., Nuñez I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social (Vol 5, pp.351-357).

Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., & Hall, N (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. En R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An Internacional Handbook* (pp. 233-253). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Hendlund, J. y Sternberg, RJ. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 136-168). San Francisco: Jorsey-Bass.

Hettich, P. (2000). *Transition processes from college to career*. Washington: American Psychological Association.

Jaeger, A. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2003). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.

McCrae, R.R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, 44(1), 10-31.

Mayer, J., Caruso, DR. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.

Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.

Mestre, J.M., Guil, M.R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. R.E.M.E. [On line], 7(16). Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski,

S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.

Pérez J.P., Petrides K.V. y Furnham A (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.

Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). *Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor*. Manuscrito remitido para publicación.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.), (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.

Schmidt, F.L., & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personal psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.

Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R.J. (2000). The concept of intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 3-15). Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2004). Theory Based University Admissions Testing for a New Millennium. *Educational Psychologist*, 39(3), 185-198.

Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J., y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International

	<p>Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. <i>European Journal of Psychological Assessment</i>, 17, 1-16.</p> <p>Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., y Bundy, D.A. (2001). The predictive value of IQ. <i>Merrill-Palmer Quarterly</i>, 47(1), 1-41.</p> <p>Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. <i>European Journal of Personality</i>, 16(2), 103-125.</p> <p>Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year's college students. <i>Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences</i>. Vol 64(11-A) 2004, 3978.</p> <p>Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. <i>Educational Psychologist</i>, 37(4), 215-231.</p> <p>Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. <i>Applied Psychology. An International Review</i>, 53(3), 371-399</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“Actualmente podemos apreciar una nueva dirección a cerca de los estudios sobre la inteligencia que hasta ahora no había sido tenido en cuenta, nos referimos al mundo de las emociones, olvidadas en la investigación científica, por el estudio de la razón dentro de la psicología cognitiva” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 3)</p> <p>“Desde que Alfredo Binet en 1905, desarrollara el primer test de inteligencia cuya finalidad era la de predecir qué alumnos de las escuelas de primaria de París tendrían éxito en sus estudios y cuáles fracasarían hasta las nuevas teorías de Sternberg y Gardner, se han sucedido distintas concepciones acerca de la inteligencia, la mayoría de las cuales pueden considerarse complementarias. Las nuevas concepciones presentan una nueva perspectiva de la inteligencia que de alguna manera crítica o considera incompleta la definición de la inteligencia psicométrica tradicional, que toma como medida de la inteligencia únicamente el Cociente Intelectual, perdiendo de alguna manera la relevancia concedida hasta ahora” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 3)</p> <p>“Salovey y Mayer publicaron un artículo en 1990, en el que apareció por primera vez el término “Inteligencia Emocional”,</p>

que se definía como “*la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios*” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Pero no fue hasta 1995 cuando emergió y llegó a toda la sociedad, tras la publicación del best-seller “La inteligencia emocional”, del psicólogo y periodista Daniel Goleman, quien destacaba la relevancia de la inteligencia emocional por encima del CI, para alcanzar el éxito tanto profesional como personal” (Goleman, 1995, 1998, citado por Pérez y Castejón, 2006, Pp 4)

“Bajo la denominación de inteligencia emocional se encuentran dos concepciones diferentes, sino contrapuestas, (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Una conceptualización amplia, que considera la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, que es distinta del CI, y está relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995, 1998; McCrae, 2000); y otra conceptualización, más restrictiva en la que se considera como capacidad para percibir y entender información emocional (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios, 2003). Como señalan autores como Pérez, Petrides y Furnham (2005) nos encontramos ante dos realidades diferenciadas, una que considera la IE como una habilidad y otra como un rasgo de personalidad. Partiendo de esta dualidad, cada una de ellas presenta unos factores y unos instrumentos de evaluación diferenciados” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 4)

“Se ha producido recientemente un considerable aumento en el número de trabajos que tienen como objetivo específico el análisis de las relaciones entre inteligencia emocional, inteligencia general y rendimiento académico, realizado fundamentalmente en el ámbito de la enseñanza media y superior, universitaria. Así, Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general, de acuerdo a lo esperado; mientras que se produjeron asimismo relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el inventario de los cinco grandes factores de personalidad, a pesar de lo cual la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica

	<p>tradicional y las medidas de personalidad, en una muestra de estudiantes de diferentes estudios universitarios holandeses” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 5)</p> <p>“Estudios realizados en la Universidad de Cádiz (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004), encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las notas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 6)</p> <p>“Por el contrario, en el estudio de Barchard (2003), aunque aparece una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, esta relación desaparece una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica. Del mismo modo, Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) no encuentran relación entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios, aunque sí aparece relacionada con varias “habilidades para la vida”, como satisfacción vital, manejo de emociones y situaciones estresantes, etc)” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 6)</p> <p>“Sigue siendo necesario por tanto, establecer la contribución de los factores relacionados con la inteligencia emocional, al logro académico y profesional en estudios bien diseñados en los que se controlen otras variables consideradas tradicionalmente muy importantes, tales como las variables de personalidad y las variables intelectuales (Davies, Stankov y Roberts, 1998). Se ha de establecer, por tanto, la validez incremental de cada constructo para predecir un criterio más allá de la contribución de las medidas de la inteligencia general (Van-der-Zee, Thijs y Schakel, 2002 citado por Pérez y Castejón, 2006, Pp 6)</p> <p>“La definición operativa de la inteligencia emocional adoptada en este estudio viene a coincidir con las formulaciones iniciales que sobre la inteligencia emocional establecen Salovey y Mayer (1990), Mayer y Salovey (1997)” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 8)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“La muestra total está compuesta por 250 estudiantes de la Escuela Politécnica Superior de Alcoy, en Alicante, dependiente de la Universidad Politécnica de Valencia (n=102; Hombres= 48 y Mujeres= 54) y de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (n=148; H=52 y M=96). El</p>

	<p>rango de edad oscila entre 18 y 41 años” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 8)</p> <p>“Los instrumentos utilizados parten del modelo cognitivo de la Inteligencia Emocional desarrollado por los autores Mayer y Salovey, y a partir del cual se han elaborado diferentes modalidades de evaluación, aportando diferentes formas de medición, desde tests de habilidades como el MSCEIT (Caruso 2001), autoinformes y evaluación 360 grados” (Extremera et al. 2004 citado por Pérez y Castejón, 2006, Pp 9)</p> <p>“Los datos se recogieron durante el segundo semestre del curso en cada uno de los centros. Uno de los autores de este trabajo dio a cumplimentar las pruebas enumeradas a los estudiantes en sus respectivas aulas, en horario lectivo, concediendo a su vez el tiempo necesario para que los sujetos pudiesen responder a cada uno de los elementos que conformaban los respectivos cuestionarios” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 10)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“Tomados en su conjunto, estos resultados ponen claramente de manifiesto tres conclusiones. Primera, que por lo general se producen relaciones positivas y significativas entre las distintas variables referidas a la inteligencia emocional. Segunda, que en ningún caso aparecen relaciones entre el cociente intelectual –CI- y las diferentes variables relativas a la inteligencia emocional. Tercera, que se producen relaciones significativas entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 17)</p> <p>“La existencia de correlaciones significativas entre las distintas variables referidas a inteligencia emocional pone de manifiesto que todas estas variables tienen bastante en común con un constructo relativo a los aspectos emocionales. Esto está en línea con el hecho de que ambas medidas, la prueba TMMS-24 y el SSRI de Schutte, proceden de un mismo modelo de evaluación de la inteligencia emocional” (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, y Guil, 2004 citado por Pérez y Castejón, 2006, Pp 17)</p> <p>“Si partimos de la consideración de que las habilidades comprometidas en la inteligencia emocional, una vez que están relacionadas con el desempeño en el ámbito personal, profesional y en la vida diaria en general, constituyen modelos</p>

	<p>de competencias (Boyatzis, 1999; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000); y en especial, los modelos mixtos de la inteligencia emocional incluyen competencias amplias de carácter socio-emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), podemos apreciar la importancia que tiene la consideración de estas competencias emocionales en el contexto educativo de la enseñanza superior universitaria” (Pérez y Castejón, 2006, Pp 18)</p>
--	---

FORMATO RAE No. 13	
TITULO	Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio
AUTORES	<i>Vanesa Lorenzo Baz y Begoña Matallanes Febrero</i>
RESUMEN	<p>“El Aprendizaje-Servicio promueve el desarrollo de competencias psicosociales, además de éticas, cívicas y cognitivas, facilitando el desarrollo integral de los estudiantes universitarios. Su práctica ha sido asociada en la literatura principalmente a efectos beneficiosos en el desarrollo académico, cívico y ético, sin embargo, ha sido un área escasamente abordada desde la perspectiva psicosocial. Existe evidencia empírica que relaciona las conductas formales de ayuda y prosociales con el desarrollo socio-emocional, por lo que cabría esperar que la práctica de aprendizaje-servicio tuviera también efectos a este nivel. El objetivo del estudio es comprobar el desarrollo de competencias psicosociales en los estudiantes a través de un Programa de Aprendizaje-Servicio. Para ello se realiza un estudio piloto con estudiantes de la Universidad de Deusto. Se seleccionan dos variables: Bienestar Subjetivo y Adaptación Social. La hipótesis es que los alumnos que realicen el Programa mejorarán en estas variables más que aquellos que no lo realicen. Se evalúan y comparan dos grupos de alumnos en base a haber realizado o no el Programa, a través de un estudio cuasiexperimental con medidas pre y post-test. Se encuentran efectos positivos estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto entre pequeño y moderado, en las variables de estudio en el grupo que ha realizado el Programa. Los resultados evidencian efectos positivos del Programa en el Bienestar Subjetivo y en la Adaptación Social de los estudiantes. Se discuten posibles mecanismos explicativos y el potencial del aprendizaje-servicio como agente promotor de competencias emocionales y sociales entre población universitaria” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 156)</p>
PUBLICACIÓN	2013
UNIDAD PATROCINANTE	Revista internacional de educación para la justicia social volumen 2, número 2
PALABRAS CLAVES	Aprendizaje-Servicio, bienestar subjetivo, adaptación social, desarrollo psicosocial, desarrollo emocional, desarrollo social, competencia interpersonal, aprendizaje experiencial, educación basada en competencias.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo
FUENTES	Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. <i>Revista de Fomento Social</i> , 63(252), 603-631.

Alaminos, A. y Castejón, C. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante: Marfil S. A.

Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios Sobre Educacion*, 11, 9-25.

Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 373-553). Nueva York: Russell Sage Foundation.

Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K. y Yee, J.A. (2000). *How service learning affects students*. Los Ángeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

Bear, G.G., Manning, M.A. y Izard, C.E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 140-157.

Black, W. y Living, R. (2004). Volunteerism as an occupation and its relationship to health and wellbeing. *British Journal of Occupational Therapy*, 67(12), 526-532.

Bobes, J., González, M.P., Bascarán M.T., Corominas A., Adan, A., y Sánchez J. (1999). Grupo de Validación en Español de la Escala de Adaptación Social (SASS). Validación de la versión española de la Escala de Adaptación Social en pacientes depresivos. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 27(2), 71-80.

Bosc, M., Dubini, A. y Polin V. (1997). Development and validation of social functioning scale: The Social Adaptation Self-evaluated Scale. *European Neuropsychopharmacology*, 7(1), 57-70.

Bradburn, N. (1969). *The structure of subjective well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale: Erlbaum.

Conway, A y Gerwien, J. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service-learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes.

<p><i>Teaching of Psychology</i>, 36(4), 233-245.</p> <p>Contreras, F., Espinosa J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polania, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. <i>Perspectivas en Psicología</i>, 1(2), 183-194.</p> <p>Csikszentmihalyi, M. (2000). <i>Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad</i>. Barcelona: Kairós.</p> <p>Diener, E. (1984). Subjective wellbeing. <i>Psychological Bulletin</i>, 95(3), 542-575.</p> <p>Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. y Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. <i>Psychological Bulletin</i>, 125, 276-302.</p> <p>Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A. y Weissberg, R.P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. <i>School Psychology Review</i>, 32(3), 303-319.</p> <p>Eyler, J.S. y Giles, D.E. (1999). <i>Where's the learning in service-learning?</i> San Francisco, CA: Jossey Bass.</p> <p>Eyler, J.S., Giles, D.E. y Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. <i>Michigan Journal of Community Service Learning</i>, 4, 5-15.</p> <p>Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, C.M. y Gray, C.J. (2001). <i>At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000</i>. Recuperado de http://www.servicelearning.org/filemanager/download/aag.pdf</p> <p>Fichtner, B. (2002). <i>Enseñar y aprender. Un diálogo con el futuro: La aproximación de Vigotski</i>. Barcelona: Octaedro.</p> <p>Fonseca-Pedrero, E., Muñiz-Fernández, J., Lemos-Giráldez, S., García-Cueto, E., Paño-Piñeiro, M., Villazón García, U. y Paños Sánchez, L. (2008). Propiedades psicométricas del Social Adaptation Self-evaluation Scale en adolescentes españoles. <i>Psiquiatría.com</i>, 12(2), 202-217.</p> <p>Furco, A. y Billig, S.H. (2002). <i>Service-Learning: The Essence of the Pedagogy</i>. <i>Advances in Service-Learning</i></p>

Research. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

García-Viniegras, C.R. y González-Benítez, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 16(6), 586-592.

Giménez, A. (2008). Humanitas: la persona en el centro del proceso de formación. *Revista de Fomento Social*, 63(252), 671-690.

Gorbeña, S., Martínez-Pampliega, A., Caballero, I., Deusto, C., León, M., de Lucas, B. (2006). *Participación Social y Valores*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Guarino, L. y Sojo, V. (2011). Apoyo social como moderador del estrés en la salud de los desempleados. *Universitas Psychologica*, 10(3), 867-879.

Haroz, E.E., Murray, L.K., Bolton, P., Betancourt, T. y Bass, J.K. (2013). Adolescent resilience in Northern Uganda: The role of social support and prosocial behavior in reducing mental health problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148.

Hernández, C., Larrauri, J y Mendía, R. (2009). *Guía zerbikas 2: Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Bilbao: Fundación Zerbikas.

Kraft, N. y Wheeler, J. (2003). Service-Learning and resilience in disaffected youth: Research study. En S. Billig y J. Eyler (Eds.). *Deconstructing Service-Learning: Research Exploring Context, Participation, and Impacts* (213-238). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Li, Y. y Ferraro, K.F. (2005). Volunteering and Depression in Later Life: Social Benefit or Selection Processes? *Journal of Health And Social Behavior*, 46(1), 68-84.

MacNeela, P. (2008). The give and take of volunteering: Motives, benefits, and personal connections among irish volunteers. *Voluntas*, 19, 125-139.

Mañá, S., Ivorra, J. y Girón, M. (1998). Adaptación y fiabilidad de la entrevista para la evaluación de la discapacidad social en pacientes psiquiátricos. *Rev. Psiquiatría Fac. Med.*

	<p><i>Barna</i>, 25(2), 43-48.</p> <p>Martínez, M. (2008). <i>Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades</i>. Barcelona: Octaedro.</p> <p>Mendia, R y Moreno, V. (2010). <i>Guía Zerbikas 3: Aprendizaje y Servicio Solidario, una estrategia para la inclusión social</i>. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.</p> <p>Musick, M.A. y Wilson, J. (2003). Volunteering and depression: The role of psychological and social resources in different age groups. <i>Social science & Medicine</i>, 56, 259–269. Doi: 10.1016/S0277-9536(02)00025-4</p> <p>Newbold, P., Carlson, W.L. y Thorne, B.N. (2008). <i>Estadística para administración y economía</i>. Madrid: Pearson Educación S.A.</p> <p>Pennebaker, J. W. (1997). <i>Opening up: The healing power of expressing emotions</i> (rev. ed.). Nueva York: Guilford Press.</p> <p>Piliavin, J.A. y Siegl, E. (2007). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. <i>Journal of Health and Social Behavior</i>, 48, 450-464.</p> <p>Ramírez, M.T. y Pizarro, B. (2005). <i>Aprendizaje servicio. Manual para docentes UC</i>. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de http://www.documentacion.edex.es/docs/0403RAMapr.pdf</p> <p>Roche, R. (1995). <i>Psicología y Educación Para La Prosocialidad</i>. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.</p> <p>Roche, R. y Sol, N. (1998). <i>Educación Prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes Positivas</i>. Barcelona: Ed. Blume.</p> <p>Roche, R. (2010). <i>Prosocialidad: Nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno</i>. Buenos Aires: Ed. Ciudad Nueva.</p> <p>Sánchez-Cánovas, J. (1998). <i>Escala de Bienestar Psicológico</i>. Madrid: Tea.</p> <p>Schwartz, C. E. y Sendor, M. (2000). Helping others helps</p>
--	---

oneself: Response shift effects in peer support. En C.E. Schwartz, M.G. Sprangers (Eds.), *Adaptation to changing health: Response shift in quality-of-life research* (pp. 175-188). Washington, DC US: American Psychological Association.

Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la educación superior. En A. González y R. Montes (Eds), *Aprendizaje-servicio en la educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 11-34). Barcelona: Eudeba.

Taylor, R. D. y Dymnicki, A. B. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success: A commentary on "building academic success on social and emotional learning: What does the research say? *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 225-231.

Thoits y Hewitt (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 42(2), 115-131.

Veenhoven, R. (1988). The utility of happiness. *Social Indicators Research*, 20, 333-354.

Villa, A. y Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.

Vivaldi, F. y Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia Psicológica*, 30(2), 23-29.

Wilczenski, F L. y Cook, A.M. (2009). How service learning addresses the mental health needs of students in urban schools. *Journal of School Counseling*, 7(25), 1-20.

Wilczenski, F.L. y Coomey, S.M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. Nueva York: Springer Science + Business Media.

Yorio, P.L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers

	College Press.
CONTENIDO	<p>“En el presente artículo se evalúa empíricamente el impacto de un Programa de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Deusto en el desarrollo de competencias psicosociales en estudiantes de la referida Universidad. Para ello, se han seleccionado las variables de Bienestar Subjetivo y Adaptación Social. Con la elección de estas variables de estudio, esta investigación complementa la literatura del Aprendizaje-Servicio aportando la perspectiva psicosocial. Los resultados plantean la necesidad de replicar el estudio en otras poblaciones para consolidar y poder generalizar las conclusiones alcanzadas. Asimismo, este artículo pretende promover la integración de los objetivos académicos con las competencias emocionales-sociales y la responsabilidad social de las instituciones educativas. De este modo, se pretende contribuir a la propuesta de recursos eficaces y eficientes para el desarrollo psicosocial de los estudiantes, así como para la mejora de la comunidad y de la sociedad a través de la promoción de la cooperación, la participación, la corresponsabilidad y la justicia social” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 157)</p> <p>“El desarrollo psicosocial implica estar en unas mejores condiciones para desenvolverse de una manera positiva con uno mismo, con las demás personas y con el entorno sociocultural en el que se vive. En este sentido, la promoción de competencias emocionales y sociales es una forma de prevención primaria inespecífica que permite la adquisición de competencias básicas para la vida que repercuten en el ajuste psicosocial de los estudiantes” (Alzina, 2006 citado por Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 157)</p> <p>“La literatura existente apunta a que el impacto positivo del ApS en los estudiantes no se limita a la calidad de los aprendizajes. La evidencia hallada en el área del ApS, investigada principalmente desde la perspectiva educativa, sugiere que las experiencias de ApS de calidad pueden afectar al estudiante de manera integral, contribuyendo a su desarrollo académico, intelectual, personal, social y ético (p.e. Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyler, Giles y Braxton, 1997; Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001). No obstante, es un área aun escasamente investigada desde la perspectiva psicosocial y apenas se ha investigado el impacto de estos programas en variables psicológicas. Sin embargo, hay indicios que permiten sospechar un impacto positivo a este nivel. Se ha demostrado</p>

	<p>como el desarrollo de las competencias emocionales y sociales no solo mejora el éxito académico, sino que también promueve la resistencia psicológica” (p.e. Bear, Manning y Izard, 2003; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004 citado por Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 157)</p> <p>“Además, la literatura en torno a la prosocialidad y a la educación prosocial (p.e. Haroz, Murray, Bolton, Betancourt y Bass, 2013; Roche, 1995, 2010; Roche y Sol, 1998), contribuye a la fundamentación del ApS como agente promotor de resistencia psicológica y de desarrollo psicosocial. Roche (1995, 2010) propone la educación orientada a la consecución de actitudes y comportamientos prosociales como una de las vías con más potencial para cuidar tanto de la salud mental del propio individuo como para mejorar las relaciones sociales. Con esta finalidad, se ha elaborado un modelo teórico para la optimización de la prosocialidad (<i>UNIPRO</i>) del que se desprenden programas para su aplicación en la educación, específicamente orientados a la promoción de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación, solidaridad o unidad. Así, existe un alto grado de coincidencia entre los objetivos de la educación prosocial y del ApS, ya que éste tiene como uno de sus propósitos principales que los estudiantes adquieran valores, actitudes y comportamientos prosociales. Asimismo, los hallazgos en la investigación sobre los efectos de la práctica de voluntariado, que comparte con el ApS el componente de servicio solidario, evidencian un claro impacto positivo en la salud psicosocial de las personas que lo practican (p.e. Black y Living, 2004; Li y Ferraro, 2005; MacNeela, 2008; Musick y Wilson, 2003; Piliavin y Siegl, 2007; Schwartz y Sendor, 2000; Thoits y Hewitt, 2001). Estas investigaciones parten de la premisa de que las conductas de ayuda al otro son beneficiosas para el que las proporciona y no sólo para el que las recibe. No obstante, el ApS añade elementos conceptual y cualitativamente distintos al voluntariado y otras conductas formales de ayuda, así como a otras metodologías de educación socio-emocional y prosocial, por lo que es preciso investigar sus efectos de manera específica” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 158)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“La población a la que pertenece la muestra de la presente investigación incluye a la población universitaria que realiza sus estudios de 2º de grado en el campus de Bilbao de la UD. El criterio de inclusión para formar parte de la muestra del estudio fue ser alumno de cualquier facultad de la UD que estuviera cursando 2º de grado, curso en el que es ofertado el</p>

	<p>Programa de ApS. Los criterios de exclusión fueron no aceptar participar en el estudio o no firmar el consentimiento informado” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 161)</p> <p>“La muestra final fue conformada por 234 estudiantes (146 mujeres, 88 hombres, <i>Medad</i> = 19.21 años, <i>DT</i> = 0.96, rango de edad: 18-25 años) que se encontraban presentes en las aulas universitarias en el momento de las mediciones, en el transcurso de clases correspondientes al Programa de ApS (Grupo Experimental, GE aquí en adelante) o a asignaturas troncales de 2° de grado de las cinco facultades de la UD (Grupo Control, GC de aquí en adelante). De este modo, se permitió que todos los alumnos inscritos en el Programa de ApS tuvieran la opción de participar en el estudio (GE) y, a través de la selección de asignaturas troncales de las cinco facultades, se buscó que todos los alumnos de 2° de grado tuvieran posibilidad de acceder al estudio (GC). Así, dada la especificidad y la homogeneidad de los grupos de estudio, se empleó un muestreo intencional. Dado que no era posible extraer el GC aleatoriamente de la muestra general, la homogeneidad de las condiciones iniciales no podía garantizarse <i>a priori</i>; pero los análisis intergrupos en el pre-test determinaron que inicialmente no había diferencias significativas entre el GE y el GC en las variables dependientes” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 161-162)</p> <p>“El conjunto de la muestra se distribuye en dos grupos en base al Programa de ApS: estudiantes inscritos en el Programa (GE) y estudiantes no inscritos en el Programa (GC). El GE está constituido por 98 alumnos (64 mujeres, 34 hombres, <i>Medad</i> = 19.2 años, <i>DT</i> = 0.97, rango de edad: 18-25 años). El GC está formado por un conjunto de 136 alumnos comparable (82 mujeres, 54 hombres, <i>Medad</i> = 19.22 años, <i>DT</i> = 0.94, rango de edad: 18-25 años), pertenecientes al mismo curso (2° de grado) y a las mismas facultades de origen, pero no matriculados en el Programa de ApS” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 162)</p> <p>“Hubo mortandad experimental entre las mediciones pre-test (al inicio de curso, antes de que el GE realizara el Programa) y post-test (al final de curso, después de que el GE realizara el Programa). De los 396 participantes de la muestra inicial, sólo 234 completaron los datos en ambas mediciones, por lo que se perdió un total de 162 participantes (41%) (39 del GE, 28.5%; 123 del GC, 47.5%)” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 162)</p>
--	--

	<p>“El diseño del estudio es <i>cuasi-experimental con grupo de control no equivalente</i>, ya que la asignación a los grupos no fue aleatoria, sino que ya estaban formados en base a la realización o no del Programa (Alaminos y Castejón, 2006); es <i>intergrupo</i> al haber dos grupos independientes: un GE que realiza el Programa y un GC que no lo realiza; es <i>unifactorial</i>, ya que se evalúa un único factor: Programa de ApS; es <i>multivariado</i> al estudiarse dos variables dependientes: Bienestar Subjetivo y Adaptación Social; <i>con medidas pre y post-test</i>, ya que se evaluaron las variables dependientes, previa y posteriormente a la intervención con el Programa de ApS sobre el GE” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 162)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“El objetivo general de este estudio fue comprobar el desarrollo de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un Programa de ApS. La hipótesis general planteada fue que los estudiantes que realizan el Programa de ApS de la UD mejoran sus competencias psicosociales más que aquellos estudiantes que no lo realizan y, específicamente, sus niveles de Bienestar Subjetivo y de Adaptación Social” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 170)</p> <p>“Los datos obtenidos en el pre-test (antes de la participación en el Programa por parte del GE) no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que conformarían el GE y los que integrarían el GC (en función de estar inscritos o no en el Programa). Sin embargo, después de la realización del Programa de ApS por parte del GE, se halla en éste una mejora en las variables psicosociales seleccionadas. Así, los resultados permiten confirmar las hipótesis planteadas, concluyendo que el Programa de ApS de la UD promueve el desarrollo de competencias psicosociales entre los estudiantes que lo realizan” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 171)</p> <p>“Estos resultados son consistentes con la evidencia disponible en la literatura que indica un impacto positivo de los programas de ApS de calidad en variables de desarrollo personal y social (p.e. Astin et al., 2000; Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyler et al., 2001; Yorio y Ye, 2012), así como los hallazgos referentes al impacto beneficioso en la salud psicosocial de las prácticas de servicio solidario (p.e. Musick y Wilson, 2003; Piliavin y Siegl, 2007; Schwartz y Sendor, 2000; Thoits y Hewitt, 2001) y en el aumento de la resistencia psicológica atribuido en la literatura al desarrollo de competencias emocionales y sociales” (Bear, Manning y Izard, 2003; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang</p>

<p>y Walberg, 2004 citado por Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 171)</p> <p>“Dos características del estudio sugieren que ha sido el Programa de ApS el que ha causado estas influencias:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Los estudiantes fueron comparados con alumnos de características similares (edad, facultades, cursos) pero que no realizaban el Programa de ApS, lo que sugiere que la causa no ha sido simplemente la maduración durante el curso.2) No existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de que el GE realizara el Programa” (Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 171) <p>“En el contexto académico, el malestar psicosocial aumenta cuando hay presiones por el desempeño, consecuencias graves por el fracaso y comparaciones competitivas entre el grupo de pares (Contreras et al., 2005). El ApS favorece el aprendizaje constructivo y cooperativo <i>con</i> el otro, en lugar de <i>contra</i> el otro o <i>sobre</i> el otro. De este modo, se favorece además, la orientación hacia el proceso de aprendizaje y la motivación intrínseca, en lugar de la orientación a los resultados, asociada a la motivación extrínseca, al miedo al fracaso y a un mayor estrés psicológico (Contreras et al., 2005). Además, el ApS posibilita equilibrar, a través del trabajo cooperativo y constructivo entre el conjunto de personas implicadas en la tarea, las habilidades de los estudiantes con los desafíos que han de enfrentar, lo que se ha evidenciado como factor promotor de bienestar y de implicación placentera en la actividad (Csikszentmihaly, 2000). En el área de investigación del Bienestar Subjetivo, las teorías de la actividad postulan que éste es consecuencia de la actividad humana, más que del alcance de un fin” (Diener, 1984 citado por Lorenzo y Magallanes, 2013, Pp 171-172)</p>
--

FORMATO RAE No. 14	
TÍTULO	El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas
AUTORES	Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P.
RESUMEN	“La inteligencia emocional (IE) ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos. Las primeras publicaciones que aparecieron realizaron multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la inteligencia emocional en el aula. El único inconveniente fue que todas estas aseveraciones no estaban avaladas por datos empíricos contrastados que demostrasen, por un lado, el nivel predictivo de la IE y, por otro, el papel real de la IE en las distintas áreas vitales. Ha sido recientemente cuando se han investigado los efectos que una adecuada inteligencia emocional ejerce sobre las personas. El objetivo de este artículo es revisar los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del contexto educativo con la finalidad de recopilar las evidencias existentes sobre la influencia de la IE, evaluada mediante diferentes instrumentos, en el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 1)
PUBLICACIÓN	2004
UNIDAD PATROCINANTE	Revista Electrónica de Investigación Educativa
PALABRAS CLAVES	Inteligencia emocional, desarrollo emocional, desarrollo del estudiante.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo
FUENTES	<p>Bar-On, R. (1997). <i>The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence</i>. Toronto: Multi-Health Systems.</p> <p>Bar-On, R. (2002). <i>BarOn emotional quotient short form (EQ-i: Short): Technical manual</i>. Toronto: Multi-Health Systems.</p> <p>Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (en prensa). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. <i>Personality and Individual Differences</i>.</p> <p>Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. <i>Personality and Individual Differences</i>, 28 (3), 539-561.</p> <p>Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. <i>Personality and Individual Differences</i>, 31 (7), 1105-1119.</p> <p>Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional</p>

	<p>intelligence moderates the relationship between stress and mental health. <i>Personality and Individual Differences</i>, 32 (2), 197-209.</p> <p>Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). <i>Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization</i>. Nueva York: Grosset Putnam.</p> <p>Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (1999). <i>Emotionally intelligent parenting: How to raise a self-disciplined, responsible, and socially skilled child</i>. Nueva York: Harmony-Random House.</p> <p>Epstein, S. (1998). <i>Constructive thinking: The key to emotional intelligence</i>. Westport: Praeger.</p> <p>Extremera, N. (2003). <i>El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas</i>. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (en prensa). La influencia de la inteligencia emocional en la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía de los estudiantes universitarios malagueños. En M. Cebrián de la Serna (Ed.), <i>Desarrollo profesional y docencia universitaria. Proyecto de innovación en la Universidad</i>. Innovación Educativa, Universidad de Málaga.</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como actor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), <i>Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz</i> (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 30, 1-12.</p> <p>Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. <i>Revista de Educación</i>, 332, 97-116.</p>
--	---

<p>Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. <i>Bulletin of Kharkov State University</i>, 439 (1-2), 119-123.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2002). <i>The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents</i>. Manuscrito remitido para publicación.</p> <p>Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 29, 1-6.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. <i>Encuentros en Psicología Social</i>, 1 (5), 251-254.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003b). <i>Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance</i>. Manuscrito remitido para publicación.</p> <p>Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. <i>Revista Española de Motivación y Emoción</i>, 3, 159-167.</p> <p>Goleman, D. (1995). <i>Emotional intelligence</i>. Nueva York: Bantam Books.</p> <p>Goleman, D. (1998). <i>Working with emotional intelligence</i>. Nueva York: Bantam Books.</p> <p>Gottman, J. (1997). <i>The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child</i>. Nueva York: Simon & Schuster.</p> <p>Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. <i>Journal of Moral Education</i>, 32(1), 51- 66.</p> <p>Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social</p>

relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1005-1016.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2001). *Technical manual for the MSCEIT v.2.0*. Toronto: MHS Publishers.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.

Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). *Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor*. Manuscrito remitido para publicación.

Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral no publicada. Immaculata College, Immaculata, PA, Estados Unidos.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001) Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. *et al.* (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. *et al.* (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177.

Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a higher EQ*. Nueva York: Harper Collins.

Steiner, C. y Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nueva York: Avon.

Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco

	<p>and alcohol use. <i>Personality and Individual Differences</i>, 32 (1), 95-105.</p> <p>Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C.P., Azen, S. P. y Johnson, C. A. (2004). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: Interactions on smoking intentions. <i>Journal of Adolescent Health</i>, 34 (1), 46-55.</p> <p>Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C.P., y Johnson, C. A. (en prensa). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. <i>Personality and Individual Differences</i>.</p> <p>Weisinger, H. (1997). <i>Emotional intelligence at work</i>. Nueva York: Jossey-Bass.</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>“El concepto <i>inteligencia emocional</i> (IE) apareció por primera vez desarrollado en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial y gran capacidad de seducción y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro <i>Inteligencia emocional</i> (1995). La tesis primordial de este libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 2)</p> <p>“Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). En la actualidad, existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. De hecho, la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas,</p>

con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 3)

“Entre los diferentes acercamientos a la IE, la teoría desarrollada por los creadores del concepto, John Mayer y Peter Salovey (1990) –a nuestro juicio–, sigue siendo la más defendida y avalada empíricamente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b). Desde esta perspectiva, la IE engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información. En concreto, la definición más concisa delimita la IE como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10 citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 4)

“Los estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con más IE (evaluada con el TMMS) informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) e, incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente (Salovey *et al.*, 1995). Otros estudios realizados en Australia presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta IE responden al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja IE, e informan de menor depresión y desesperanza (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). Igualmente, Liau *et al.* (2003) han encontrado que los estudiantes de secundaria que indican menores niveles de IE tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 5)

“Desde los modelos de IE también se hace énfasis en las habilidades interpersonales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción,

	<p>comprensión y manejo a las emociones de los demás. Esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la IE jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales. Los estudios realizados en esta línea parten de la base de que un alumno con alta IE es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación. Además, las habilidades interpersonales son un componente de la vida social que ayuda a las personas a interactuar y obtener beneficios mutuos. Es decir, las habilidades sociales tienden a ser recíprocas, de tal manera que la persona que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas con los demás es más probable que reciba una buena consideración y un buen trato por la otra parte, sin olvidar que el apoyo social ayuda a regular el impacto negativo de los estresores cotidianos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 6)</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“Se ha argumentado la importancia de estas habilidades en el aula (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002) y se ha concretado su evaluación con diferentes métodos e instrumentos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a). El objetivo de este artículo es revisar los trabajos empíricos más relevantes realizados dentro del contexto educativo y recopilar las evidencias existentes sobre la evaluación del a influencia de la IE, en el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 4)</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“En este artículo se han examinado los efectos potenciales que las habilidades de IE pueden ejercer sobre el alumnado. Desde la aparición del <i>best-seller</i> de Goleman (1995) la comunidad científica y, en particular, la investigación educativa necesitan de datos empíricos que demuestren que las destrezas y competencias en IE tienen repercusiones reales y positivas en la vida escolar y personal de los alumnos. En este artículo se han recogido evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (p.e., tabaco, alcohol, etc.)” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 12)</p> <p>“La investigación en este tema ha subrayado que el concepto</p>

de IE ha adquirido una base sólida científica y que empieza a madurar como marco de estudio. Los próximos años seguramente nos depararan interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la IE en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de IE (Mayer y Cobb, 2000). Ciertamente, a la luz de las evidencias encontradas hasta la fecha, su fomento en clase será una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 12)

“En definitiva, estos resultados son alentadores y apoyan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Si queremos construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional. Asimismo, nuestra opinión es que más que examinar y fomentar la IE de modo individual, debemos adoptar una perspectiva complementaria integrándola dentro de un marco más amplio junto con otros aspectos personales y sociales que hasta ahora se han visto relacionadas con el éxito en el contexto educativo (habilidades cognitivas y prácticas, apoyo familiar, motivación, expectativas, etc.). Si las principales actuales se refieren a que la enseñanza ha estado focalizada excesivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y de conocimiento, no podemos adoptar ahora una postura reduccionista centrada exclusivamente en el desarrollo emocional y olvidar otras facetas relevantes. La IE es una dimensión que debe tenerse más en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito de una persona. En otras palabras, si la psicología tiene como objetivo fundamental comprender el comportamiento del ser humano, la IE supone un nuevo elemento más a considerar, una pieza más del rompecabezas que nos permite explicar resultados vitales del individuo hasta ahora no predichos por las variables existentes. A la luz de estos resultados, el desarrollo de la IE parece una tarea necesaria y el contexto escolar se torna el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del alumno” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Pp 12-13)

FORMATO RAE No. 15	
TITULO	Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES
AUTORES	Francisco Javier Tejedor Tejedor y Ana García Valcárcel Muñoz Repiso
RESUMEN	“En el presente artículo exponemos los datos obtenidos en el marco de una investigación realizada, a lo largo de tres años, para el Consejo Social de la Universidad de Salamanca y subvencionada por este organismo. Se presentan las opiniones de profesores y alumnos sobre las causas del bajo rendimiento universitario de forma comparativa, de modo que se puede apreciar la distinta valoración que unos y otros mantienen sobre el tema. Las causas del bajo rendimiento se han clasificado en tres categorías: institucionales, relacionadas con el profesor y relacionadas con el alumno. El texto termina ofreciendo diversas pautas de actuación para mejorar el rendimiento de los alumnos, que podrán ser tenidas en cuenta en la planificación y gestión de las instituciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” (Tejedor y Valcárcel, 2006, Pp 443)
PUBLICACIÓN	2006
UNIDAD PATROCINANTE	Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 443-473
PALABRAS CLAVES	Rendimiento académico, sistema universitario, éxito, fracaso, eficacia.
DESCRIPCIÓN	Artículo investigativo
FUENTES	<p>ALMARCHA, A.; CRISTÓBAL, P. (2000): «Competencias e indicadores de la universidad en la inserción laboral de los titulados/as universitarios», en <i>Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación</i>, 5 (4), pp. 115-126.</p> <p>ALMARCHA, A. (2001): «Misión de la universidad. Enseñanza superior y competitividad: la globalización de los mercados», en <i>Revista Española de Investigaciones Sociológicas</i>, 93, pp. 205-220.</p> <p>ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA, E.; GIL, J. (1999): «El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado», en <i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i>, 17 (10), pp. 23-42.</p> <p>ÁLVARO PAGE, M. y otros (1990): <i>Hacia un modelo causal del rendimiento académico</i>. Madrid, CIDE.</p> <p>ÁREA, M. (2005): «Internet y la calidad de la educación</p>

superior en la perspectiva de la convergencia europea», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 85-100.

BORDAS, I.; CABRERA, F. A. (2001): «La evaluación del alumnado en la universidad», en *Educación*, 28, pp. 61-82.

COMISIÓN EUROPEA (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994): *Informe final sobre el Programa Experimental de Evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid, Consejo de Universidades.

COROMINAS, E. (2001): «Competencias genéricas en la formación universitaria», en *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.

DE MIGUEL, M.; ARIAS, J.M. (1999): «La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria», en *Revista de Educación*, 320, pp. 353-377.

DE MIGUEL, M.; APODACA, P.; ARIAS, J. M.; ESCUDERO, T.; RODRÍGUEZ, S.; VIDAL, J. (2002): «Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU», en *Revista Investigación Educativa*, 20 (2), pp. 357-383.

EGEA, M. P. (2001): «Criterios de calidad en centros universitarios según el alumnado: implicaciones laborales y organizacionales», en *Psicología del trabajo y organizaciones*, 17 (2), pp. 219-231.

FERNÁNDEZ, E. (2001): «¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad?», en *Revista de Educación*, 325, pp. 201-207.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001): «La función docente del profesor universitario», en A. GARCÍA-VALCÁRCEL (coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp. 9-44.

GOBERNA, M.A.; LÓPEZ, M.A.; PASTOR, J.T. (1989): «Hacia un análisis comparativo del rendimiento académico en

la Universidad española», en *Revista de Educación*, 290, pp. 357-370.

GONZÁLEZ, R. y otros (1998): «Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (16), pp. 217-229.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1989): *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid, MEC-CIDE.

IMBERNÓN, F. (2000): «Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 37-46.

LAMO DE ESPINOSA, E. (2001): «La reforma de la Universidad en la sociedad del conocimiento», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, pp. 243-255.

LATIESA, M. (1992): *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Madrid, CIS., en coedición con Siglo XXI de España Editores.

LOZANO GONZÁLEZ, L.; GONZÁLEZ PINEDA, J.A.; NÚÑEZ, J. C.; LOZANO FERNÁNDEZ, L. M.; ÁLVAREZ PÉREZ, L. (2001): «Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (5), pp. 203-216.

MARQUÉS, P. (2001): «Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad», en *Educación*, 28, pp. 83-98.

MARTÍN DEL BUEY, F.; ROMERO, M. (2003): «Influencia de las expectativas en el rendimiento académico», en *Aula Abierta*, 81, pp. 99-110.

MARTÍNEZ, M.; ESTEBAN, F. (2005): «Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior», en *Revista española de Pedagogía*, 230, pp.63-84.

MATEO, J. (2000): «La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades», en Fuentes. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 2, pp. 13-40.

MEDINA, A. (2001): «Los métodos en la enseñanza universitaria» en A.GARCÍA-VALCÁRCEL (coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp.155-198.

MEDINA RUBIO, R. (2005): «Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 17-42.

MÉNDEZ, C. (2005): «La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 5-16.

MONEREO, C.; POZO, J. I. (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Síntesis.

NOGUERA, J. (2001): «La formación pedagógica del profesorado universitario», en *Bordón*, 53, pp. 269-277.

PÉREZ, M. L.; CARRETERO, M. R.; PALMA, M.; RAFAEL, E. (2000): «La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad», en *Infancia y aprendizaje*, 91, pp. 5-30.

RODRÍGUEZ, S. (2002): «La evaluación de la calidad de enseñanza universitaria o la conquista del oeste», en *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 15, pp. 11-33.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000): «Sociedad, universidad y profesorado», en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, pp. 79-99.

SALVADOR, L.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1989): *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria*. Madrid, CIDE.

SOLANO, J. C.; FRUTOS, L.; CÁRCELES, G. (2004): «Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras del ciclo largo de la Universidad de Murcia», en *Revista Española de Investigaciones*, 105, pp. 217-235.

	<p>TEJEDOR, F. J. (2003): «Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios», en <i>Revista Española de Pedagogía</i>, 61 (224), pp.5-32.</p> <p>TEJEDOR, F. J. y otros (1995): <i>Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca</i>. Informe de investigación, CIDE.</p> <p>TEJEDOR, F. J. y otros (1998): <i>Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico</i>. Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca.</p> <p>TORRE, J.C.; GIL, E. (2004): <i>Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje</i>. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.</p> <p>TORRES, J. A. (2001): «Las funciones de liderazgo y gestión de los docentes en las instituciones de enseñanza superior. Entre la complejidad y la creatividad», en <i>Aula Abierta</i>, 78, pp. 19-28.</p> <p>TRILLO, F.; MÉNDEZ, R.M. (2001): «Los estudiantes y la universidad: una cuestión de actitudes », en <i>Innovación Educativa</i>, 11, pp. 175-188.</p> <p>TROIANO, H. (2000): «Estrategias para el cambio de las prácticas docentes en la universidad», en <i>Educar</i>, 27, pp. 137-149.</p> <p>VALERA, A.; LÓPEZ, J. A. (2000): «Metodología de la evaluación de la enseñanza superior», en <i>Psicothema</i>, 12 (2), pp. 553-556.</p> <p>VALDÉS, B. (2000): «Docencia e investigación en la Universidad española: situación actual y futuro deseable», en <i>Revista de Educación</i>, 323, pp. 137-160.</p> <p>ZABALZA, M. (2000): «El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia», en <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>, 38, pp. 47-66.</p>
CONTENIDO	<p>“El bajo rendimiento académico, el excesivo tiempo invertido en el estudio de una titulación, el abandono de los estudios, son problemas comunes a todos los países de nuestro entorno cultural y económico. Este tema no sólo preocupa a las</p>

autoridades educativas, sino también a los responsables políticos (Comisión Europea, 1994), que en tiempos de ajustes presupuestarios comprueban cómo el gasto público en educación no produce los resultados deseados” (Tejedor y Valcárcel, 2006, Pp 444)

“Los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, también llamados *determinantes* del rendimiento académico, son difíciles de identificar, pues dichos factores o variables conforman muchas veces una tupida maraña, una red tan fuertemente entretejida, que resulta ardua la tarea de acotarlas o delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada uno de ellos” (Álvaro Page y otros, 1990, p. 29 citado por Tejedor y Valcárcel, 2006, Pp 447)

“Los trabajos de investigación tienden a utilizar *modelos eclécticos de interacción*, en los cuales son tenidas en cuenta algunas de las influencias (psicológicas, sociales, pedagógicas) que pueden determinar o afectar al rendimiento académico (González y otros, 1998; Lozano y otros, 2001; De Miguel y otros, 2002; Martín del Buey y Romero, 2003, Tejedor, 2003). Así, dependiendo de la óptica con que se aborde el trabajo, se seleccionarán diferentes factores explicativos del rendimiento: rasgos de personalidad e inteligencia; rasgos aptitudinales; características personales; origen social; trayectorias académicas; estilos de aprendizaje; aspiraciones y expectativas; métodos pedagógicos, condiciones en que se desarrolla la docencia, etc. En términos generales, sería interesante diferenciar cinco tipos de variables:

- *Variables de identificación* (género, edad)
- *Variables psicológicas* (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, etc.)
- *Variables académicas* (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.).
- *Variables pedagógicas* (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.).
- *Variables socio-familiares* (estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.)” (Tejedor y Valcárcel, 2006, Pp 447-448)

“Tratando de resumir a nivel teórico los factores que pueden determinar el bajo rendimiento universitario, destacaremos los siguientes:

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Factores inherentes al <i>alumno</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Falta de preparación para acceder a estudios superiores o niveles de conocimientos no adecuados a las exigencias de la Universidad. - Desarrollo inadecuado de aptitudes específicas acordes con el tipo de carrera elegida. - Aspectos de índole actitudinal. - Falta de métodos de estudio o técnicas de trabajo intelectual. - Estilos de aprendizaje no acordes con la carrera elegida. ✓ Factores inherentes al <i>profesor</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias pedagógicas (escasa motivación de los estudiantes, falta de claridad expositiva, actividades poco adecuadas, mal uso de recursos didácticos, inadecuada evaluación, etc.). - Falta de tratamiento individualizado a los estudiantes. - Falta de mayor dedicación a las tareas docentes. ✓ Factores inherentes a la <i>organización académica universitaria</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de objetivos claramente definidos. - Falta de coordinación entre distintas materias. - Sistemas de selección utilizados.” (Tejedor y Valcárcel, 2006, Pp 448-449)
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>“En el presente artículo exponemos algunos datos obtenidos en el marco de una investigación realizada para el Consejo Social de la Universidad de Salamanca y subvencionada por este organismo. El estudio se ha centrado en el rendimiento general del alumno, considerando muchas de las variables citadas en la contextualización teórica (personales, sociales y académicas), si bien en este momento nos centraremos en reflexionar sobre las causas del bajo rendimiento, a raíz de las opiniones expresadas por los profesores y por los alumnos” (Tejedor y Valcárcel, 2006, Pp 450)</p> <p>“El instrumento de recogida de información seleccionado es un cuestionario estructurado en dos partes, ligeramente diferente en la versión de profesores y alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La primera parte recoge los <i>datos personales</i> que serán utilizados para determinar las distintas submuestras de referencia. En el cuestionario de los profesores se recoge sexo, años de docencia, categoría profesional y centro de trabajo; en el cuestionario de alumnos se pregunta por sexo, tipo de centro, situación laboral del alumno y asistencia/no asistencia a clase. • La segunda se centra en las <i>causas que pueden ser atribuidas al bajo rendimiento</i> del alumno, diferenciando

	<p>causas institucionales, causas relacionadas con el alumno y causas relacionadas con el profesor. Las respuestas se presentan en una escala de cinco puntos (la puntuación de uno se asocia con la valoración «nada» o «muy negativa»)" (Tejedor y Valcárcel, 2006, Pp 451)</p> <p>“Características de la muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Profesores.</i> Fueron 508 los profesores que han colaborado en este trabajo a través de sus respuestas al cuestionario. Una muestra de docentes de la Universidad de Salamanca que presenta las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> - El 67% son varones. - El 42% son profesores con menos de 10 años de antigüedad como docente. - El 66% son profesores ordinarios. - Existe representación de todos los centros de la Universidad de Salamanca, que agrupamos para el análisis que ahora presentamos en la variable tipo de centro: Ciencias, Biomédicas, Sociales, Económico-Jurídicas y Letras. Si se consideran los distintos tipos de centros, se observa un relativo equilibrio, si bien predominan los profesores de Ciencias (27,6%) y de Sociales (22,2%), que en conjunto representan el 50% de la muestra. • <i>Alumnos.</i> Se recogieron 2.172 cuestionarios de alumnos pertenecientes a todos los tipos de centro: Ciencias, Biomédicas, Ciencias Sociales, Económico-Jurídicas y Letras. Podemos afirmar que es un colectivo predominantemente femenino (64,5%), que no compagina estudios con trabajo (91%) y que asiste a clase con regularidad (92,4%)” (Tejedor y Valcárcel, 2006, Pp 451-452)
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>“En base a los datos presentados que recogen las opiniones de los profesores y de los alumnos y teniendo en cuenta los tres tipos de variables analizadas (institucionales, del alumno y del profesor) se podrían sugerir algunas pautas para cada uno de estos ámbitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En relación a la <i>institución</i>: <ul style="list-style-type: none"> ○ Buscar estrategias para elevar el nivel de conocimientos de los alumnos previamente a su ingreso en la Universidad, de forma especial en los estudios de Ciencias. Pudiera pensarse en un curso preparatorio con las asignaturas claves de los distintos tipos de estudios que los alumnos pudieran cursar en

	<ul style="list-style-type: none">un «curso previo».○ Replantearse en los nuevos planes de estudio la posibilidad de incorporar más asignaturas de carácter anual.○ Potenciar la coordinación de los programas de las materias que se imparten en los planes de estudios, favoreciendo la comunicación entre el profesorado que participa en los mismos tanto a nivel departamental como interdepartamental.○ Favorecer las actividades culturales y de estudio (clases, cursos, conferencias...), la creación de espacios de trabajo (salas de estudio, aulas, seminarios...) y el acceso a los recursos necesarios (bibliotecas, centros de recursos multimedia...) para que los estudiantes encuentren un clima propicio y estimulante para el trabajo académico.➤ En relación a los <i>alumnos</i>:<ul style="list-style-type: none">○ Potenciar los servicios de orientación al alumnado tanto preuniversitario como universitario para mejorar tanto sus hábitos y técnicas de estudio como sus actitudes de responsabilidad, esfuerzo y autoexigencia.○ Revalorizar la función de la tutoría como una actividad docente en la que el profesor debe desempeñar tareas no sólo de control y seguimiento del aprendizaje sino también de orientación académica y apoyo en las dificultades de aprendizaje.○ Propiciar una mayor exigencia al alumnado para llevar a cabo una asistencia regular a las clases, limitando al máximo el absentismo de los estudiantes sin causas justificadas.○ Clarificar al alumnado desde los primeros momentos las posibilidades laborales que las distintas titulaciones les brindan, ofreciéndoles una perspectiva realista y a la vez estimulante.➤ En relación a los <i>profesores</i>:<ul style="list-style-type: none">○ Tomar medidas orientadas al reconocimiento de las tareas docentes que llevan a cabo los profesores, que exigen no sólo impartir las clases, sino actividades de puesta al día, preparación de materiales, corrección de ejercicios, organización de prácticas.○ Potenciar la formación pedagógica del profesorado, haciendo hincapié en la adquisición de estrategias y técnicas de motivación para trabajar con los estudiantes.
--	--

	<ul style="list-style-type: none">○ La conveniencia de asumir los nuevos planteamientos del EEES (enseñanza centrada en el aprendizaje autónomo del alumno) en todas sus proyecciones metodológicas: especificación clara de competencias a conseguir en el alumno, integración progresiva de las nuevas tecnologías, mayor actividad del alumno, evaluación formativa, etc” (Tejedor y Valcárcel, 2006, Pp 468-470)
--	--

Referencias

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.

Etchevers, N., García, J., y Gómez, M. (2008). La transmisión eficaz de comunicación emocional en la CMO, mediante un nuevo lenguaje complementado. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.

Guzmán, Jesús Carlos, *Implicaciones Educativas de Seis Teorías Psicológicas*, UNAM, CONALTE, México, 1993.

Pinel, John P. J., *Biosociología: traducción y revisión técnica* María José Ramos Platón; prólogo Miguel Navarro García. Edición: 6a ed. Publicación: Madrid, España: Pearson/Addison-Wesley, 2010.

Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Universidad de Zaragoza. Área de psicología evolutiva y de la educación de la escuela de magisterio de Teruel.

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. (5ª ed.) México: McGraw-Hill

Urcola, M. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *Invenio*, vol. 6, núm. 11, noviembre, 2003, pp. 41-50. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano. Argentina.

Albores, L; Márquez, M; Estañol, B (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral *Salud Mental*, vol. 26, núm. 3, junio, 2003, pp. 16-26 Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz Distrito Federal, México

Referencia RAES

Gaeta, M.L. & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13---25. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Fernández, P. y Extremera, N. (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 19, Núm. 3, diciembre-sin mes, 2005, pp. 63-9. Universidad de Zaragoza – España.

Ferragut, M y Fierro, A. (2012) Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 44, núm. 3, 2012, pp. 95-104. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.

Flores, Y & Orozco E. (2013) Motivaciones sociales, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación Gerencial*, Año 12 N° 1, Mayo (2013). ISSN 1690-074.

Guil, R, Mestre; Gil-Olarte, P; Mestre, J; Vázquez, I. (2006) Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. Psicología Social de la Educación. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. REME Volumen IX Junio 2006 Número 22.

Jiménez, M y López-Zafra E. (2009) Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 41, núm. 1, 2009, pp. 9-79, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia.

Lorenzo, B y Matallanes F, (2013) Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio, 2(2), 2013, pp. 155-176, ISSN: 2254-3139 <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art8.pdf>

Manuel, M; Francica, P. y Sosa, R. (2014). Desempeño académico universitario y perfil cognitivo-emocional. Tesis Psicológica Vol. 9 No. 1 ISSN 1909-8391 Enero- Junio 2014 Pp 86 – 101.

Otero, C; Martí, E; León del Barco, B; Vicente, F. (2009) Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación Vol. 17, (1,2), Año 13º-2009 ISSN: 1138-166.

Pérez, N. y Castejón, J. (2006) Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista

Electrónica de Motivación y Emoción. REME Volumen IX Junio 2006 Número 22.
Universidad de Alicante.

Pérez N y Castejón J. L. (2006) La inteligencia emocional como predictor del Rendimiento académico en estudiantes universitarios. Universidad de Alicante Ansiedad y Estrés. ISSN: 1134-7937. 2006, 12(2-3), 393-400.

Sainz, M; Soto, G; Almeida, L; Ferrándiz, C; Fernández, M^a & Ferrando, M (2011). Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. REIFOP, 14 (3). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha 05-12-2014)

Tejedor, F y Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES Universidad de Salamanca. Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 443-473.

Valadez, María; Borges del Rosal, María; Ruvalcaba, N; Villegas, K y Lorenzo, M. (2013) La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 11, Núm. 30, September, 2013, pp. 395-412. Universidad de Almeria. Almeria, España.

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES
(Licencia de uso)

Bogotá, D.C., 11 de agosto de 2015

Señores
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.
Pontificia Universidad Javeriana
Ciudad

Los suscritos:
Nidya Consuelo Martínez Santana, con C.C. No 52.885.152
Johan Camilo Rodríguez Zárate, con C.C. No 1.030.552.394

En nuestra calidad de autores exclusivos de la obra titulada:
Tendencias conceptuales y metodológicas de la producción investigativa revisada entre 2004 y 2014 en lo relativo a la relación entre rendimiento académico y las emociones en estudiantes universitarios: estado de la cuestión.

Tesis doctoral Trabajo de grado Premio o distinción: Sí No

cual: _____
presentado y aprobado en el año 2015, por medio del siguiente escrito autorizamos a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre nuestra obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZAMOS	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	X	
2. La consulta física (sólo en las instalaciones de la Biblioteca)	X	
3. La consulta electrónica - on line (a través del catálogo Biblos y el Repositorio Institucional)	X	
4. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer	X	
5. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	X	
6. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso nuestra obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizamos en nuestra calidad de estudiantes y por ende autores exclusivos, que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de nuestra plena autoría, de nuestro esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de nuestra creación original particular y, por tanto, somos los únicos titulares de la misma. Además, aseguramos que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifestamos que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de nuestra competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaremos conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: Información Confidencial:

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. Si No

En caso afirmativo expresamente indicaremos, en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
Nidya Consuelo Martínez Santana	52.885.152	Nidya C. Martínez S.
Johan Camilo Rodríguez Zárate	1.030.552.394	Johan C. Rodríguez Z.

FACULTAD: Facultad de Psicología
PROGRAMA ACADÉMICO: Psicología

**BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.
DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO
FORMULARIO**

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO						
Tendencias conceptuales y metodológicas de la producción investigativa revisada entre 2004 y 2014 en lo relativo a la relación entre rendimiento académico y las emociones en estudiantes universitarios: estado de la cuestión.						
SUBTÍTULO, SI LO TIENE						
AUTOR O AUTORES						
Apellidos Completos			Nombres Completos			
Martínez Santana			Nidya Consuelo			
Rodríguez Zárate			Johan Camilo			
DIRECTOR (ES) TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO						
Apellidos Completos			Nombres Completos			
Abello Correa			María Rocío			
FACULTAD						
Psicología						
PROGRAMA ACADÉMICO						
Tipo de programa (seleccione con "x")						
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado			
X						
Nombre del programa académico						
Psicología						
Nombres y apellidos del director del programa académico						
Sandra Juliana Plata Contreras						
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:						
Psicólogo/a						
PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):						
CIUDAD		AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO			NÚMERO DE PÁGINAS	
Bogotá		2015			217	
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")						
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
		X				
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO						
Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.						

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo					
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).</i>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Emociones			Emotions		
Rendimiento académico			Academic Performance		
Deserción académica			Academic Desertion		
Educación inclusiva			Inclusive Education		
Aprendizaje			Learning		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
Resumen					
<p>La metodología utilizada obedece a una investigación bibliográfica que se realiza con el objeto de inventariar y sistematizar la producción en cuanto a las tendencias conceptuales y metodológicas de la producción investigativa revisada entre 2004 y 2014 en lo relativo al rendimiento académico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios.</p> <p>Inicialmente se construyó el marco teórico, para lo cual se realizó una revisión bibliográfica sobre las emociones y su relación con la motivación para aprender. Ello llevó a rastrear documentalmente diversos enfoques que conceptualizan el aprendizaje. Adicionalmente se revisaron conceptualmente las categorías de jóvenes, educación inclusiva y metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa.</p> <p>A la par se identificaron 30 artículos de los cuales se depuro la mitad. Con los artículos seleccionados se elaboraron RAES y a partir de esta información se organizaron los 15 artículos en tres grupos, a partir de su objetivo: 1. Emociones y Rendimiento Académico bajo, asociado a condiciones de profesores y estudiantes; 2. Emociones, Rendimiento Académico y otras dimensiones asociadas; y 3. Emociones, Rendimiento Académico e intervención. Para cada uno de estos grupos se diligenció un primer cuadro que diera cuenta de la información cuantitativa y un segundo cuadro con información pertinente para el análisis de cada uno de los artículos y a partir de la cual se redactó la discusión.</p> <p>El análisis de los resultados se realizó a partir de categorías teóricas y categorías que emergieron del texto, razón por la cual es un estudio mixto.</p>					

Abstract

The methodology follows a bibliographic research carried out in order to inventory and organize production in terms of the conceptual and methodological trends reviewed research output between 2004 and 2014 with regard to academic performance and emotional intelligence among university students.

Initially the theoretical framework was built, for which a bibliographic review on emotions and their relationship with the motivation to learn was performed. This led to trace documented various approaches that conceptualize learning. Additionally conceptually they reviewed the categories of youth, inclusive education and methodologies of quantitative and qualitative research.

Along with 30 articles of which half was purified identified. With selected items RAES and from this information were developed 15 items were organized into three groups, based on their objective: 1. Academic Performance Emotions and low, associated with conditions of teachers and students; 2. Emotions, Academic Performance and other associated dimensions; and 3. Emotions, Academic Performance and intervention. For each of these groups a first table realized quantitative data and a second picture with information relevant to the analysis of each of the items and from which the discussion was written information was filled out.

The analysis of the results was performed from theoretical categories and categories that emerged from the text, why is a joint study.