



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR

**INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN ORIENTACIÓN
EDUCATIVA Y PROFESIONAL**

POR:
MGTR. YAMILETH ITZEL CHUNGA NÚÑEZ

**TESIS PRESENTADA COMO UNO DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER
EL GRADO DE MAGÍSTER EN DOCENCIA SUPERIOR**

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2021



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROTOCOLO DEL ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
ACTA DE DEFENSA DE TESIS
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR

Título de la Tesis: INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL.

Nombre del Estudiante: Yamileth Itzel Chunga Núñez Doc., de I.P. 8-729-2003

Miembros del Jurado:

Calificación otorgada:

| FIRMA DE LOS MIEMBROS DEL JURADO | TRABAJO ESCRITO | DEFENSA | PROMEDIO |
|---|------------------------|----------------|-----------------|
| a. | | | |
| b. | | | |
| c. | | | |
| NOTA FINAL: | | | |

Recomendaciones del Jurado: _____

Firma del Coordinador del Programa _____

Firma del Representante de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado (VIP)

_____ Fecha _____

Firma del Estudiante: _____

DEDICATORIA

Para quien en su corta vida sigue siendo mi mayor inspiración, mi amado hijo Joseph Antony Reyes Chunga (Q.P.D.), sé que me animas desde el cielo, por ti es que trato de continuar y entender mi nuevo plan en esta vida.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento a todas las personas que me apoyaron e hicieron posible que este trabajo se realice con éxito; a mi tutor por su ayuda y paciencia; muy en especial a mi hermana, Zincia María Chunga Núñez, por acompañarme en este proceso; y aquellos amigos que con sus palabras de ánimos me fortalecieron.

INDICE GENERAL

| | |
|---|------|
| DEDICATORIA..... | III |
| AGRADECIMIENTO | IV |
| INDICE GENERAL..... | V |
| ÍNDICE DE TABLAS | IX |
| RESUMEN | XI |
| ABSTRACT | XII |
| INTRODUCCIÓN | XIII |
| CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES..... | 1 |
| 1.1. Introducción | 2 |
| 1.2. Antecedentes | 2 |
| 1.3. Planteamiento del problema | 4 |
| 1.4. Formulación del problema..... | 7 |
| 1.5. Objetivos de la investigación..... | 7 |
| 1.5.1. Objetivo general | 8 |
| 1.5.2. Objetivos específicos..... | 8 |
| 1.6. Justificación de la investigación | 9 |
| 1.7. Limitaciones | 10 |
| CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL..... | 11 |
| 2.1. Antecedentes | 12 |
| 2.2. Evolución del concepto inteligencia emocional en la educación. | 13 |
| 2.3. Modelos teóricos y paradigmas que fundamentan la aplicación de la inteligencia emocional en los procesos educativos. | 15 |

| | | |
|---------|--|----|
| 2.4. | Modelos de inteligencia emocional | 15 |
| 2.4.1. | El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)..... | 16 |
| 2.4.2. | Modelo de las competencias emocionales de Goleman..... | 17 |
| 2.4.3. | Modelo de la inteligencia emocional y social de Bar-On (1997). | 18 |
| 2.4.4. | Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995) | 20 |
| 2.5. | La percepción emocional. | 22 |
| 2.5.1. | La facilitación o asimilación emocional..... | 23 |
| 2.5.2. | La comprensión emocional..... | 24 |
| 2.5.3. | La regulación emocional..... | 26 |
| 2.6. | Test de inteligencia emocional (TMMS-24)..... | 28 |
| 2.7. | Rendimiento académico..... | 30 |
| 2.7.1. | Factores que intervienen en el rendimiento académico..... | 32 |
| 2.7.2. | Características del rendimiento académico | 34 |
| 2.8. | Las competencias profesionales del licenciado en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional. | 35 |
| 2.9. | Perfil del licenciado en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional..... | 36 |
| 2.9.1. | Competencias disciplinarias | 37 |
| 2.9.2. | Competencias pedagógicas | 37 |
| 2.10. | Contexto de la carrera Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional..... | 40 |
| 2.10.1. | Facultad de Ciencias de la Educación-Antecedentes | 40 |
| 2.10.2. | Misión y Visión de la Facultad de Ciencias de la Educación | 42 |
| 2.10.3. | Coordinación de la Facultad de Ciencias de la Educación | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 2.10.4. Carrera Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional | 43 |
| 2.11. Campo ocupacional del licenciado en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional..... | 45 |
| 2.12. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional..... | 47 |
| CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO | 49 |
| 3.1. Diseño de la investigación | 50 |
| 3.2. Hipótesis | 51 |
| 3.3. Variables | 51 |
| 3.3.1. Variable independiente | 52 |
| 3.3.2. Variable dependiente..... | 53 |
| 3.4. Población y muestra..... | 53 |
| 3.5. Instrumento | 55 |
| 3.6. Procedimiento | 56 |
| 3.7. Diseño estadístico..... | 56 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS..... | 57 |
| 4.1. Descripción de los resultados | 58 |
| 4.2. Atención a las emociones | 60 |
| 4.3. Claridad emocional | 63 |
| 4.4. Reparación emocional..... | 66 |
| 4.5. Resultados del rendimiento académico..... | 71 |
| 4.6. Interpretación y correlación de las variables | 72 |
| CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... | 74 |

| | |
|---|----|
| 5.1. Conclusiones..... | 75 |
| 5.2. Recomendaciones | 76 |
| CAPÍTULO VI: PROPUESTA..... | 78 |
| 6.1. Justificación..... | 79 |
| 6.2. Alcance | 80 |
| 6.3. Fines del programa de capacitación | 80 |
| 6.4. Objetivos del programa de capacitación | 81 |
| 6.5. Presentación del Programa..... | 81 |
| REFERENCIAS..... | 87 |
| ANEXO | 92 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----------|
| <i>Tabla 1. Atributos del docente de excelencia en la educación superior: competencias pedagógicas.</i> | <i>39</i> |
| <i>Tabla 2. Plan de estudio, turno diurno, Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional.....</i> | <i>47</i> |
| <i>Tabla 3. Participantes en el Estudio</i> | <i>54</i> |
| <i>Tabla 4. Muestra por edad</i> | <i>54</i> |
| <i>Tabla 5. Muestra por sexo.....</i> | <i>58</i> |
| <i>Tabla 6. Muestra por rango de edad</i> | <i>59</i> |
| <i>Tabla 7. Atención a las emociones. Puntuaciones mujeres.</i> | <i>60</i> |
| <i>Tabla 8. Atención a las emociones. Puntuaciones hombres</i> | <i>62</i> |
| <i>Tabla 9. Claridad emocional. Puntuaciones mujeres</i> | <i>63</i> |
| <i>Tabla 10. Claridad emocional. Puntuaciones hombres.</i> | <i>65</i> |
| <i>Tabla 11. Reparación emocional. Puntuaciones mujeres</i> | <i>66</i> |
| <i>Tabla 12. Reparación emocional. Puntuaciones hombres.</i> | <i>68</i> |
| <i>Tabla 13. Componentes de la IE en el test tmms-24. Atención, claridad y reparación emocional.....</i> | <i>70</i> |
| <i>Tabla 14. Índice académico.....</i> | <i>71</i> |
| <i>Tabla 15. Pruebas de normalidad</i> | <i>72</i> |
| <i>Tabla 16. Correlaciones entre atención, claridad, reparación emocional y rendimiento académico.....</i> | <i>72</i> |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----------|
| <i>Gráfico 1. Muestra por Sexo.....</i> | <i>58</i> |
| <i>Gráfico 2. Muestra por Rango de Edad.....</i> | <i>59</i> |
| <i>Gráfico 3. Atención a las emociones. Puntuaciones mujeres.....</i> | <i>61</i> |
| <i>Gráfico 4. Atención a las emociones. Puntuaciones hombres</i> | <i>62</i> |
| <i>Gráfico 5. Claridad emocional. Puntuaciones mujeres.....</i> | <i>64</i> |
| <i>Gráfico 6. Claridad emocional. Puntuaciones hombres.....</i> | <i>65</i> |
| <i>Gráfico 7. Reparación emocional. Puntuaciones mujeres.....</i> | <i>67</i> |
| <i>Gráfico 8. Reparación emocional, Puntuaciones hombres.....</i> | <i>68</i> |
| <i>Gráfico 9. Índice académico.....</i> | <i>71</i> |

ANEXO

| | |
|--|-----------|
| <i>Anexo 1. TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS).....</i> | <i>93</i> |
|--|-----------|

RESUMEN

La Inteligencia Emocional (IE) continúa adquiriendo relevancia en el ámbito educativo por su aporte para mejorar el desarrollo de las competencias emocionales y por su supuesta asociación con el rendimiento académico. Diversos estudios muestran los efectos que una adecuada IE ejerce sobre las personas. Las aulas son contextos donde las emociones forman parte del proceso de aprendizaje. El fortalecimiento de las habilidades emocionales del futuro licenciado en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional debe influir positivamente en su rendimiento académico.

La presente investigación tuvo como objetivo hallar si existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la carrera de Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional de la Universidad de Panamá. Para ello se aplicó una metodología cuantitativa a partir de un diseño no experimental-estudio descriptivo correlacional. Se evaluó el nivel de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) en una muestra constituida por 30 estudiantes, mediante el test TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Para el rendimiento académico se tomó el índice académico (de 2.5 a 3.00 equivale a A, de 1.75 a 2.49 equivale a B y de 1.00 a 1.74 equivalente a C) de los estudiantes.

Este trabajo aporta recomendaciones útiles para el desarrollo de programas que refuercen las competencias emocionales de los estudiantes de la carrera en Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional.

ABSTRACT

Emotional Intelligence (EI) continues to gain relevance in the educational field for its contribution to improve the development of emotional competencies and its supposed association with academic performance. Various studies show the effects that adequate emotional intelligence has on people. Classrooms are contexts where emotions are part of the learning process. Strengthening the emotional skills of the future Bachelor of Education with a Specialization in Educational and Professional Guidance could positively influence their academic performance.

Therefore, the present research aimed to find if there is a relationship between emotional intelligence and academic performance in students of the Faculty of Education Sciences, of the Bachelor of Educational and Professional Guidance, University of Panama, for which A quantitative methodology was applied, from a non-experimental design-correlational descriptive study, the level of emotional intelligence (attention, clarity and emotional repair) was evaluated in a sample made up of 30 students, using the TMMS-24 test of Fernández- Berrocal, Extremera and Ramos (2004). For academic performance, the academic index (2.5 to 3.00 equals A, 1.75 to 2.49 equals B, and 1.00 to 1.74 equals C) of the students was taken.

This work provides useful recommendations for the development of programs that reinforce the emotional competencies of the students of the Bachelor's degree in Educational and Professional Guidance.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, autores como Casassus (2007), Day (2006), Goleman (2006), Gardner (2007), Maturana (1990), Zembylas (2003), entre otros, se han interesado en estudiar la importancia y el impacto que tienen las emociones en el ejercicio y construcción de la identidad. De esta manera, se discute y promueve la importancia de entender el cómo influye la gestión de las emociones en las relaciones y vinculaciones que los seres humanos desarrollan a lo largo de su vida y cómo estas relaciones pueden determinar la percepción que las personas construyen de sí mismas.

La finalidad del presente trabajo de investigación es conocer si la Inteligencia Emocional influye en el rendimiento académico del estudiante de la carrera de Licenciatura en Educación con especialización en Orientación Educativa y Profesional.

El cuerpo de este trabajo consta de cinco capítulos. En el capítulo primero, se presenta la introducción, antecedentes generales, planteamiento del problema, la formulación del problema, los objetivos de investigación, la justificación, y limitaciones. El capítulo segundo se refiere al marco referencial, abarca los antecedentes del estudio, las bases teóricas, definición de términos; se exponen las competencias profesionales, el plan de estudio de la carrera y el perfil de egreso del Licenciado en Educación con especialización en Orientación Educativa y Profesional. Seguido, el capítulo tercero contempla el marco metodológico en lo concerniente al diseño y tipo de investigación, hipótesis de investigación, sistema de variables, población, muestra y técnicas e instrumento de recolección de datos. El capítulo cuarto muestra los resultados y el análisis estadístico de los datos y el

quinto, la discusión de los resultados que incluye las conclusiones y recomendaciones. Por último, en el capítulo sexto se desarrolla la propuesta de intervención, lo cual representa la contribución a este estudio.

Por último, presento las referencias que sustentan la construcción de este estudio y los anexos con información sobre los ítems y criterios de evaluación usados para la recogida de la información y su posterior análisis y discusión.

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES

1.1. Introducción

En el presente capítulo, se abordan los antecedentes relacionados con la evolución de los conceptos 'inteligencia emocional' y 'rendimiento académico', elementos fundamentales para materializar la idea para el desarrollo del problema a investigar, enfocado a efectuar una medición de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional.

1.2. Antecedentes

La consideración de las emociones y su manejo eficiente como herramienta para lograr resultados fue planteada por primera vez por Charles Darwin, quien señala en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación.

En el siglo XX, encontramos importantes referencias del concepto inteligencia emocional. Thorndike (1920) hace uso del término inteligencia social, para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas; en tanto, David Wechsler (1940) describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores. Por otro lado, Howard Gardner (1983), en su Teoría de las inteligencias múltiples, introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la

capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para Gardner, los indicadores de inteligencia, como el coeficiente intelectual, no explican plenamente la capacidad cognitiva.

El primer uso del término Inteligencia Emocional (IE) generalmente es atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral *Un estudio de las emociones*. Sin embargo, el término 'inteligencia emocional' había aparecido antes en textos de Leuner (1966). Greenspan también presentó en 1989 un modelo de inteligencia emocional, seguido por Salovey y Mayer (1990), pero no fue hasta la publicación del célebre libro de Daniel Goleman (1995) sobre inteligencia emocional, cuando surgieron numerosas publicaciones que lo hicieron muy popular. Fue uno de los pioneros en nombrar otro tipo de inteligencia más allá de la educación escolar. Su antecesor, Howard Gardner, ya, en su teoría de inteligencias múltiples, nombró la inteligencia interpersonal y la intrapersonal como una capacidad que se puede desarrollar. Goleman la acuñó y Alejandro Vega, un joven español nacido en 1983, en 2010 lleva el mundo de las emociones hasta las más altas cotas de la sociedad, mostrándolas de una forma nunca vista hasta entonces en su libro *Decidir ¡Saber Vivir, expone todos estos contenidos de forma vivencial, nos habla desde el cerebro hasta sus manifestaciones en diferentes culturas y religiones!*

Para el presente año, la Organización Mundial de la Salud (OMS), señala que "La buena salud mental está relacionada con el bienestar mental y psicológico. La OMS trabaja para mejorar la salud mental de las personas y de la sociedad en conjunto y ello incluye fomentar el bienestar mental, prevenir los

trastornos mentales, proteger los derechos humanos y atender a las personas con trastornos mentales”.

1.3. Planteamiento del problema

Para comprender mejor el alcance y definición y establecer el problema de la investigación, se exponen las ideas principales de los autores “plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación” (Hernández-Sampieri *et al.*, p. 38), se comprende que se debe descomponer la idea principal, comprendiendo el problema desde la metodología que nos ayuda a ver con claridad su alcance en el campo de contribuir en el conocimiento establecido.

En la descomposición de la idea principal para analizar el problema, implícitamente debemos establecer sus partes, en este punto nos apoyamos en la definición “el proceso de definir el tema consiste en formular una serie de preguntas completas y detalladas” (López-Roldán & Fachelli, 2015, p.15).

Dentro del proceso para la definición del tema tenemos:

- El alcance y periodo de tiempo en que se realizará la investigación.
- Los objetivos del problema y efectuarse preguntas de la investigación.
- Explicar los puntos de vista y las teorías sobre los cuales descansa el problema, nos permite comprender el historial de la información.
- Identificar los elementos como la definiciones y delimitaciones que puedan afectar la investigación.

- Comprender por qué nos interesa el tema, es decir ¿Qué nos despierta o motiva a efectuar el estudio?
- Comprender y aplicar la metodología que se adapte a lo que deseamos efectuar y los resultados que deseamos lograr.

En base a los conceptos anteriores, se puede afirmar que la inteligencia emocional es una de las más importantes herramientas que debe manejar el Licenciado en Orientación Educativa y Profesional para tener conciencia de las propias emociones y así desempeñar un papel trascendental en el ámbito de la experiencia, lo cual definirá que tipo de orientador se desea ser.

Al hablar de las emociones en la formación docente es necesario remitirnos a nosotros mismos como seres que formamos parte y no excluimos la educación emocional.

Para efectos de este trabajo definiremos inteligencia emocional como “...un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra-Alzina *et al.*, 2015, p.84).

Inteligencia Emocional en la Educación

El informe Delors (1996) plantea que en la educación del siglo XXI los docentes deben organizar su vida profesional, perfeccionar su arte y aprovechar las experiencias realizadas en los distintos aspectos de su vida, es precisamente

allí donde las emociones juegan un papel importante y será necesario educar al ser humano hasta alcanzar el desarrollo de sus habilidades emocionales, afectivas y sociales. Por ello, en el ámbito educativo resulta primordial que los docentes posean una formación profesional que les permita desarrollar habilidades emocionales necesarias para reconocer los propios sentimientos y aquellos de los demás, que logren gestionarlos de una manera favorable y establecer buenas relaciones con el entorno.

La inteligencia emocional y el rendimiento académico son variables relacionadas, pues el primer factor permite al estudiante demostrar sus capacidades y conocimientos desde una perspectiva intrapersonal e interpersonal y el segundo factor da a conocer el avance o desarrollo del estudiante con los conocimientos y capacidades abstraídas.

El Licenciado en Orientación Educativa y Profesional debe mantener un equilibrio emocional, es decir, ni emociones demasiado frías, ni emociones incontroladas. Aunque desde la perspectiva de la educación emocional lo que interesa es el control de las emociones, no se puede perder de vista una concepción más integradora de la persona, desde la cual el control emocional incide en el control del comportamiento y del pensamiento, así como de los impulsos fisiológicos. Es desde esta perspectiva que nos referimos al autocontrol.

1.4. Formulación del problema

Algunos autores señalan que la formulación de un problema consiste en la presentación oracional de este, es decir, “reducción del problema a términos concretos, explícitos, claros y precisos” (Tamayo, 1993, p. 169). Por otro lado, la formulación del problema de investigación es la etapa donde se estructura formalmente la idea de investigación. Debemos delimitar al máximo nuestro problema para clarificar el qué y el para qué. “La pregunta de investigación debe expresar descripción, asociación o intervención” (Buendía-Eisman *et al.*, 1998, p. 12).

Para tal efecto, se vuelve necesario formar docentes con habilidades emocionales necesarias para formar individuos capaces de responder a las exigencias del actual mundo de transformación. Para nuestra investigación nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cómo influye la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional de la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá?

1.5. Objetivos de la investigación

Para tener claridad de la comprensión de la definición de IE, debemos considerar que “los objetivos que se establezcan deben estar claramente expresados para evitar trastornos o posibles desviaciones en el proceso de investigación” (Rojas-Soriano, 2013, p. 82).

Otra definición nos indica que “los objetivos son los propósitos o fines que se pretenden lograr al realizar la investigación” (Bernal-Torres, 2000, p. 98).

1.5.1 Objetivo general

- Analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar el índice académico de los estudiantes de la Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá.
- Clasificar los niveles de la inteligencia emocional en cuanto a atención, claridad y reparación emocional en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá.
- Establecer la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes de la Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá.
- Evaluar los resultados que arroje la investigación para proponer herramientas que mejoren la inteligencia emocional y ayuden en el

rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional de la Facultad de Educación.

1.6. Justificación de la investigación

La justificación de la investigación indica el porqué de esta, exponiendo sus razones. Por medio de la justificación debemos demostrar que el estudio es necesario e importante (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

Desde una perspectiva teórica, la presente investigación induce a revisar los modelos teóricos que explican la inteligencia emocional y sus dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo, su naturaleza, estructura y la forma en que se evidencia en las personas.

Desde la perspectiva educativa, el estudio es importante porque a partir de los hallazgos y de los resultados logrados se pueden formular recomendaciones orientadas a mejorar la inteligencia emocional en los estudiantes que cursan la Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional de la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá y contribuir al mejoramiento de las habilidades pedagógicas a partir de los rasgos adecuados de la inteligencia emocional de los estudiantes, asimismo fomentar el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional.

En el campo social educativo, la presente investigación permitirá brindar recomendaciones a los docentes sobre los aspectos que deben ser trabajados con mayor énfasis para que se desarrollen las principales dimensiones de la inteligencia emocional.

1.7. Limitaciones

Las limitaciones en el desarrollo de la presente investigación se relacionan con:

- Tamaño de la muestra: Debido a la modalidad virtual se presentaron muchos obstáculos para lograr la participación de los estudiantes.
- Falta de recursos y tiempo: El período de la pandemia durante el 2020-2021 fue un factor que impactó la investigación, ya que el proceso con el Comité de Bioética retrasó los tiempos.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

Según Fernández, E. (5 de abril de 2019), *Educación emocional y su impacto en el sistema de aprendizaje*, publicado en La Estrella de Panamá:

“Las autoridades educativas de Panamá están conscientes la necesidad de capacitar en técnicas de gestión de la emoción a educadores y a estudiantes, para así fortalecer la educación socioemocional que contribuirá a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales, y la calidad de vida de la comunidad educativa. En el mes de agosto de 2018 y febrero de 2019 el Meduca selecciono a un grupo de docentes, los cuales fueron capacitados por cuatro expertos brasileños del Instituto Augusto Cury en el tema de gestión de la emoción. Las herramientas que ellos recibieron referente a las principales competencias y habilidades socioemocionales se concentraron en la gestión del pensamiento, de la emoción y de la conducta, que serán de gran utilidad para administrar sus propias emociones y las de sus educandos.

La figura del docente en esta situación juega un papel fundamental. Según Elías, Arnold y Steiger-Hussey (2003), el propósito del maestro en las primeras etapas educativas es enseñar su materia y ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades socioemocionales y académicas. Parece claro, pues, que el profesor debe ser capaz de guiar sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes haciendo frente a los desafíos del presente. “El conocimiento del contenido y la pedagogía, el manejo de la clase y las habilidades de instrucción se encuentran típicamente entre las características más comunes asociadas con una enseñanza efectiva, conformando el objetivo principal del desarrollo

profesional docente". (Darling-Hammond, Chung-Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009, p. 27).

Sin embargo, otras habilidades como la reflexión, la comunicación, el compromiso, la empatía y la motivación resultan fundamentales para crear entornos de aprendizaje positivos y enriquecedores, así como relaciones positivas entre los integrantes del sistema educativo.

2.2. Evolución del concepto inteligencia emocional en la educación

El concepto inteligencia emocional 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 *Inteligencia Emocional* en año de 1995.

Goleman (1995) afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término se debió principalmente a tres factores:

- El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.

- La antipatía generalizada en la sociedad por las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales.
- El mal uso en el ámbito educativo de los resultados de los test y evaluaciones de coeficiente intelectual que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán, una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

Como consecuencia de este conjunto de eventos y tras el *bestseller* de Goleman, se propagó mucha información mediática de todo tipo (prensa, libros de autoayuda, páginas web, entre otros). Por otra parte, diferentes autores, como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997) publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la IE y elaboraron herramientas para evaluar el concepto. Aunque la mayoría de ellos discrepa en las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, todos están de acuerdo en que estos componentes, le hacen más fácil y feliz su vida.

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).

2.3. Modelos teóricos y paradigmas que fundamentan la aplicación de la inteligencia emocional en los procesos educativos

A lo largo de la historia, se han desarrollado una serie de modelos que puedan explicar las ideas formuladas por diferentes autores interesados en que se evalúen sus teorías con fundamentos científicos y estos se estarán exponiendo en las próximas líneas.

2.4. Modelos de inteligencia emocional

La categorización conceptual más admitida en inteligencia emocional distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

El modelo mixto es una visión muy amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995). En nuestro país en el ámbito educativo, ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del *bestseller* de Goleman.

El modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento.

Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones

clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg & Kaufman, 1998). Partiendo de esta definición, la inteligencia emocional se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer & Salovey, 1997). Asimismo, se considera un sistema inteligente y, como tal, debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la inteligencia emocional entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Gredal & Salovey, 2005). El presente artículo se centra en este segundo modelo, que es el acercamiento teórico que más investigación está generando y cuyo planteamiento científico despierta una mayor atención entre los investigadores sociales, pero, en cambio, ha recibido menor difusión en nuestro país en el ámbito educativo.

2.4.1. El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)

El modelo de Mayer y Salovey considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: “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” (Mayer & Salovey, 1997).

Salovey (1997) resalta que, en el contexto escolar, los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela. Por supuesto, los profesores deben también emplear su inteligencia emocional durante su actividad docente para guiar con éxito tanto sus emociones como las de sus alumnos.

2.4.2. Modelo de las competencias emocionales de Goleman

Goleman (1995) por su parte, definió la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia ellas mismas y hacia los demás. Este modelo formula la inteligencia emocional en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. Goleman en su libro inteligencia emocional habla de las siguientes habilidades:

- Conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión.

- Autorregulación.
- Control de impulsos.
- Control de la ansiedad.
- Diferir las gratificaciones.
- Regulación de estados de ánimo.
- Motivación.
- Optimismo ante las frustraciones.
- Empatía.
- Confianza en los demás.
- Artes sociales.

Goleman (2001) concibe las competencias como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la inteligencia emocional, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con los demás. Es decir, aquellas encontradas en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones.

2.4.3. Modelo de la inteligencia emocional y social de Bar-On (1997)

Bar-On (1997), por su parte, ha ofrecido otra definición de IE tomando como base a Salovey y Mayer (1990). La describe como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva. El modelo de Bar-On se fundamenta

en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente. El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos:

- **El componente intrapersonal** reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros.
- **El componente interpersonal** implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos.
- **El componente de manejo de estrés** involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista.
- **El componente de estado de ánimo** constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social.
- **El componente de adaptabilidad o ajuste** referido a la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones.

En resumen, los modelos de inteligencia emocional sobre habilidad mental y mixta parten de dos bases distintas de análisis. Los modelos de habilidades se centran en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los mixtos alternan las habilidades mentales con una variedad de otras características.

2.4.4. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995)

Hasta ahora, hemos supuesto que el conocimiento humano era unitario, y que era posible describir en forma adecuada las personas como poseedoras de una inteligencia única y cuantificable inteligencia. Gardner (1995) establece que tenemos en realidad nueve tipos de inteligencia. La mayoría de los individuos cuentan la totalidad de esas inteligencias, cada una desarrollada a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el ambiente y de la cultura en la que crecimos. No siempre las calificaciones más altas tienen como resultado los mejores profesionales. Si la inteligencia es una capacidad, esta se puede desarrollar, aunque no podemos negar el componente genético. Estas potencialidades se van a desarrollar en interacción con el ambiente, las experiencias y la educación recibida. Hasta la fecha, Howard Gardner y su equipo de la Universidad de Harvard han identificado nueve tipos distintos:

- **Lingüística:** Capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. La poseen los periodistas, escritores, abogados, poetas, etc. Incluye por tanto la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (retórica, mnemónica, etc.).
- **Lógico matemática:** Capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. La tienen los científicos, matemáticos, ingenieros, etc.
- **Cinestésica-corporal:** Es la capacidad de usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, así como también la capacidad de

utilizar todo el cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. La poseen los bailarines, deportistas, cirujanos, actores, etc.

- **Musical:** Es la capacidad de percibir, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. La poseen los músicos, los cantantes, etc.
- **Espacial:** Es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Consiste en definitiva en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. La tienen los ajedrecistas, los arquitectos, los geógrafos, etc.
- **Interpersonal:** Capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Corresponde a los líderes políticos y religiosos, vendedores, etc.
- **Intrapersonal:** Capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos, psicólogos, entre otros.
- **Naturalista:** Capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas, tanto del ambiente urbano, como rural. La poseen los botánicos, cazadores, ecologistas, paisajistas, entre otros.
- **Existencial:** Relacionada con las preguntas que los seres humanos se hacen sobre la existencia. Las otras inteligencias tienen contenidos más concretos, pero el contenido al que se refiere la inteligencia existencial es más difícil de ver, porque son cosas demasiado grandes como el universo o demasiado pequeñas.

Esta teoría de las inteligencias múltiples nos presenta una comprensión más amplia del ser humano y de las distintas formas que tiene para aprender y manifestar sus conocimientos intelectuales y sociales. Ofrecer actividades motivadoras para nuestro alumnado, de acuerdo con sus intereses, les permitirá motivarse, descubrir su propio conocimiento y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.5. La percepción emocional

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 estas 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 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 “—*Pedro, ¿te pasa hoy algo?, te noto algo raro—*” 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.

2.5.1. La facilitación o asimilación emocional

La facilitación o asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información. Por ejemplo, algunos alumnos necesitan para concentrarse y estudiar un cierto estado anímico positivo, otros en cambio de un estado de tensión que les permita

memorizar y razonar mejor. Estas diferencias personales explican el fenómeno de que algunos alumnos no estudien para los exámenes hasta el último momento (dos o tres días antes), que es cuando el estado de tensión de la situación les ayuda a centrarse en la tarea. Otras veces, es el propio profesor el que a través de la inducción de un estado emocional en sus alumnos potencia el pensamiento creativo o innovador, por ejemplo, cuando utiliza en clase determinados tipos de música para crear un estado emocional propicio que ayude a realizar actividades creativas como componer poesía o realizar actividades plásticas. Pero el profesorado también pone en práctica esta habilidad durante su labor docente, por ejemplo, son muchos los profesores que saben intuitivamente que hay ciertos estados de ánimo negativos que les pueden influir a la hora de corregir los exámenes finales del trimestre. Ellos mismos reconocen que la valoración a un mismo examen varía en función del estado anímico (positivo vs. negativo) y por ello prefieren puntuarlos en momentos en los que su estado anímico es más neutro y serán, por tanto, más imparciales con sus alumnos.

2.5.2. La comprensión emocional

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 una 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). Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal (i.e., el remordimiento que surge tras un sentimiento de culpa y pena por algo dicho a un compañero, de lo que te arrepientes ahora). Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (i.e., la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enfado posterior y su expresión, y finalmente el sentimiento de culpa debido a esa manifestación de ira desmedida) y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (i.e., sentimientos de amor y odio sobre una misma persona).

Las habilidades de comprensión emocional son puestas en práctica también a diario por el alumnado. Los estudiantes utilizan esta habilidad para ponerse en el lugar de algún compañero que está pasando por una mala racha (e.g., malas notas, enfermedad, divorcio de los padres...) y ofrecerle apoyo. O para anticipar sus estados emocionales: la mayoría de los alumnos comprometidos por sus estudios reconocen que les surgirán remordimientos si salen a divertirse en vísperas de un examen en vez de quedarse en casa estudiando y algunos prefieren, por ello, retrasar la salida hasta después del examen. El profesorado hace también uso a diario en el aula de estas habilidades. Aquellos con un elevado conocimiento emocional, en especial de una alta comprensión del estilo emocional y la forma de actuar de sus alumnos, son capaces de conocer qué estudiantes

están pasando por problemas fuera del aula y les podrán ofrecer un mayor apoyo; saben qué alumnos encaran mejor o peor las críticas por su bajo rendimiento en un trabajo, adaptando los comentarios en función de si se lo tomarán como un reto o como algo que les desmotive a seguir; saben qué alumnos no debe poner juntos en las bancas o bien distinguen perfectamente cuándo es mejor cortar la progresión de una broma para que la clase no se les vaya de las manos.

2.5.3. La regulación emocional

La regulación emocional es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual. Por ejemplo, cada vez que un alumno se ve involucrado en un conflicto interpersonal en el recreo, (e. g., un niño le quita el balón a otro para jugar) una resolución no agresiva del conflicto implica la puesta en práctica de habilidades de regulación o manejo de

situaciones interpersonales. Igualmente, cuando llegan los exámenes y la ansiedad del alumnado empieza a incrementar, cada alumno utiliza diferentes estrategias de regulación intrapersonal para sobrellevar esa etapa de estrés sin que le afecte en el rendimiento (e.g., hablar con otros contándoles cómo se siente de nervioso, petición de ayuda a compañeros, desdramatizar la importancia del examen, escuchar música, realizar actividades deportivas...).

En el profesorado, puesto que la enseñanza es reconocida como una de las tareas profesionales más estresante, la utilización de habilidades de regulación es indispensable y sumamente recomendable. Por ejemplo, a nivel intrapersonal, existen diversas estrategias que el profesorado puede emplear con objeto de reducir las consecuencias del conocido síndrome de estar quemado (burnout docente) o para evitar la aparición de síntomas de ansiedad o depresión. Entre ellas, estarían el apoyo social y la comunicación de los problemas laborales a los compañeros, llevar a cabo actividades agradables y distractoras, escuchar música, tener aficiones, hacer ejercicio físico o practicar algún deporte, relativizar los problemas académicos diarios, tomar ciertos contratiempos inevitables con sentido del humor... En lo que a regulación interpersonal se refiere, también el profesorado debe ponerlas en práctica diariamente. En primer lugar, con el alumnado, por ejemplo, saber cuándo alentar a sus alumnos para motivarlos hacia la consecución de una meta (i.e., incitarlo a dar lo mejor de ellos mismos), o hacerlos sentir cautelosos y precavidos ante un próximo examen al que van demasiado confiados, o bien, ser un mediador reflexivo y ecuánime cuando dos estudiantes se pelean en el aula, apaciguando la disputa acalorada entre ellos,

intentando que nadie se sienta afectado y creando un clima desenfadado. En segundo lugar, deben poner estas habilidades en juego con los padres, por ejemplo, sabiendo cuándo utilizar la crítica constructiva del escaso rendimiento de sus hijos para que los padres adopten un papel más activo en su educación o bien para sofocar una discusión acalorada. Por último, con los compañeros de trabajo en el centro educativo, tener unas adecuadas habilidades de manejo interpersonal y relaciones positivas con los colegas favorecerá una mayor adaptación y un incremento del bienestar laboral.

Otros escritores definen la inteligencia emocional como un concepto que se enfoca en las emociones más allá del ámbito afectivo y cognitivo ya que no solo las personas se rigen por lo que piensan, muchas veces lo hacen por sus emociones. Se ha demostrado que hay personas más inteligentes emocionalmente que son capaces de regular las emociones, tanto las propias como las de los demás y que esto les permite afrontar mejor el estrés y las dificultades (Jiménez Morales *et al.*, 2008).

2.6. Test de inteligencia emocional (TMMS-24)

Se utilizó el Test de Inteligencia Emocional, versión 24 ítems (TMMS-24) fue elaborado por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2005) y está basado en *The Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. En concreto, valora las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como para regularlas, proporcionan un indicador de los niveles de Inteligencia Emocional.

La escala está compuesta por tres subfactores: atención a los propios sentimientos(percepción); claridad emocional (comprensión) y reparación de los estados de ánimo(regulación). Cada uno se evalúa mediante ocho ítems. Estos ítems hacen referencia a los tres procesos de percepción, comprensión y regulación. Para esto, los estudiantes valoran cada una de las afirmaciones acerca de sí mismos en una escala Likert de 1 a 5 puntos que representa su grado de acuerdo con cada una de ellas. El nivel se obtuvo sumando las respuestas de cada subescala, cuyo puntaje oscila en cada una de ellas entre 8 y 40 puntos. Finalmente, el tiempo estimado para contestar la prueba fue 15 minutos (Fernández y Berrocal:2004, p.94).

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor percepción, del 9 al 16 para el factor comprensión y del 17 al 24 para el factor regulación.

En la subescala de percepción emocional, el puntaje en el rango medio (22 a 32 en hombres; 25 a 35 en mujeres) indica adecuada percepción emocional y la puntuación en rango alto (>33 en hombres; > 36 en mujeres) y bajo (< 21 en hombres y <24 en mujeres) indica que debe mejorar su percepción emocional. En cambio, en la subescala de comprensión, las puntuaciones del rango bajo indican que debe mejorar la comprensión (<25 en hombres y <23 en mujeres), las de rango medio (26 a 35 en hombres; 24 a 34 en mujeres) indican adecuada comprensión y las de rango alto (>36 en hombres; > 35 en mujeres) indican excelente comprensión emocional. Asimismo, en la subescala regulación emocional, las puntuaciones bajas (<23 en hombres y mujeres) indican que debe

mejorar la regulación; las de rango medio (24 a 35 en hombres y 24 a 34 en mujeres) indican adecuada regulación y las puntuaciones altas (>36 en hombres y >35 en mujeres) indican excelente regulación emocional (Bravo Mancero y Urquizo Alcivar, 2016).

2.7. Rendimiento académico

En términos generales, conceptos como rendimiento académico, desempeño académico, logros académicos, éxito o fracaso académico, etc., si es que no son usados de modo equivalente, por lo menos están estrechamente asociados.

Rodríguez (1992), el rendimiento académico es expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso de enseñanza aprendizaje en el que participa.

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

De acuerdo con Frager y Fadiman (2010), el estudio del rendimiento académico a través de calificaciones es un factor predictivo de primer orden de la calidad de los aprendizajes.

El rendimiento académico es el conjunto de resultados efectivos obtenidos por el estudiante en determinadas actividades académicas, como respuesta a un proceso de formación interpretable de acuerdo con objetivos o propósitos educativos previamente fijados (Velásquez et al, 2008; Arias Carbonell et al, 2011). Así, estos autores definen el rendimiento académico como un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas escolares. En tanto, indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas (Tonconi Quispe, 2010). Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez-Luño et al, 2000, Vélez Van Meerbeke y Roa, 2005; Jara et al, 2008; Artunduaga Murillo, 2008; Arias Carbonell et al, 2011). En este sentido, el rendimiento académico se entiende como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se manifiesta con la expresión de sus capacidades o competencias adquiridas (Manzano, 2007). Así, uno de los indicadores asociados al logro académico de los alumnos, lo constituye su nivel de rendimiento medido por medio de sus calificaciones. Chain y colaboradores (2003) expresan que diversos autores han establecido definiciones sobre rendimiento académico; por un lado, definen el rendimiento académico como el proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo con objetivos de aprendizaje previstos (Velásquez et al, 2008; Arias Carbonell et al, 2011); por otro lado, opinan que el rendimiento académico es el nivel de

progreso de las materias objeto de aprendizaje (Pérez-Luño et al, 2000; Vélez Van Meerbeke y Roa, 2005).

Por otra parte, el desempeño estudiantil ha sido representado de diferentes maneras según los estudiosos que han abordado el tema. Algunos de ellos expresan que, el rendimiento académico es representado por el número de materias aprobadas por un alumno en una carrera; en otros por el promedio de notas de las materias cursadas. En la práctica, la mayoría de las investigaciones destinadas a explicar el éxito o el fracaso en los estudios miden el rendimiento académico a través de las calificaciones o la certificación académica del estudiante (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). A pesar del riesgo que implica usar exclusivamente las calificaciones para medir el rendimiento académico en educación superior, las calificaciones no dejan de ser el medio más usado para operacionalizarlo (Ocaña Fernández, 2011).

2.7.1. Factores que intervienen en el rendimiento académico

De acuerdo con Bricklin (2007), existen cuatro áreas extensas que el psicólogo debe investigar al tratar de determinar la razón por la que el educando tiene un rendimiento académico deficiente; éstas son:

- Factores psicológicos: son la causa del mayor número de casos de rendimiento insuficiente. Para mejorar el rendimiento académico del educando, los aspectos que deben trabajarse dentro de un programa de intervención psicopedagógica son los siguientes:
 - Confianza en sí mismo.

- Hábitos de estudio.
- Control y manejo de la frustración.
- Capacidad de aprovechamiento.
- Expectativas de logro.
- Factores fisiológicos: son la causa de un número muy reducido de casos de rendimiento insuficiente; a pesar de ello, la evaluación deberá cubrir las áreas:
 - Vista, oído, sistema glandular, estado general de salud.
- Factores sociológicos: es importante analizar el tipo de vecindario y medio ambiente que rodea al educando, la importancia que se da a la educación en el hogar, el grado de escolaridad de los padres y el nivel socioeconómico. Cuando el educando proviene de un estrato socioeconómico bajo, es más propenso a tener un rendimiento bajo, debido a la baja calidad alimentaria, analfabetismo de los padres, trabajo infantil y poca o nula estimulación psicosocial.
- Factores pedagógicos: se enfoca en las malas metodologías que emplean los educadores en el proceso de aprendizaje enseñanza. Dentro de las cuales destacan:
 - La pedagogía basada fundamentalmente en la memoria mecánica y muy poco en el aprendizaje significativo; recurrir demasiado a las calificaciones bajas, como arma para que los alumnos trabajen; malas metodologías en el aprendizaje de la lecto-escritura que generan dislexias aprendidas y fracaso escolar.

2.7.2. Características del rendimiento académico

Después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento académico, se puede concluir que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que encierran al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento académico es caracterizado del siguiente modo:

- El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el estudiante y expresa una conducta de aprovechamiento.
- El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración;
- El rendimiento es un medio y no un fin en El rol del docente en el proceso de formación de inteligencia emocional

El docente juega un papel fundamental en el establecimiento del modelo para la participación del estudiante para la formación conductual frente a situaciones presentadas en la vida escolar.

Los planes de estudios deben contemplar la formación de la personalidad con auto control, no únicamente centrarse en el desarrollo intelectual, para esto se deben establecer programas para desarrollar y evaluar las respuestas por parte de los estudiantes a situaciones controladas dentro del área de preparación académica.

Durante el proceso de formación frente a la inteligencia emocional, crece profundamente la necesidad de tener docentes con una capacidad para relacionarse con las emociones de los alumnos, manteniendo un enfoque lógico de la situación presentadas.

Es importante lograr planes de estudios con objetivos basados en el seguimiento de la elección de metas, la dedicación que se tendrá para lograr las metas previamente establecidas y la persistencia para no rendirse cuando las situaciones presentadas no estén conforme a los objetivos.

2.8. Las competencias profesionales del licenciado en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional.

Se consideran competencias “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (Pavié, 2012). En esta definición se puede percibir que las competencias abarcan la capacidad del docente para adaptarse y estar preparado para el cumplimiento de metas dentro de su área de impacto.

En Panamá, ha crecido el reto de formar docentes con la capacidad de brindar orientación sencilla y lógica a todas las personas en el entorno que lo rodean y puedan necesitar de su conocimiento y experiencia. Por esto, dentro de las competencias debe considerarse:

- Tiempo de respuesta oportuno a las situaciones presentadas.

- Capacidad para adaptarse al entorno estableciendo metas.
- Disposición para efectuar los ajustes en su área de conocimiento y respuesta.

Todo lo antes mencionado debe desarrollarse por los encargados de la formación, en este caso la Universidad de Panamá, durante el periodo de formación académica mediante prácticas en clases y docentes medibles cuantitativa y cualitativamente.

2.9. Perfil del licenciado en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional

Establecer la definición de un perfil en docencia es muy amplio considerando que se tienen que incluir enfoques intelectuales, tecnológicos y sociales. Se debe reconocer su papel fundamental como medio para definir la esencia y rumbo finales hacia dónde dirigir el trabajo de formación y/o capacitación. Por esto se consideran los siguientes elementos del perfil del licenciado en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional:

- Eficiente en el campo de la docencia, propone nuevos métodos de enseñanza.
- Alto nivel de análisis de las conductas que le permitan desarrollar en el alumno sus capacidades de liderazgo y toma de decisiones oportunas.
- Pleno conocimiento de las normativas establecidas por el sistema educativo y penal asociado a su área de desempeño.

- Manejo de sus situaciones personales independientes al desempeño de sus funciones.

2.9.1. Competencias disciplinarias

El término competencias disciplinarias del docente se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes del docente, que se relacionan entre sí durante el proceso educativo de tal forma que culminan con el desempeño exitoso tanto de las actividades como de las funciones de la práctica docente. A esta articulación se adhiere el dominio de una disciplina particular que interviene en la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje que sean acordes a los contenidos del campo de conocimiento planteados en un plan o programa de estudio en el caso de la universidad (Guzmán-Cedillo y Lima-Villeda, 2014; Mas Torelló, 2012).

El conocimiento, habilidades y actitudes mínimas establecidas para desempeñarse en un campo laboral, es decir todo docente debe tener un nivel previamente validado de manejo de las materias que estará desarrollando.

2.9.2. Competencias pedagógicas

Para ser un buen enseñante es preciso definir que en la docencia requiere tanto condiciones personales como competencias profesionales y la experiencia práctica. Es decir, reconocer al profesor como facilitador, orientador, asesor del aprendizaje de los estudiantes (Zabalza, 2011). Además, el docente debe ser reflexivo, crítico, creativo, respetuoso, organizado, persistente, motivador y, ante

todo, desarrollar del autocontrol y el autoconcepto para defender su tesis con argumentos y aceptar el cuestionamiento (Rivadeneira y Silva, 2015). Se entiende como competencia pedagógica a una serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes que posee el docente para intervenir en la orientación integral del estudiante. Convertir su práctica en praxis pedagógica es una de las actitudes más relevantes del profesor que orienta (Vasco, 2011).

Las habilidades que el docente utiliza para desarrollar la clase se conocen como competencias didácticas (orientación), es decir el estudio de los procesos de aprendizaje, es la manera de trasladar a los estudiantes los contenidos sin cambiar la información y transformar a conocimientos mediante la (reflexión pedagógica de esa práctica), este proceso se conoce como competencias pedagógicas.

Por lo anterior, se espera que el desarrolle específicamente las siguientes competencias pedagógicas:

- Diseñar, ejecutar y evaluar programas institucionales de desarrollo estudiantil.
- Desarrollar procesos de ayuda en las distintas modalidades de la consejería aplicando un enfoque integrativo contextualizado.
- Capacidad crítica, propositiva, no directiva y participativa para la toma de decisiones en los procesos de ayuda.
- Organizar y dirigir procesos de asesoría y tutoría académica.
- Diseñar, aplicar y evaluar procesos de consulta colaborativa atendiendo a la multiculturalidad.

Tabla 1. Atributos del docente de excelencia en la educación superior: competencias pedagógicas.

| Competencias Pedagógicas | | | |
|--|---|--|---|
| Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje | | Planificación-Gestión | |
| Provee experiencia de aprendizaje vicaria | Facilita pensamiento crítico y auto evaluación | Explica los resultados de aprendizaje | Propone problemas reales provenientes del contexto profesional |
| Altas expectativas de sus estudiantes | Actúa como guía y mentor | Prepara apuntes de calidad ajustados a resultados de aprendizaje | Evaluación coherente con actividades de aprendizaje |
| Responde consultas a tiempo | Crea clima positivo y participativo | Considera la carga de trabajo del estudiante | Implementa actividades de evaluación formativas y sumativas |
| Considera conocimientos previos de estudiantes | Da refuerzo y retroalimentación positiva y constructiva | Reflexiona sobre su práctica docente | Prepara y organiza las actividades de aprendizaje |
| Fomenta la discusión entre estudiantes | Promueve la autonomía del estudiante | Conoce implicaciones educativas de TICs | Innova en su metodología |
| Versátil, presenta actividades de forma interesante | | Proporciona referencias bibliográficas precisas, y diversas fuentes de aprendizaje | Explica criterios y procedimientos de evaluación |
| Da explicaciones y ejemplos ordenados y simplificados | | Planifica actividades de evaluación flexibles, con opciones y variedades | Proporciona modelos de evaluaciones |
| Potencia aprendizaje significativo, centrado en el estudiante, con estrategias activas | | Existe coherencia entre resultados y actividades de aprendizaje, y actividades de evaluación | Conoce y comprende los contenidos y organización del currículum |

Fuente:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400026.

2.10. Contexto de la carrera Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional

Se abarca información general sobre la carrera de Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional, por ser el área para desarrollar el estudio.

2.10.1. Facultad de Ciencias de la Educación-Antecedentes

Después de la creación de la Universidad de Panamá en 1935, en 1937 surgió la Escuela de Educación, que funcionó hasta 1985, dentro de la Facultad de Filosofía, Letras y Educación, hoy Facultad de Humanidades.

Esta unidad fue creada originalmente, con el nombre de Facultad de Educación, mediante Resolución N°1 del 3 de enero de 1985, por el Consejo Académico de la Universidad de Panamá. Su funcionamiento real se estableció a partir del 9 de julio del mismo año, fecha en que se inició el segundo semestre del año académico de 1985, y se celebra cada año, el aniversario de la Facultad.

A partir del 13 de julio de 1994, se le asignó a la Facultad de Educación el nombre oficial de Facultad de Ciencias de la Educación, que ostenta actualmente. En septiembre del mismo año, se inauguraron sus nuevas instalaciones con 32 aulas de clases, espacios físicos para oficinas, centro estudiantil, biblioteca y auditorio.

La Facultad de Ciencias de la Educación apoya su normativa jurídica en disposiciones contenidas en la Resolución N°1 de 1985, del Consejo Académico

y en la Ley N° 24 de 14 de julio de 2005, que regula el funcionamiento de la Universidad de Panamá.

Se le confiere a la profesora Otilia Arosemena de Tejeira, la visión inspiradora de una Facultad de Educación que funcionara en la Universidad de Panamá y cuya responsabilidad primordial sería la formación docente. En su calidad de directora de la Escuela de Formación de la Facultad de Filosofía, Letras y Educación de la Universidad de Panamá, función que ejerció por muchos años, se refirió a la complejidad que ya se visualizaba en la Educación Nacional y la responsabilidad que, en esa realidad, competía a la Universidad de Panamá. Se planteó la dificultad que presentaba el funcionamiento de la Escuela de Educación en la Facultad de Filosofía, Letras y Educación. En tal sentido, su propuesta la expresó en 1958, en los siguientes términos: "...en nombre del Departamento de Educación y del Comité de Educación Nacional de la UNESCO, someto a la consideración de los círculos universitarios panameños, la necesidad de crear la Facultad de Educación que en todas las universidades del mundo actúa independientemente y con plena responsabilidad." (Cit.por: V. Medina).

El clamor de la profesora Otilia Arosemena de Tejeira, por una Facultad de Educación que superara las estrecheces académicas e intelectuales que ya se presentaban en la Escuela de Pedagogía, encontró eco, veintisiete años después, en el personal docente, liderados por el profesor Valentín Medina Domínguez, a quien se le considera el fundador de la Facultad de Educación y su primer Decano, desde el 9 de julio de 1985 hasta 1991. Su incansable dedicación a la Facultad de Ciencias de la Educación le permitió la transformación total de ésta con nuevas

carreras y enfoque administrativo, así como de dedicación docente e investigación.

2.10.2. Misión y Visión de la Facultad de Ciencias de la Educación

- *Misión de la Facultad de Ciencias de la Educación*

Formar profesionales y ciudadanos fundamentados en los más altos estándares de calidad, íntegros, humanistas, innovadores, con compromiso social y conciencia crítica nacional, que coadyuven en la transformación de una sociedad incluyente y equitativa, bajo la orientación del desarrollo humano, la sostenibilidad ambiental y el principio de la Educación Superior como bien público social, derecho humano y deber del Estado.

- *Visión de la Facultad de Ciencias de la Educación*

Consolidar la Universidad como la principal Institución de Educación Superior del país, líder en la formación de profesionales de calidad, basada en un alto perfil docente, investigación pertinente, vinculación con la sociedad, innovación, internacionalización, producción científica y tecnológica, con una oferta académica acreditada y referente para el desarrollo nacional, fortalecida como un espacio encuentro y reflexión del país.

2.10.3. Coordinación de la Facultad de Ciencias de la Educación

La Facultad de Ciencias de la Educación cuenta con el apoyo del personal del Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Decana, doctora

Migdalia Bustamante V., y la Mgtr. Martha Herrera, Vicedecana y su Secretario Administrativo, Licenciado Aaron Carvallo.

2.10.4. Carrera Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional

La Orientación Educativa es una disciplina de las Ciencias Sociales. Se enfoca en apoyar el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Además, contribuye con el desempeño de los profesores en sus labores.

El orientador ayuda en la construcción del proyecto de vida de las personas involucradas en el centro educativo, especialmente los estudiantes, que atraviesan etapas de cambio físico y emocional. Durante el proceso, colabora en la toma de decisiones importantes como la elección de su preferencia vocacional, hábitos y estilo de vida.

Algunas carreras relacionadas con la Orientación Educativa son Psicopedagogía, Psicología, Educación, Antropología y Sociología.

Objetivos de la carrera en Licenciatura en Educación con especialización en Orientación Educativa y Profesional

- Ofrecer una formación en Orientación Educativa y Profesional a nivel de Licenciatura, con el propósito de que responda a las necesidades del desarrollo del País, en particular al Sistema Educativo, y a las instituciones sociales.

- Propiciar la formación integral del Licenciado en Orientación, para que contribuya a gestar un crecimiento sostenido y permanente en el plano profesional y personal, de conformidad con los principios éticos, morales y sociales de la carrera.
- Formar al profesional en Orientación para elaborar, desarrollar, dirigir y evaluar programas de Orientación Educativa, Orientación Personal-Social y Orientación Vocacional-Profesional como actividades de desempeño para brindar atención a estudiantes, docentes, padres de familia y otros.
- Ofrecer al Profesional de la Orientación conocimientos teóricos, prácticos, técnicos, principios, enfoques, teorías y experiencias que le permitan desempeñarse eficazmente en sus funciones de orientador, asesor, facilitador, consejero, promotor social, investigador y planificador.

Perfil profesional de egreso del Licenciado Educación con especialización en Orientación Educativa y Profesional

El perfil profesional de egreso se concibe como el documento que describe un conjunto de rasgos y capacidades que identifican a un profesional determinado al momento de su acreditación como tal, por parte de la institución formadora, y quien tiene la competencia jurídica para certificarlo.

Por tanto, podemos decir que el perfil académico del profesional de egreso permite que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente con un grado de eficiencia razonable, y que se traduce positivamente

en el cumplimiento de las tareas propias y típicas de la profesión. El especialista en Orientación Educativa y Profesional presenta:

- Capacidad de gestionar proyectos educativos aplicando metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa.
- Capacidad de diseñar y operacionalizar estrategias de enseñanza aprendizaje según los contextos y niveles.
- Capacidad de aplicar la evaluación en su función pedagógica, para la mejora de la calidad institucional, educativa y profesional.
- Capacidad de planificar, organizar, y evaluar su práctica profesional en función del desarrollo del conocimiento y las necesidades socio educativas a nivel institucional y comunitario.
- Capacidad de gestionar proyectos socio educativo que vinculen a las instituciones educativas con la comunidad de forma interactiva permanente y sostenible.

2.11. Campo ocupacional del licenciado en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional

El Licenciado en Educación con especialización en Orientación Educativa, podrá desempeñarse como:

- Facilitador del aprendizaje: Posee las competencias para planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje a través de métodos participativos.

- Asesor académico: Posee competencias en el campo psicopedagógico que le permite y le obliga a capacitar y asesorar al resto de docentes a fin de facilitar el proceso de aprendizaje.
- Orientador: Promotor de un desarrollo formativo integral del educando, proveyendo acompañamiento en la resolución de problemas y en la búsqueda de la autorrealización.
- Consejero: Posee los conocimientos y las habilidades necesarias para dirigir procesos de ayuda en las diferentes modalidades de la consejería (Individual, de grupo, familiar, comunitaria, etc.)
- Consultor: Promoviendo el entendimiento, la aceptación y la colaboración que permita el crecimiento personal y profesional, en la relación entre el/la Orientador/a, el/la docente, el padre/madre de familia.
- Promotor social: Conocedor del contexto social, político, cultural y económico a nivel nacional, regional y local. Capaz de generar la participación organizada mediante la gestión óptima de los recursos.
- Investigador: Capaz de aplicar la investigación en los procesos de identificación de necesidades y toma de decisiones psicoeducativas y sociales.
- Administrador: Profesional con la competencia de integrar los roles anteriores de manera que le permitan diseñar acciones orientadas al uso racional de recursos y el manejo de conflictos en los procesos de reforma educativa, así como en la planificación de acciones orientadas a la organización y coordinación de equipos de profesionales interdisciplinarios

tanto a nivel de programas educativos formales, no formales como de clínicas de aprendizaje.

2.12. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional

Tabla 2. Plan de estudio, turno diurno, Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PLAN DE ESTUDIO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIZACION EN ORIENTACION EDUCATIVA Y PROFESIONAL

| PRIMER SEMESTRE | | | DIURNO | PRIMER AÑO |
|-----------------|--------|------|--|------------|
| ASIG. | ABREV. | NUM | NOMBRE | |
| 22472 | NCES | 0001 | LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN ESPAÑOL | |
| 22473 | NCHI | 0002 | HISTORIA DE PANAMÁ EN EL MUNDO GLOBAL | |
| 25637 | DESE | 100 | INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN | |
| 25638 | ORIE | 100 | FUNDAMENTOS DE ORIENTACION | |
| 25639 | PSPE | 110 | CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL NIÑO I | |
| 25640 | DITE | 116 | COMUNICACIÓN Y TECNOLOGIA EDUCATIVA | |
| 25641 | ORIE | 120 | ORIENTACIÓN EDUCATIVA I | |
| 27405 | HIST | 165 | HISTORIA DE LAS RELACIONES DE PMÁ CON LOS E.E.U.U. | |

| SEGUNDO SEMESTRE | | | DIURNO | PRIMER AÑO |
|------------------|--------|------|--|------------|
| ASIG. | ABREV. | NUM | NOMBRE | |
| 22474 | NCGE | 0003 | GEOGRAFÍA DE PANAMA | |
| 22475 | NCIN | 0004 | LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN INGLÉS | |
| 25642 | ORIE | 105 | HISTORIA DE LA ORIENTACION EN PANAMÁ | |
| 25643 | PSIP | 111 | CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL ADOLESCENTE II | |
| 25644 | ORIE | 121 | ORIENTACIÓN EDUCATIVA II | |
| 25645 | EVIN | 145 | DISEÑO Y MANEJO DE INSTRUMENTO | |
| 25646 | ORIE | 140 | ETICA DEL ORIENTADOR Y RELACIONES HUMANAS | |
| 27407 | HIST | 166 | HISTORIA DE LAS RELACIONES DE PMÁ CON LOS E.E.U.U. | |

| VERANO | | | DIURNO |
|--------|--------|------|---|
| ASIG. | ABREV. | NUM | NOMBRE |
| 22477 | NCSM | 0006 | SOCIEDAD MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO |
| 25647 | DER | 135 | FUNDAMENTOS JURIDICOS DE LA ORIENTACION EDUCATIVA |
| 25679 | EVIN | 255 | EVALUACION POR PORTAFOLIO |

| PRIMER SEMESTRE | | | DIURNO | SEGUNDO AÑO |
|-----------------|--------|-----|--|-------------|
| ASIG. | ABREV. | NUM | NOMBRE | |
| 25648 | ORIE | 200 | TECNICAS DE ORIENTACION I | |
| 25649 | ORIE | 205 | ORIENTACIÓN PARA LA EDUCACION BASICA GENERAL | |
| 25650 | ORIE | 210 | ORIENTACION FAMILIAR I | |
| 25651 | DITE | 220 | RECURSOS DIDACTICOS | |
| 25652 | ORIE | 240 | PROGRAMAS Y PROYECTOS EN ORIENTACIÓN I | |
| 25653 | PSIC | 250 | PERSONALIDAD Y ORIENTACION | |

Fuente: <https://faceducacion.up.ac.pa>

| SEGUNDO SEMESTRE | | | DIURNO | SEGUNDO AÑO |
|------------------|--------|-----|---|-------------|
| ASIG. | ABREV. | NUM | NOMBRE | |
| 25654 | ORIE | 201 | TECNICAS DE ORIENTACION II | |
| 25655 | ORIE | 211 | ORIENTACION FAMILIAR II | |
| 25656 | PSIP | 220 | TEORIAS DEL APRENDIZAJE PARA ORIENTADORES | |
| 25657 | ORIE | 230 | ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA SEXUALIDAD | |
| 25658 | ORIE | 241 | PROGRAMAS Y PROYECTOS EN ORIENTACIÓN II | |
| 25659 | ORIE | 260 | ORIENTACIÓN Y PREVENCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA | |

| VERANO | | | DIURNO | |
|--------|--------|-----|------------------------------|--|
| ASIG. | ABREV. | NUM | NOMBRE | |
| 25660 | DESD | 208 | ANDRAGOGIA PARA ORIENTADORES | |
| 25661 | PSIP | 217 | EDUCACIÓN ESPECIAL | |
| 25681 | PSIP | 260 | INTELIGENCIAS MÚLTIPLES | |
| 25682 | MULT | 260 | EDUCACION ARTISTICA | |

| PRIMER SEMESTRE | | | DIURNO | TERCER AÑO |
|-----------------|--------|-----|--|------------|
| ASIG. | ABREV. | NUM | NOMBRE | |
| 25662 | ORIE | 303 | DIAGNOSTICO EN ORIENTACIÓN | |
| 25663 | EVIN | 306 | METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN I25664 | |
| 25664 | ORIE | 310 | ORIENTACIÓN PERSONAL SOCIAL I | |
| 25665 | ORIE | 315 | ORIENTACIÓN VOCACIONAL PROFESIONAL I | |
| 25666 | ADSU | 330 | TEORIA Y DINAMICA DE GRUPO | |
| 25667 | ORIE | 340 | CONSEJERIA EN ORIENTACIÓN I | |

| SEGUNDO SEMESTRE | | | DIURNO | TERCER AÑO |
|------------------|--------|-----|--|------------|
| ASIG. | ABREV. | NUM | NOMBRE | |
| 25662 | ORIE | 304 | DIAGNOSTICO EN ORIENTACIÓN II | |
| 25669 | EVIN | 307 | METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN II | |
| 25670 | ORIE | 311 | ORIENTACIÓN PERSONAL SOCIAL II | |
| 25671 | ORIE | 316 | ORIENTACIÓN VOCACIONAL PROFESIONAL II | |
| 25672 | ADSU | 341 | CONSEJERIA EN ORIENTACIÓN II | |
| 25673 | ORIE | 350 | MEDIACION Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES | |

| VERANO | | | DIURNO | |
|--------|--------|-----|--|--|
| ASIG. | ABREV. | NUM | NOMBRE | |
| 25674 | ORIE | 345 | TRABAJO DE GRADUACIÓN | |
| 25680 | DESE | 255 | TEORIA ANTROPOLÓGICAS DE LA PEDAGOGIA | |
| 25683 | ORIE | 355 | ORIENTACIÓN Y EVALUACION INSTITUCIONAL | |
| 25684 | ORIE | 355 | ORIENTACIÓN Y LIDERAZGO Y AUTOGESTIÓN | |
| 25929 | ORIE | 320 | PRACTICA SUPERVISADA INSTITUCIONAL | |

| PRIMER SEMESTRE | | | DIURNO | CUARTO AÑO |
|-----------------|--------|-----|--|------------|
| ASIG. | ABREV. | NUM | NOMBRE | |
| 25675 | CURR | 401 | ORIENTACIÓN EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO | |
| 25676 | PSIC | 402 | ORIENTACIÓN EN PROBLEMA PSICOSOCIALES | |
| 25677 | ORIE | 403 | PRACTICA SUPERVISADA EN EL SISTEMA EDUCATIVO | |
| 25678 | ORIE | 445 | TRABAJO DE GRADUACION II | |
| 25685 | ORIE | 360 | ORIENTACIÓN GERONTOLÓGICA | |
| 25686 | ORIE | 360 | ORIENTACION DE CARRERA | |

Fuente: Recuperado: <https://faceduccion.up.ac.pa>

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

Esta investigación cuenta con un diseño no experimental, con un tipo de estudio descriptivo correlacional. Descriptiva porque se encargará de especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice y correlacional porque se relacionarán las variables de estudio; es decir, se determinará si hay una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. A su vez, este estudio tiene un enfoque cuantitativo porque se realizará recolección y análisis de datos para contestar a cada uno de los objetivos e hipótesis establecidos previamente y que supone medición numérica, tabulación y el uso de estadística para predecir un tipo de comportamiento en la población estudiada.

La investigación cuantitativa es un método empleado en la investigación que usa como plataforma datos numéricos o cuantificables para hacer generalizaciones sobre un fenómeno. Los números se originan de escalas de medición objetiva para las unidades de estudio a analizar llamadas variables. La investigación cualitativa, es un método empleado en la investigación cuando se necesita estudiar el rango de comportamiento de una población objetivo en referencia a determinados temas o problemas, así como también sus percepciones y motivaciones. (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998)

En pocas palabras, la investigación cuantitativa genera datos o información numérica que puede ser convertida en números, solo se reúne información que puede ser medida (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998).

En cuanto a los estudios descriptivos, estos se centran en medir los explicativos, en descubrir. El investigador debe definir qué medirá y a quienes involucrará en esta medición. (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998).

3.2. Hipótesis

Según la definición de Hernández-Sampieri *et al.* (2014) las hipótesis son “el centro, la médula o el eje del método deductivo cuantitativo”, podemos decir que una hipótesis o supuesto es una idea, una suposición que basamos en una información previa y que nos permite exponer el porqué de algo o la relación entre diferentes sucesos. La hipótesis de investigación constituye una reducción del problema, lo que produce algo demostrable y falsable.

Para esta investigación hemos establecidos las siguientes hipótesis:

H1: Influye la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá.

Ho: No influye la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá.

3.3. Variables

Hayman (1974) define variable como propiedad o característica que se trata de cambiar mediante la manipulación de la variable independiente.

Briones (1987) presenta la variable como la capacidad que tienen los objetos y las cosas de modificar su estado actual, es decir, de variar y asumir valores diferentes: "...entendemos por variable cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores, es decir, que puede variar, aunque para un objeto determinado que se considere puede tener un valor fijo".

Sabino (1980) señala que:

Una variable es una propiedad, característica o atributo que puede darse en ciertos sujetos o pueden darse en grados o modalidades diferentes. . . son conceptos clasificatorios que permiten ubicar a los individuos en categorías o clases y son susceptibles de identificación y medición.

Variable Independiente: es aquella característica o propiedad que se supone ser la causa del fenómeno estudiado. Variable Dependiente: es la propiedad o característica que se trata de cambiar mediante la manipulación de la variable independiente. La variable dependiente es el factor que es observado y medido para determinar el efecto de la variable independiente (Hernández-Sampieri et al., 2014).

3.3.1. Variable independiente

- Inteligencia Emocional: Capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio (Salovey & Mayer, 1990; Sánchez y Robles, 2018).

- La variable será medida a través del cuestionario TMMS-24 basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS). Que evalúa las dimensiones:
 - Atención a los sentimientos
 - Claridad emocional
 - Reparación de las emociones.

3.3.2. Variable dependiente

- Rendimiento académico: Nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje, de acuerdo con los criterios e indicadores de cada área de estudio. El rendimiento académico en general, se ve unido a muchas variables psicológicas, una de ellas es la inteligencia, que se le relaciona de modo moderado a alto, en diversas poblaciones estudiantiles, como por ejemplo las de Inglaterra y Estados Unidos (Catell y Kline, 1982).
- Para medir el rendimiento o desempeño académicos en esta investigación, se utilizó el índice académico acumulado de los estudiantes, información que fue solicitada previamente.

3.4. Población y muestra

Al hacer referencia a la población objeto de estudio, Hernández *et al.* (2010) definen la población como conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones, de modo que, la población se presenta como el universo, el cual será sometido a indagación, por estar comprometido, con la

situación o problema que se investiga. A su vez, para Chávez (2011) la población de un estudio es el universo de la investigación, sobre la cual se pretende generalizar los resultados.

Para los propósitos de la presente investigación, la población está constituida por los estudiantes matriculados de Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional, que cursan el 2do. y 3er. año de la Facultad de Ciencias de la Educación. En esta investigación la muestra es no probabilística. Participaron 30 estudiantes en un rango de edad entre 25 y 35 años que cumplieron con los criterios de inclusión.

Tabla 3. Participantes en el estudio

| Estadísticos | | |
|---------------------|----------|----|
| Muestra | | |
| N | Válido | 30 |
| | Perdidos | 0 |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Tabla 4. Muestra por edad

| Edad | Casos |
|----------|------------|
| | Porcentaje |
| De 20-25 | 10% |
| De 26-30 | 73% |
| De 31-35 | 17% |
| Total | 100% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

3.5. Instrumento

En la investigación cualitativa, el investigador es el principal instrumento de recolección de datos. Allí, el investigador emplea diversas estrategias de recolección de datos, dependiendo de la orientación o el enfoque de su investigación. Algunos ejemplos de estrategias de recolección de datos utilizados en la investigación cualitativa son las entrevistas individuales en profundidad, las entrevistas estructuradas y no estructuradas, los grupos de discusión, las narraciones, los análisis de contenido o documentales, la observación participante y la investigación de archivo.

Por otro lado, la investigación cuantitativa hace uso de herramientas tales como cuestionarios, encuestas, mediciones y otros equipos para recoger información numérica o medible.

Para la realización de la investigación se aplicará la entrevista y el test psicológico de Inteligencia Emocional TMMS-24.

- Autor/es: Adaptación de Fernández, Extremera y Ramos, (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, et.al. (1995).
- Objetivo de la prueba: evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida (Atención a las emociones, claridad y reparación emocionales).
- Ítems: 24
- Respuesta: elección múltiple, tipo Likert.
- Tiempo de aplicación: aproximadamente entre 5 a 10 minutos para completar el test.

- Confiabilidad de la escala TMMS-24: Para el análisis de validez y confiabilidad se empleará el coeficiente alfa de Cronbach.

3.6. Procedimiento

Se planteó a la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Orientación Educativa y Profesional, el interés en efectuar el estudio, una vez autorizado y coordinado con los docentes, se procedió a contactar a los estudiantes de 2do. y 3er. año matriculados, a los cuales se les envió por correo y vía WhatsApp, la invitación para acudir a la fecha y la hora para aplicarles el instrumento cabe destacar que previamente se les envió información sobre el alcance y objetivos del estudio y el consentimiento informado.

3.7. Diseño estadístico

Se utilizó el SPSS©-IBM™ versión 23.0 para entorno operativo Windows NP Professional® de Microsoft Co.™ y la prueba de Shapiro-Wilk para analizar la normalidad de las puntuaciones y contrastar si los datos muestran una distribución normal (La prueba Shapiro-Wilk es aplicable cuando se analizan muestras compuestas por menos de 50 elementos).

La prueba resultó no paramétrica, por lo que se utilizó la prueba de correlación de rangos de Spearman (el coeficiente de correlación de Spearman es recomendable utilizarlo cuando los datos presentan valores extremos, ya que dichos valores afectan mucho el coeficiente de correlación de Pearson, o ante distribuciones no normales).

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Descripción de los resultados

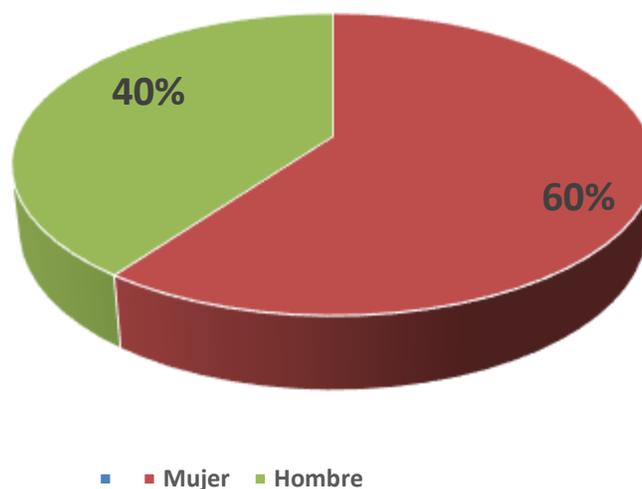
Tabla 5. Muestra por sexo

| Sexo | Casos | |
|--------|-------|------------|
| | N | Porcentaje |
| Mujer | 18 | 60% |
| Hombre | 12 | 40% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021

En la tabla 5 y gráfico 1, se presenta que de los 30 estudiantes que representan el 100%: el 60% son hombres y el 40% mujeres.

Gráfico 1. Muestra por sexo



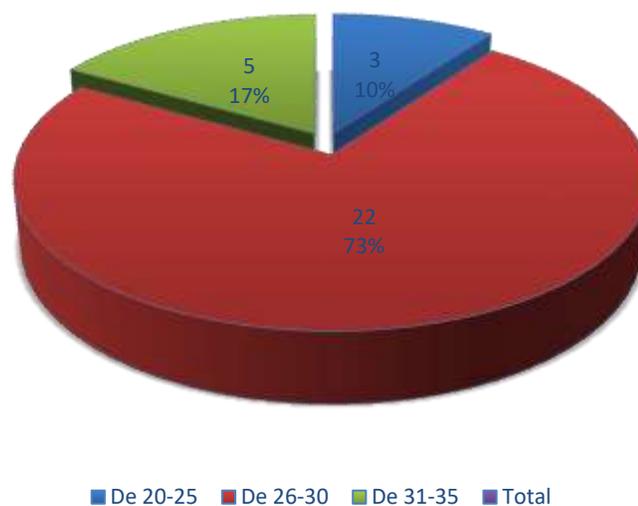
Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Tabla 6. Muestra por rango de edad

| Rango de Edad | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|-------------|
| De 20-25 | 3 | 10% |
| De 26-30 | 22 | 73% |
| De 31-35 | 5 | 17% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Gráfico 2. Muestra por rango de edad



Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Análisis

De los 30 estudiantes que representan el 100%, el 73% se ubica en un rango edad de 20 a 25 años; el 17% se ubica en un rango de edad de 26 a 30 años; y el 10% se ubica en un rango de edad de 30 a 35 años.

Interpretación

El mayor porcentaje de los estudiantes se encuentra ubicado en la edad de 20 a 25 años. A continuación, a presentar el análisis e interpretación de resultados obtenidos del test de Inteligencia Emocional TMMS-24.

4.2. Atención a las emociones

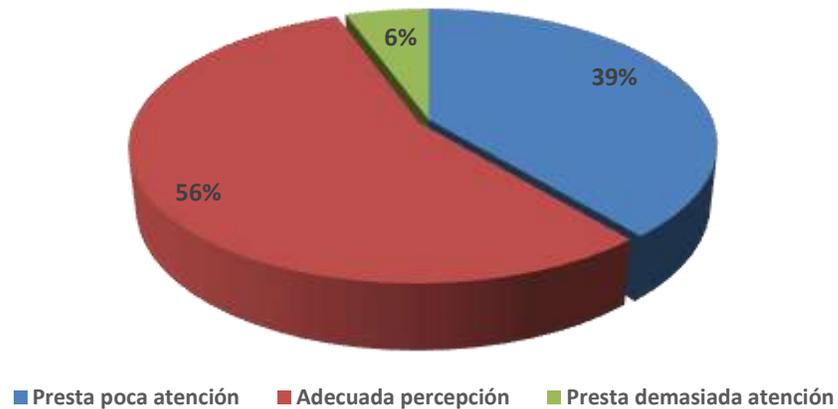
La atención emocional se refiere a la conciencia que tenemos de nuestras emociones, la capacidad para reconocer nuestros sentimientos y saber lo que significan.

Tabla 7. Atención a las emociones. Puntuaciones mujeres.

| Puntuaciones Mujeres | Porcentaje válido |
|-----------------------------|--------------------------|
| Presta poca atención | 39% |
| Adecuada percepción | 56% |
| Presta demasiada atención | 6% |
| Total | 100% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Gráfico 3. Atención a las emociones. Puntuaciones mujeres.



Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Análisis

En la tabla 7 y gráfico 3, de las 18 estudiantes mujeres que representan el 60% de la muestra, el 56% se ubica en un nivel adecuado de atención emocional.

Interpretación

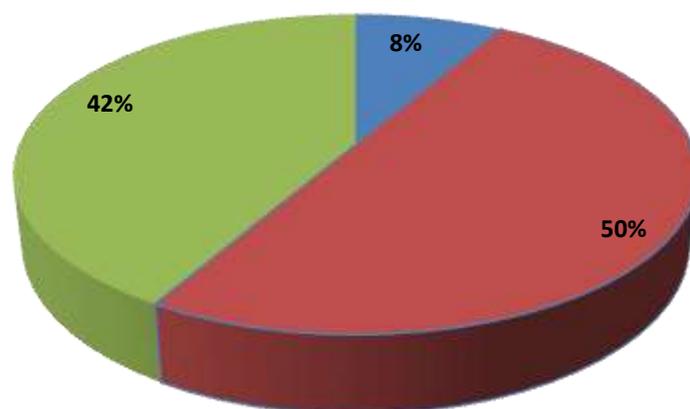
Las estudiantes mujeres se encuentran ubicadas en un nivel adecuado de atención emocional, es decir, que poseen habilidades individuales para ser conscientes de sus propios sentimientos, han aprendido a leer y a conocer sus emociones, lo que les permite la capacidad conocer su forma de actuar y equilibrar sus pensamientos.

Tabla 8. Atención a las emociones. Puntuaciones hombres

| Puntuaciones Hombres | Porcentaje válido |
|-----------------------------|--------------------------|
| Presta poca atención | 8% |
| Adecuada percepción | 50% |
| Presta demasiada atención | 42% |
| Total | 100% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Gráfico 4. Atención a las emociones. Puntuaciones hombres



■ Presta poca atención ■ Adecuada percepción ■ Presta demasiada atención

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Análisis

En la tabla 8 y gráfico 4, de los 12 estudiantes hombres que representan el 40% del total de la muestra: el 50% se ubica en un nivel adecuado atención emocional.

Interpretación

Los estudiantes hombres, se encuentran ubicados en un nivel adecuado de atención emocional, es decir, que poseen habilidades individuales para ser conscientes de sus propios sentimientos, han aprendido a leer y a conocer sus emociones, lo que les permite la capacidad conocer su forma de actuar y a equilibrar sus pensamientos.

4.3. Claridad emocional

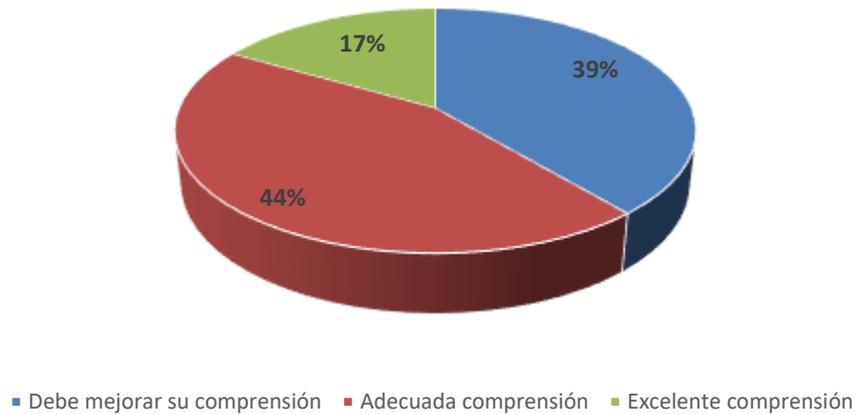
Se refiere a la facultad para conocer y comprender las emociones, sabiendo distinguir entre ellas, entendiendo cómo evolucionan e integrándolas en nuestro pensamiento.

Tabla 9. Claridad emocional. Puntuaciones mujeres

| Puntuaciones Mujeres | Porcentaje válido |
|-----------------------------|--------------------------|
| Debe mejorar su comprensión | 39% |
| Adecuada comprensión | 44% |
| Excelente comprensión | 17% |
| Total | 100% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Gráfico 5. Claridad emocional. Puntuaciones mujeres.



Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Análisis

En tabla 9 y gráfico 5, de las 18 estudiantes mujeres que representan el 60% de la muestra, el 83% se ubica en un nivel adecuado de claridad emocional.

Interpretación

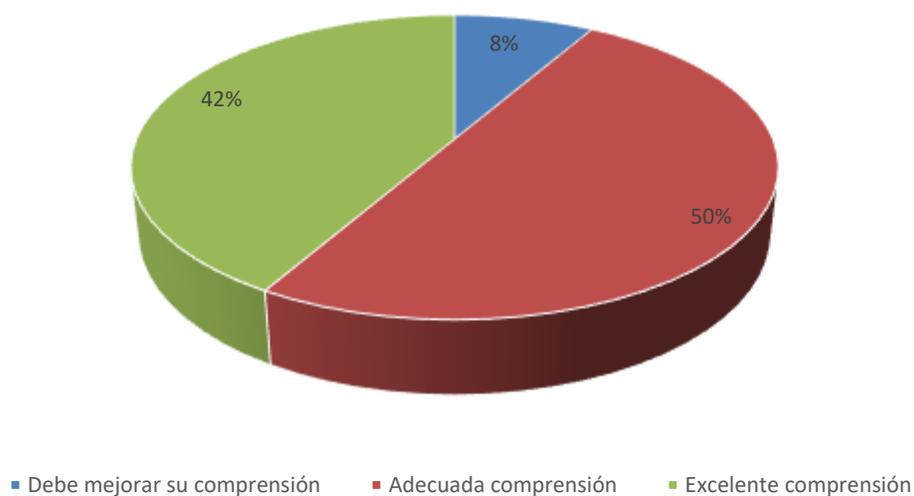
Las estudiantes mujeres, se encuentran ubicadas en un nivel adecuado de claridad emocional, es decir, que poseen habilidades individuales para una comprensión de sus estados emocionales.

Tabla 10. Claridad emocional. Puntuaciones hombres.

| Claridad Emocional | |
|-----------------------------|-------------------|
| Puntuaciones Hombres | Porcentaje válido |
| Debe mejorar su comprensión | 8% |
| Adecuada comprensión | 50% |
| Excelente comprensión | 42% |
| Total | 100% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Gráfico 6. Claridad emocional. Puntuaciones hombres



Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Análisis

En la tabla 10 y gráfico 6, de los 12 estudiantes hombres que representan el 40% de la muestra, el 92% se ubica en un nivel adecuado claridad emocional.

Interpretación

Los estudiantes hombres se encuentran ubicados en un nivel adecuado de estabilidad emocional, es decir que poseen habilidades individuales para una comprensión de sus estados emocionales.

4.4. Reparación emocional

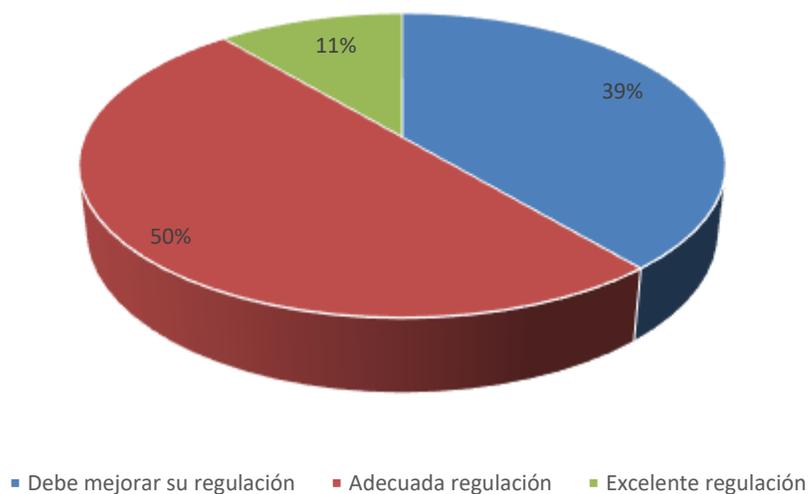
Se refiere a la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas.

Tabla 11. Reparación emocional. Puntuaciones mujeres

| Reparación Emocional | |
|-----------------------------|--------------------------|
| Puntuaciones Mujeres | Porcentaje válido |
| Debe mejorar su regulación | 39% |
| Adecuada regulación | 50% |
| Excelente regulación | 11% |
| Total | 100% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Gráfico 7. Reparación emocional. Puntuaciones mujeres



Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Análisis

En la tabla 11 y gráfico 7, de las 18 estudiantes mujeres que representan el 60% del total de la muestra, el 61% se ubica en un nivel adecuado de reparación emocional.

Interpretación

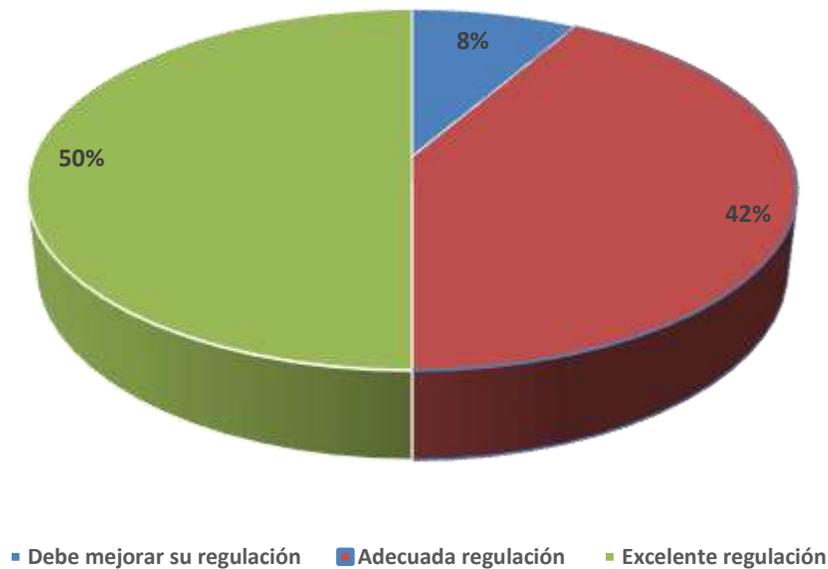
Las estudiantes mujeres, se encuentran ubicadas en un nivel adecuado de reparación emocional, poseen habilidades individuales para ser conscientes de regular y controlar sus estados emocionales.

Tabla 12. Reparación emocional. Puntuaciones hombres.

| Reparación Emocional | |
|----------------------------|-------------------|
| Puntuaciones Hombres | Porcentaje válido |
| Debe mejorar su regulación | 8% |
| Adecuada regulación | 42% |
| Excelente regulación | 50% |
| Total | 100% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Gráfico 8. Reparación emocional, Puntuaciones hombres.



Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Análisis

En la tabla 12 y gráfico 8, de los 12 estudiantes hombres que representan el 40% del total de la muestra, el 92% se ubica en un nivel adecuado reparación emocional.

Interpretación

Los estudiantes hombres se encuentran ubicados en un nivel adecuado de reparación emocional, poseen habilidades individuales para ser conscientes de regular y controlar sus estados emocionales.

En la tabla 12 se muestra que, a nivel general, en las dimensiones evaluadas, se observaron puntajes promedio tanto para hombre y mujeres, los cuales se encuentran del rango adecuado para los tres niveles que mide la Inteligencia Emocional (Atención, Claridad y Reparación emocional).

Tabla 13. Componentes de la IE en el test tmms-24. Atención, claridad y reparación emocional.

| Variable Atención Emocional | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Presta poca atención | 8 | 27% |
| Adecuada percepción | 16 | 53% |
| Presta demasiada atención | 6 | 20% |
| Total | 30 | 100% |

| Variable Claridad Emocional | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Presta poca atención | 8 | 27% |
| Adecuada percepción | 14 | 47% |
| Presta demasiada atención | 8 | 27% |
| Total | 30 | 100.0 |

| Variable Reparación Emocional | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Presta poca atención | 8 | 27% |
| Adecuada percepción | 14 | 47% |
| Presta demasiada atención | 8 | 27% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

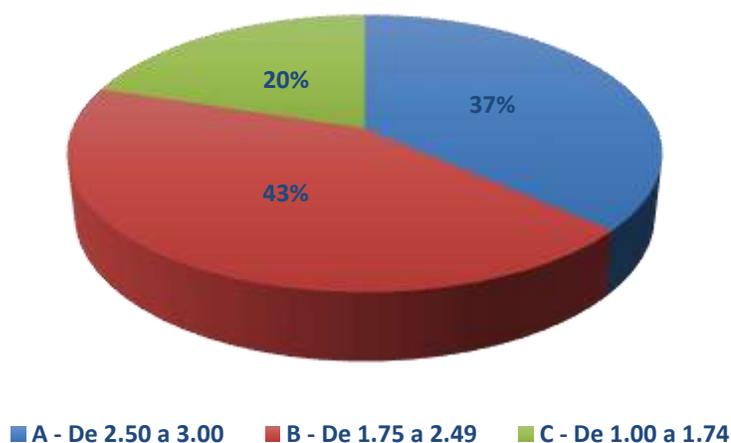
4.5. Resultados del rendimiento académico

Tabla 14. Índice académico

| Muestra | Válido N | Porcentaje |
|--------------------|-------------|-------------|
| A - De 2.50 a 3.00 | 11 | 37% |
| B - De 1.75 a 2.49 | 13 | 43% |
| C - De 1.00 a 1.74 | 6 | 20% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

Gráfico 9. Índice académico



Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021.

En la tabla 14 y gráfico 9, de una población total de 30 estudiantes que corresponden al 100%, el 43% se ubican en un rango de 1.75 a 2.49 que indica B, y el 37% un rango de 2.50 a 3.00 que indica A, lo cual representa que el 80% de los estudiantes mantiene un buen índice académico, alcanzando los aprendizajes requeridos.

4.6. Interpretación y correlación de las variables

La tabla 12 y 13 presenta la prueba de normalidad utilizada, Shapiro-Wilk y el estadístico de correlación para muestras no paramétrica, utilizando los rangos de Spearman.

Tabla 15. Pruebas de normalidad

| TMMS.24 | Promedio Académico | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|--------------------|--------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| Atención Emocional | De 2.5 a 3.00 | 0.40 | 11 | 0.00 | 0.625 | 11 | 0.00 |
| | De 1.75 a 2.49 | 0.35 | 13 | 0.00 | 0.754 | 13 | 0.00 |
| Claridad | De 2.5 a 3.00 | 0.35 | 11 | 0.00 | 0.649 | 11 | 0.00 |
| | De 1.75 a 2.49 | 0.32 | 13 | 0.00 | 0.795 | 13 | 0.01 |
| Reparación | De 2.5 a 3.00 | 0.35 | 11 | 0.00 | 0.649 | 11 | 0.00 |
| | De 1.75 a 2.49 | 0.35 | 13 | 0.00 | 0.754 | 13 | 0.00 |

a. Corrección de significación de Lilliefors

b. Percepción Emocional es constante cuando Promedio Académico = De 1.00 a 1.74. Se ha omitido.

c. Comprensión es constante cuando Promedio Académico = De 1.00 a 1.74. Se ha omitido.

d. Regulación es constante cuando Promedio Académico = De 1.00 a 1.74. Se ha omitido.

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021, con datos del programa SPPS.

Tabla 16. Correlaciones entre atención, claridad, reparación emocional y rendimiento académico.

| | | Percepción Emocional | Comprensión | Regulación | Rendimiento académico | |
|-----------------|------------------------------|-----------------------------|-------------|------------|-----------------------|--------|
| Rho de Spearman | Atención Emocional | Coefficiente de correlación | 1.000 | .942** | .942** | .680** |
| | | Sig. (bilateral) | | .000 | .000 | .000 |
| | | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | Claridad Emocional | Coefficiente de correlación | .942** | 1.000 | .875** | .664** |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | | .000 | .000 |
| | | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | Reparación Emocional | Coefficiente de correlación | .942** | .875** | 1.000 | .733** |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | | .000 |
| | | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | Rendimiento académico | Coefficiente de correlación | .680** | .664** | .733** | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .000 | |
| | | N | 30 | 30 | 30 | 30 |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaborada por la investigadora, 2021

En relación con los resultados obtenidos a través la aplicación de test TMMS-IV y el Rendimiento académico, se comprobó que la inteligencia emocional influye de manera significativa y positiva en el rendimiento académico, puesto que depende de cómo los estudiantes sean capaces sentir, expresar, comprender y regular sus sentimientos o estados de ánimo dentro del ámbito educativo, demostrando que en su mayoría los estudiantes que señalaron poseer una inteligencia emocional promedio respecto a los factores de atención, claridad y regulación son quienes mantienen un índice académico bueno en la carrera.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Conclusiones

El presente estudio tuvo el objetivo de describir la inteligencia emocional y determinar su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios, estableciéndose las siguientes conclusiones:

- Los rangos en los que se delimita la muestra son 12 hombres que representan el 40% y 18 mujeres que representan el 60%. Se concluye que en la variable atención emocional, el 56 % de las mujeres y el 50% de los hombres se encuentran en un rango promedio; en el nivel de claridad emocional el 50% de los hombres y el 56% mujeres se encuentran en un rango promedio y en reparación emocional el 61% de los hombres y 92% de las mujeres se ubican en un rango promedio, es decir que su nivel inteligencia emocional de acuerdo con los niveles denotados es aceptable y no se evidencia diferencias en cuanto al género.
- El 80 % de la población de estudiantes presentó un nivel de rendimiento académico bueno, con el cual se evidencia que alcanzan y dominan los aprendizajes, mientras que 20% está próximo a alcanzar los aprendizajes.
- Los porcentajes en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional determinan que la inteligencia emocional guarda una correlación significativa con el rendimiento académico que presentan los estudiantes, puesto que quienes demuestran tener una inteligencia emocional, por tanto, la inteligencia emocional se suma a las habilidades

cognitivas como un potencial predictor no solo del equilibrio psicológico del alumnado sino de su logro escolar.

5.2. Recomendaciones

Basados en la investigación realizada y las conclusiones expuestas, es pertinente proponer las siguientes recomendaciones:

- La Facultad de Educación, Departamento de Orientación Educativa y Profesional, debe desarrollar talleres que brinden herramientas para el entrenamiento de la inteligencia emocional, lo que permitirá a los estudiantes manejar de forma asertiva sus emociones.
- Los resultados de la investigación son alentadores y apoyan la importancia de continuar desarrollando habilidades emocionales en los estudiantes, por lo tanto, se recomienda a los docentes seguir trabajando en el área cognitiva sin dejar de lado el ámbito emocional para generar éxito en el rendimiento académico aumentando el estándar de calidad en los aprendizajes.
- Sería conveniente realizar otros estudios aplicando un programa de intervención emocional con el objetivo de fomentar la inteligencia emocional de modo individual, adoptando 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, entre

otras) de los estudiantes universitarios. Por la pandemia y la adaptación a la nueva normalidad universitaria, no se pudo llevar a cabo la propuesta original, estoy segura de que, en el futuro, estudios de este tipo, darán más luces para seguir trabajando en las competencias emocionales de los futuros docentes.

CAPÍTULO VI: PROPUESTA

Este programa está basado en la inteligencia emocional dirigido a los estudiantes de la Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Panamá.

6.1. Justificación

La inteligencia emocional se relaciona con la capacidad humana de entender, sentir, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en la capacidad de comprender y manejar adecuadamente las emociones de los demás. Permite a una persona ser exitosa, alcanzar sus metas, tener buenas relaciones, entender cómo se siente y cómo se podrían estar sintiendo los demás. Ayuda a reaccionar asertivamente, aunque la situación por la que esté pasando sea estresante o difícil.

Por lo anterior, los estudiantes universitarios requieren desarrollar habilidades para manejar de manera adecuada sus emociones, ante las presiones de su entorno académico y las demandas de la sociedad.

La propuesta está basada en un programa de capacitación en inteligencia emocional el cual pretende mejorar las competencias emocionales a través de actividades como reconocimiento de las emociones en la propia persona y en los demás, instruirse para gestionar las emociones y comprender cómo lo hacen otros. Conocer las emociones y las reacciones que podría tener una persona con cada una de ellas. Aprender a responder de forma asertiva ante diferentes situaciones.

Las actividades se trabajarán de forma grupal, pero se podrá brindar orientación individual en cada sesión, siempre habrá una puesta en común en la que se abrirá un espacio para que los participantes puedan verbalizar sus experiencias, aprendizajes y cuestionamientos. Para que el ambiente sea de aprendizaje y cómodo para los participantes, se acuerda la confidencialidad de lo que cada persona exprese o cuestione.

6.2. Alcance

El presente programa de capacitación se aplica a estudiantes que cursen la carrera de Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Panamá, con la finalidad de causar un impacto positivo en sus vidas que les permita mejorar sus competencias personales y profesionales.

6.3. Fines del programa de capacitación

El programa se llevará a cabo para contribuir a:

- Elevar el nivel de rendimiento de los estudiantes universitarios y, con ello, al incremento de una mejor capacidad de adaptación para enfrentar con éxito los retos que la sociedad hoy impone.
- Mejorar la interacción entre los docentes y estudiantes, con ello, a elevar el interés por el aseguramiento del bienestar emocional.

6.4. Objetivos del programa de capacitación

El objetivo del programa es desarrollar las competencias emocionales y relacionales, de acción y reflexión de los participantes, a fin de lograr una mayor efectividad en el logro de los objetivos personales y educativos, orientados a desarrollar las actitudes y habilidades que permitan:

- Reconocer las propias emociones como clave para intervenir en las mismas y desarrollar actitudes más efectivas.
- Distinguir entre emociones y estados de ánimo a fin de establecer distintas estrategias de intervención, según sea el caso.
- Intervención en el mundo emocional. Aprender a regular y manejar las emociones, como un modo de adecuar las mismas a las circunstancias que nos toca vivir.
- Reconocer las emociones de los demás, pudiendo de este modo desarrollar la empatía y mejorar las relaciones interpersonales.

6.5. Presentación del Programa

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR**

PROGRAMA DEL TALLER

| | |
|------------------------------|--|
| NOMBRE DEL TALLER: | INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES |
| DEPARTAMENTO: | ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL |
| SEMESTRE: | 1ER. SEMESTRE DE 2022 |
| DURACIÓN: | 4 SEMANAS PRESENCIALES: 48 VIRTUALES: 32 TOTAL DE HORAS:80 |
| NOMBRE DEL PROFESOR: | YAMILETH I. CHUNGA N. |
| FECHA DE ELABORACIÓN: | 31 DE AGOSTO DE 2021 |

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones de la vida cotidiana, desarrollar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social que nos brindará más posibilidades de desarrollo profesional y personal.

A través de esta logramos motivarnos, controlamos nuestros impulsos, regulamos los estados de ánimo y empatizamos con los demás. Nos permite no solo convivir con quienes nos rodean, sino sobrevivir. Es, en fin, la que controla gran parte de quiénes somos.

Las emociones son impulsos para actuar, es decir, disposiciones para la acción. Estas tendencias biológicas que están moldeadas por nuestras experiencias pasadas y nuestra educación (la historia personal y la historia social) guían nuestras decisiones, trabajando en colaboración con la mente racional y permitiendo o imposibilitando el mismo pensamiento.

OBJETIVO:

El objetivo de este taller es desarrollar las competencias emocionales y relacionales, de acción y reflexión de los participantes, a fin de lograr una mayor efectividad en el logro de los objetivos personales y organizacionales, orientados a desarrollar las actitudes y habilidades que permitan:

- Reconocer las propias emociones como clave para intervenir en las mismas y desarrollar actitudes más efectivas.
- Distinguir entre emociones y estados de ánimo a fin de establecer distintas estrategias de intervención, según sea el caso.

- Intervención en el mundo emocional. Aprender a regular y manejar las emociones, como un modo de adecuar las mismas a las circunstancias que nos toca vivir.
- Reconocer las emociones de los demás, pudiendo de este modo desarrollar la empatía y mejorar las relaciones interpersonales.

PROGRAMACIÓN SEMANAL (4 SEMANAS)

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CONTENIDOS | ESTRATEGIA DIDACTICA RECURSOS, TECNICAS Y ACTIVIDADES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN |
|--|--|---|--|
| Módulo No. 1. Fundamentos de Inteligencia Emocional aplicados al ámbito educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia y competencia emocionales • Emociones básicas, secundarias e instrumentales • Emociones y necesidades • Qué necesidad hay detrás de mi emoción • Elegir cómo respondo • Neurociencia afectiva • Inteligencia emocional y aprendizaje. | De inicio <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del docente • Presentación de los estudiantes • Conversatorio sobre las técnicas didácticas • Lluvia de Ideas • Exploración de conocimientos previos a través de preguntas relacionadas al tema. | <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia al 80% de las clases presenciales. • Entrega del 100% de los trabajos prácticos de cada módulo en los plazos establecidos. • Entrega del trabajo práctico final en los plazos establecidos. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Módulo No. 2.</p> <p>Empatía y autoconsciencia</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia Emocional y género • Autoconocimiento y toma de decisiones • Mindfulness e Inteligencia Emocional. Parte I • Mindfulness e Inteligencia Emocional. Parte II • Empatía y orientación al servicio • La brújula interna: nuestros valores • Autoestima (entrevista) • Metodología ante emociones desagradables. | <p>De desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación magistral con uso de Power Point. • Realización de Mapa conceptual ejemplos de técnicas didácticas). <p>De cierre</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Valoración efectuada por el facilitador asignado. |
| <p>Módulo No. 3.</p> <p>Habilidades para una vida emocionalmente inteligente.</p> <p>Bienestar Emocional</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cómo podemos mejorar nuestro nivel de bienestar: Autoconcepto (autoimagen, autoestima, autoeficacia). Emociones positivas. Resiliencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Se entregará material digital • con el cual deberán realizar lectura analítica, elaborar un resumen y presentar un comentario crítico. | |
| <p>Módulo No. 4.</p> <p>Inteligencia emocional y liderazgo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cómo liderar con Inteligencia emocional: autoliderazgo + interliderazgo. • Cómo desarrollar las competencias emocionales de las personas y los equipos. | | |

HOJA DE VIDA DEL EXPOSITOR

I. DATOS PERSONALES

- Nombre: Yamileth Itzel Chunga Núñez
- Fecha de nacimiento: 20 de abril de 1979
- Nacionalidad: Panameña

II. FORMACIÓN ACADÉMICA

- Maestría en Administración de Empresa con especialización en Recursos Humanos. Universidad de Panamá.
- Postgrado en Educación, con especialización en Docencia Superior. Universidad de Panamá
- Profesora en Educación Media en Administración de Recursos Humanos. Universidad de Panamá
- Licenciada en Psicología General.

III. EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Gerente de Recursos Humanos-Corporación BBT, S.A.
- Gerente de Recursos Humanos-Lofatrading, S.A.
- Gerente de Recursos Humanos-Lumovil, S.A.
- Profesora de Comercio-Colegio Latinoamericano.
- Psicóloga General-Independiente

REFERENCIAS

Bernal, Torres, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Prentice Hall.

Bernal-Torres, C. A. (2000). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Pearson.

Bisquerra-Alzina, R., Pérez-González, J. C., & García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia Emocional en la Educación*. Madrid: Síntesis.

Bravo, Mancero, P., & Urquizo Alcicar, A. M. (2016). Razonamiento lógico abstracto e inteligencia emocional: trayectorias en la formación de estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*,, 179-208.

Buendía-Eisman, L., Colás-Bravo, M., & Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc-Graw Hill.

Campus Docente-Revista Digital. (s.f.). Obtenido de <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-inteligencia-emocional-profesorado/>.

Carabajal, M. I. (s.f.). <https://aulapsicologia.jimdofree.com/todo-psicolog%C3%ADa/inteligencia-emocional/>. Recuperado el 13 de diciembre de 2019, de <https://aulapsicologia.jimdofree.com/>: <https://aulapsicologia.jimdofree.com/todo-psicolog%C3%ADa/inteligencia-emocional/>

- Darling-Hammond, L., Chung-Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Professional*. Unites States: National Staff Development Council.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Extremera, N., Mérida, López, S., & Sánchez, Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Educación socioemocional: implicaciones teóricas y evidencias científicas*.
- Fernández A., E. (5 de abril de 2019). Educación emocional y su impacto en el sistema de aprendizaje. *La Estrella de Panamá*. Obtenido de <https://www.laestrella.com.pa/cafe-estrella/cultura/190405/impacto-sistema-educacion-emocional>
- Fernández Berroca, P., & Extremera Pacheco, N. (Diciembre de 2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Gardner, H. (1993). *The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books, división de Harper Collins Publisher Inc.
- Goleman, D. (1992). *Inteligencia Emocional*. México: Batman Libros.
- Goleman, D. (1999). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós.

- Goleman, D. (2002). *Inteligencia Emocional*. Kairos.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (1998). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGRAW-HILL INTERAMERICANA, EDITORES, S.A. de C.V.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Barcelona: Creative Commons.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (1999). Inteligencia. *La inteligencia emocional cumple con los estándares tradicionales para una inteligencia*, 27(4), 267-298.
- Mestre, J. M. (2004). *Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ocaña Fernández, Y. (2014). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú*.
doi:<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/index>.
- OMS, O. M. (s.f.). <https://www.who.int/es/news-room/facts-in-pictures/detail/mental-health>.

- Rodríguez Espinar, S. (1992). Modelos de investigación sobre el rendimiento académico. *Investigación Educativa*, 284-303.
- Rodríguez Martín, C. (2007). *Inteligencia emocional en situaciones de estrés laboral*. Zaragoza España: Amares.
- Rojas-Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). La ciencia de la inteligencia emocional. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.
- Silva, R. (12 de enero de 2011). *Blog de Rafael Silva*. Recuperado el 12 de diciembre de 2019, de Presenta artículos de opinión basados en la actualidad política, cultural y social.: <http://rafaelsilva.over-blog.es/contact>
- Sternberg, R., & Kaufman, J. (1998). Habilidades Humanas. *Revisión anual de psicología*, 49.
- Tejedor Tejedor, F. J., & Ana, G.-V. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). *Revista de Educación (Madrid)*, 419-442. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/28161214_Causas_del_bajo_rendimiento_del_estudiante_universitario_en_opinion_de_los_profesores_y_alumnos_Propuestas_de_mejora_en_el_marco_del_EEES
- Velásquez C., C., Montgomery U., W., Montero L., V., Pomalaya V., R., Dioses Ch, A., Araki O., R., & Reynoso E., D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios

sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 139-152.

doi:<https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i2.3845>

Vélez van Meerbeke, Alberto; Roa González, Claudia Natalí;. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 74-82.

ANEXO

Anexo 1. TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS)

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| Nada de Acuerdo | Algo de Acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Tengo claros mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. En la Tabla 1 se muestran los tres componentes.

Tabla 1. Componentes de la IE en el test

| | Definición |
|-------------------|---|
| Atención | Soy capaz de <i>atender</i> a los sentimientos de forma adecuada |
| Claridad | <i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales |
| Reparación | Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales de forma adecuada |

Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *Atención*, los ítems del 9 al 16 para el factor *Claridad* y del 17 al 24 para el factor *Reparación*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos. Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

| | Puntuaciones <i>Hombres</i> | Puntuaciones <i>Mujeres</i> |
|-----------------|---|---|
| Atención | Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21 | Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24 |
| | Adecuada atención 22 a 32 | Adecuada atención 25 a 35 |
| | Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33 | Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36 |

Claridad

| Puntuaciones <i>Hombres</i> | Puntuaciones <i>Mujeres</i> |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Debe mejorar su comprensión < 25 | Debe mejorar su comprensión < 23 |
| Adecuada comprensión 26 a 35 | Adecuada comprensión 24 a 34 |
| Excelente comprensión > 36 | Excelente comprensión > 35 |

Reparación

| Puntuaciones <i>Hombres</i> | Puntuaciones <i>Mujeres</i> |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Debe mejorar su regulación < 23 | Debe mejorar su regulación < 23 |
| Adecuada regulación 24 a 35 | Adecuada regulación 24 a 34 |
| Excelente regulación > 36 | Excelente regulación > 35 |