



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

Inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes
universitarios de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería
Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de
Apurímac

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Castañeda Monzon, Eva Luzner (orcid.org/0000-0001-6316-0907)

ASESOR:

Dr. Ocaña Fernández, Yolvi (orcid.org/0000-0002-2566-6875)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA - PERÚ

2019

Dedicatoria

Agradezco a Dios, por permitirme alcanzar los triunfos visionados. Expreso mi gratitud a mis padres, David Lucas y Genoveva, gracias por darme la confianza: su apoyo ha sido fundamental para alcanzar los sueños que me propuse. También a mis hermanos por la confianza y la amistad sincera que competimos.

Agradecimiento

La realización de esta tesis me ha permitido ampliar mis conocimientos científicos y prácticos; asimismo, me ha brindado la oportunidad de conocer y redescubrir a personas maravillosas que me han acompañado en el camino, por ello, deseo expresarles mi más sincero agradecimiento.

Índice de contenidos	Pág.
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. Introducción	1
II. Metodología	15
2.1. Diseño de la investigación	15
2.2. Tipo de estudio	15
2.3. Variables, operacionalización	16
2.4. Población y muestra	20
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	20
2.6. Métodos de análisis de datos	21
2.7. Aspectos éticos	21
III. Resultados	22
IV. Discusión	46
V. Conclusiones	51
VI. Recomendaciones	52
Referencias	53
Anexos	58

Índice de tablas	Pág.
Tabla 1. Inteligencia emocional de universitarios de la EAP-IA-UNAMBA	22
Tabla 2. Dimensiones de la Inteligencia emocional de universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA	23
Tabla 3. Inteligencia emocional por sexo de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.	24
Tabla 4. Rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.	25
Tabla 5. Dimensiones del rendimiento académico de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.	26
Tabla 6. Rendimiento académico por sexo de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.	27
Tabla 7. Bondad de ajuste para la predicción del modelo de la hipótesis general.	28
Tabla 8. Pseudo R-Cuadrado para la predicción de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico.	29
Tabla 9. Influencia de la IE en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.	30
Tabla 10. Bondad de ajuste de la predicción del modelo de la primera hipótesis específica.	31
Tabla 11. Pseudo R-Cuadrado para el contraste estado de ánimo sobre el rendimiento académico.	32
Tabla 12. Influencia del manejo del estrés sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.	33
Tabla 13. Bondad de ajuste para la predicción del modelo de la segunda hipótesis específica.	34
Tabla 14. Pseudo R-Cuadrado para el contraste del manejo del estrés sobre el rendimiento académico.	35
Tabla 15. Influencia del manejo del estrés sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.	36
Tabla 16. Bondad de ajuste para la predicción del modelo de la tercera hipótesis específica.	37

Tabla 17. Pseudo R-Cuadrado para el contraste de la adaptabilidad sobre el rendimiento académico.	38
Tabla 18. Influencia de la adaptabilidad sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.	39
Tabla 19. Bondad de ajuste de la predicción del modelo la cuarta hipótesis específica.	40
Tabla 20. Pseudo R-Cuadrado para el contraste del componente interpersonal sobre el rendimiento académico.	41
Tabla 21. Influencia del componente interpersonal sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.	42
Tabla 22. Bondad de ajuste para contraste del modelo de la quinta hipótesis específica.	43
Tabla 23. Pseudo R-Cuadrado para el contraste del componente intrapersonal sobre el rendimiento académico.	44
Tabla 24. Influencia del componente intrapersonal sobre el rendimiento académico de estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.	45

Índice de figuras	Pág.
Figura 1. Inteligencia emocional de estudiantes EAP-IA de la UNAMBA	22
Figura 2. Inteligencia emocional de estudiantes universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.	23
Figura 3. Inteligencia emocional por sexo de los estudiantes universitarios la EAP-IA de la UNAMBA.	24
Figura 4. Frecuencias del rendimiento académico de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.	25
Figura 5. Dimensiones del rendimiento académico de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.	26
Figura 6. Rendimiento académico por sexo de los estudiantes universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.	27

Resumen

La presente investigación tiene por finalidad determinar la influencia de la inteligencia emocional (IE) en el rendimiento académico (RA) de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.

Se aplicó un muestreo elegido deliberadamente de acuerdo con la intención de la investigación a 104 estudiantes. El tipo y nivel de investigación es básica y descriptiva, y el diseño es correlacional-causal. Se aplicaron las escalas de inteligencia emocional (CIE-Test II) desarrolladas por BarOn (1997).

Se ha identificado que la IE influye significativamente en los niveles bajo y promedio ($p = 0,010$ y $p = 0,018 < 0,05$) y en los niveles muy bajo y bajo del rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: *Inteligencia emocional, rendimiento académico, estudiantes universitarios.*

Abstract

The purpose of this research is to determine the influence of emotional intelligence on the academic performance of students of the Professional Academic School of Agroindustrial Engineering of the National University Micaela Bastidas de Apurímac.

A non-probabilistic sample was chosen deliberately according to the objective of the investigation. The sample was composed of 104 students; the type and level of research is basic and descriptive, and the design is correlational-causal. The emotional intelligence scales (CIE-Test II) developed by BarOn (1997) were applied.

It has been identified that emotional intelligence significantly influences the low and average levels ($p = 0.010$ and $p = 0.018 < 0.05$) and the very low and low levels of the students' academic performance.

Keywords: *Emotional intelligence, academic performance, university students.*

I. Introducción

Cada año, las estadísticas sobre la educación superior a nivel mundial revelan que los índices de fracaso y deserción universitaria siguen siendo elevados (en algunos casos supera hasta el 50%), lo cual evidencia lagunas importantes y fallas en el sistema (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2017).

Recientemente, el Perú, en un régimen político democrático, aprobó una ley bastante peculiar, ya que obliga coercitivamente a las universidades ceñirse a la nueva Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, que depende del Ministerio de Educación. Esto, con objetivo de asegurar una educación de calidad; no obstante, esta legislación recorta la autonomía de las universidades. Asimismo, el Perú, a pesar de la necesidad latente de desarrollo científico y tecnológico, es un país que tiene un déficit en inversión pública en la investigación y desarrollo científico (Villar, 2015).

La sociedad valoró durante siglos a las personas inteligentes. El cociente intelectual (CI) se ha considerado un indicador de inteligencia y se asociado positivamente desempeño académico. Sin embargo, en el siglo XXI, se ha centrado en las dificultades como: El hombre para alcanzar la victoria profesional no es suficiente la inteligencia académica en la vida; sino son los hombres que reconocieron y manejaron sus emociones de manera adecuada durante su vida cotidiana; además, son los que se interesaron más por nosotros semejante y los que concibieron que la riqueza y valiosa que se tiene en esta vida es el ser humano.

A principios de los años 50, la República de Corea estaba devastada por la guerra y tenía bajos niveles de alfabetización, pero para 1995, logró la matrícula universal y altos niveles de aprendizaje destacándose con altos rendimientos en pruebas internacionales entre sus jóvenes. Vietnam sorprendió al mundo en 2012 al equipar el RA de sus estudiantes de 15 años al de Alemania, a pesar de su menor nivel de ingresos. Entre 2009 y 2015, Perú fue uno de los países que experimentó un rápido progreso en los resultados de aprendizaje. Según los datos del programa PISA de 2015 (OCDE, 2016), en varios países, el percentil 75 de los estudiantes en la prueba PISA obtiene puntajes inferiores al percentil 25 del

promedio de los países de la OCDE; Perú no es ajeno a esta realidad y se ubica por debajo de Costa Rica y Colombia (Banco-Mundial, 2017).

Con respecto a la educación, nuestro país ha enfrentado y enfrenta serios problemas. Se ha detectado que una gran cantidad de estudiantes de las instituciones educativas a nivel nacional acusan bajos rendimientos. Al parecer, las deficiencias que muestran estos estudiantes tienen su origen en el escaso o nulo manejo de la inteligencia emocional, entre otros factores.

Los alumnos universitarios que inician estudios académicos, presentan una serie de conductas marcadas aprendidas en el período escolar; se observa la timidez, inseguridad y en otros, buscan llamar la atención; por ejemplo tienen la intención de hacer preguntas al docente, pero no lo hacen, muchas veces se quedan con las dudas o en otras ocasiones hasta sin entender la clase. Aparentemente, parece que muchos estudiantes tienen dificultades para relacionarse con los demás de manera efectiva.

Los estudiantes universitarios que comienzan sus estudios académicos suelen manifestar conductas que se aprenden en la escuela. Por ejemplo, algunos estudiantes son tímidos e inseguros, mientras que otros buscan llamar la atención. En ocasiones, estos estudiantes tienen la intención de hacer preguntas al profesor, pero no lo hacen. Esto puede llevar a que se queden con dudas o incluso a que no entiendan la clase. En general, parece que muchos estudiantes no poseen la capacidad para interactuar de manera eficaz con los demás.

En relación con las habilidades intrapersonales, se observa que los estudiantes, provenientes de diversos estratos sociales, llegan a la universidad con una base formativa previamente del entorno familiar, las amistades y el contexto donde creció; el estudiante podría enfrentar desafíos para adaptarse a un ambiente universitario nuevo, ya que las condiciones diferentes de lo que estaba acostumbrado en sus hábitos iniciales. En cuanto a la adaptabilidad a los horarios, enfrentar como principal problema pasar la mayor parte del tiempo en el campus universitario; además, las clases están proyectadas desde las 7: 00 a. m. hasta las 8: 00 p. m. en horarios corridos muchas veces hasta completar las 8 horas académicas; asimismo, pueden tener clases teóricas en el horario de la

mañana (5 horas) y en horas de la tarde (3 horas) prácticas en el laboratorio. El otro problema respecto a las evaluaciones, solo está programado los exámenes parciales y las evaluaciones correspondientes a la parte práctica no están consideradas en dicho programa. Durante evaluaciones el desarrollo del dictado de las clases son normales y hasta inclusive la entrega de los informes de prácticas y muchas veces hasta hay coincidencia; generando en los estudiantes un estrés, que muchas veces no son superadas y generando el restiro universitario (fracaso universitario). Asimismo, no hay cursos que motiven las relaciones con los demás de manera efectiva la IE de los alumnos; sin embargo, los programas curriculares están orientados al desarrollo de los conocimientos en los estudiantes. Esta investigación busca analizar el impacto de los componentes de la IE en el rendimiento académico de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.

Respecto a los antecedentes internacionales, Rodríguez et al., (2018) investigaron la influencia de la percepción de control sobre el fracaso, las expectativas de éxito, la autoeficacia y la orientación hacia los objetivos en relación al bienestar emocional. Esta investigación incluyó a 982 estudiantes universitarios de seis áreas de estudio distintos y encontraron que atribuir los fracasos a factores fuera del control y adoptar metas orientadas a evitar el bajo rendimiento podría tener un efecto negativo en el bienestar emocional. Por otro lado, se encontró que las expectativas de éxito, la atribución de fracasos a factores controlables y la percepción de autoeficacia se asociaron con un mayor bienestar emocional en el ámbito universitario. En conjunto, las variables motivacionales utilizadas explicaron aproximadamente el 17.6% de la variabilidad de la ansiedad como estado emocional negativo.

Barraza & González, (2016) establecieron la relación entre la autopercepción de inteligencias múltiples e IE y el RA en 252 jóvenes de diferentes carreras de la Universidad Santo Tomás de La Serena, Chile. Encontraron que existía una pequeña relaciones entre el RA y la autopercepción de las inteligencias lingüística y lógico-matemática; asimismo, se determinó respecto a la correlación de autoconcepción de la IE que fue inversa.

Aguilar, Gil, Pinto, Quijada, & Zúñiga, (2014) compararon los niveles de IE, distrés, factores psicosomáticos, autoeficacia y locus de control en 368 universitarios de una universidad pública. El estudio reveló que los universitarios tienen una IE de nivel promedio. También, encontraron que el locus interno con el rendimiento académico existe una relación significativa y respecto al distrés psicológico la relación es menor. Asimismo, encontraron que existe menor grado de relación con la IE, quejas y autoeficacia. Llegaron a la conclusión que el RA deseado se ve influenciado por ciertas variables psicológicas, y que cuando se tratan de manera apropiada, contribuyen a un mejor estado de salud y bienestar

Páez & Castaño, (2014) describieron la IE y evaluaron su relación con el RA en 263 universitarios. Los resultados revelaron un cociente de IE promedio fue de 46,51. También hallaron que la IE tiene un impacto positivo en el RA, siendo esta correlación más fuerte para los universitarios de Medicina y Psicología. Además, encontraron una de dependencia significativa entre coeficiente de IE y RA para los estudiantes de Medicina y Psicología. Igualmente hallaron dependencia significativa entre el coeficiente de IE con el programa y semestre académico.

Urrutia, Ortiz, Fouilloux, Ponce, & Guevara, (2014) investigaron las variables académicas, psicosociales y vocacionales presentes en 1,147 estudiantes recién matriculados en la carrera de Medicina de la UNAM en México. La investigación se efectuó de manera descriptiva y transversal. El estudio encontró que las variables clave son relevantes, como los conocimientos previos y aspectos psicológicos, en correspondencia con el RA de los alumnos. También subrayaron la importancia que las universidades implementen programas de apoyo para ayudar a los estudiantes a adaptarse a la vida universitaria.

Gaeta & López, (2013) examinaron la relación entre las competencias emocionales y el RA de 101 alumnos universitarios mexicanos. El diseño fue de carácter exploratorio y corte transversal, encontraron que los estudiantes con un RA más bajo tenían mas probabilidad de tener interacciones sociales conflictivas. Además, los autores enfatizan que las competencias emocionales son

importantes para el equilibrio emocional de los estudiantes, y que pueden contribuir al éxito académico.

En los antecedentes nacionales, Mora, (2015) estudió los elementos que influyen en el RA de 488 estudiantes (61% eran varones y 39% mujeres) de la Universidad de Alicante (UA), España. La investigación fue de carácter descriptivo, inferencial y correlacional, se llevó a cabo durante cinco años académicos, desde 2010-2011 hasta 2014-2015. El estudio concluyó que los factores más influyentes en el RA fueron el porcentaje de créditos obtenidos a prueba en estudios previos y la cantidad de créditos matriculados por asignatura. La nota de acceso a la universidad tuvo un impacto limitado en el RA en comparación con las demás variables predictivas.

Lavado, (2018) se centró en conocer el nivel de IE de 96 estudiantes de enfermería de Lima Metropolitana. El estudio, de carácter descriptivo comparativo no experimental, utilizó la escala de IE de Ugarriza, (2001). Los resultados del estudio revelaron que el nivel de IE de los universitarios de enfermería es promedio, y el nivel de IE de los estudiantes no varió según el ciclo de estudio.

Rodríguez, Pérez, & García, (2017) investigaron las disparidades en los niveles de empatía e IE en conexión con el RA de 61 alumnos universitarios de Ciencias de la Educación. Para el estudio utilizó un diseño ex post facto. El estudio encontró que los estudiantes destacados demostraron una mayor empatía que los demás estudiantes, específicamente, en la capacidad de comprender las emociones de sus semejantes y en la puntuación general de la dimensión cognitiva de la evaluación de empatía. No obstante, no se observó un efecto significativo en la IE en correspondencia con el RA. En conclusión, resaltaron la relevancia de incorporar en las universidades actividades que fomenten el desarrollo de capacidades interpersonales, como la comunicación (verbales, no verbales y de escucha) y los trabajos en equipo.

Olivo, (2017) investigó la conexión entre la IE y el RA en 63 alumnos universitarios del primer ciclo de Marketing y Dirección de Empresas de la UCV. El estudio se catalogó como básico de carácter descriptivo y correlacional. Los resultados no encontraron evidencia de una relación entre la IE y el RA en esta

muestra ($r = 0.190$ y $p > 0,05$). Como consecuencia de estos resultados, el autor derivó que la correlación entre la IE y el RA de los universitarios de la muestra no es significativa ($\rho = 0.190$ y $p > 0,136$).

En un estudio realizado por Lujan & Díaz, (2014) evaluaron los niveles de IE preponderantes de los universitarios de Enfermería de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). Utilizaron un estudio descriptivo prospectivo. La muestra incluyó a 195 alumnos universitarios entre los 16 a 30 años. Los resultados del estudio sobre la capacidad emocional de los estudiantes revelaron que el 49 % tenían una capacidad adecuada o promedio, el 36 % tenían una capacidad por debajo del promedio y el 11 % con niveles considerados muy bajo.

Respecto a las teorías relacionadas con las variables de estudio se enfocan en la IE y el RA, destacan la importancia para el triunfo en la vida. Goleman, (1998) sostiene que la IE es la capacidad que nos permiten entender y regular nuestras propias emociones y ajenas. Estas habilidades son esenciales para el triunfo en el ámbito académico, ya que nos permiten aprender de manera más efectiva, resolver problemas y tomar decisiones. Salovey & Mayer, (1990) caracterizan la IE como un elemento fundamental de la inteligencia social que implica la capacidad percibir, comprender y manejar nuestras emociones propias y ajenas. Estos autores también señalan que la IE es una habilidad importante para el éxito en la vida, ya que nos ayuda a establecer relaciones positivas, resolver conflictos y adaptarnos al cambio.

Goleman, (1996) sostiene que la IE puede ser incluso primordial que el cociente intelectual (CI) para el triunfo en la vida. Según este autor, aquellos individuos con altas habilidades emocionales poseen mayores posibilidades de experimentar bienestar, satisfacción y éxitos en sus carreras y relaciones. Además, tienen la capacidad de vencer patrones mentales que fomenten la productividad. En contraste, las personas que tienen dificultades para manejar sus emociones enfrentan conflictos internos que les impiden rendir al máximo en el trabajo y tomar decisiones acertadas. Goleman (1998) define la IE como una capacidad influyente en el aprendizaje de habilidades prácticas; es decir las personas con dificultades para manejar sus emociones son más propensas a

enfrentar problemas en su vida personal y profesional, fundamentada en cinco elementos: la autoconciencia, la motivación, el autocontrol, la empatía y la habilidad en las relaciones interpersonales.

Gardner, (1993) definió la inteligencia de modo muy estrecha y planteó la existencia de al menos siete inteligencias fundamentales como son: Inteligencia lingüística, lógico-matemático, espacial, corporal-cinética, musical, interpersonal e intrapersonal.

Mayer y Salovey (1997) presentan cuatro componentes principales de la IE, son los siguientes: Percepción y expresión emocional: abarca la habilidad para identificar tanto nuestras emociones propias y ajenas. También comprende la habilidad de expresar emociones de forma adecuada y contextualizada, reconociendo los aspectos físicos y cognitivos relacionados. Es la capacidad de fomentar sentimientos que favorezcan el pensamiento. Conocimiento emocional: Implica la capacidad de identificar de manera precisa nuestras emociones; así como percibir la transición entre diferentes estados emocionales. Regulación emocional: Se refiere a la capacidad de regular las propias emociones de forma eficaz, tanto positiva o negativamente.

Salovey & Mayer, (1990) definieron la inteligencia interpersonal e intrapersonal como componentes de la IE. Además, comprende cinco áreas primordiales, como: conocer las propias emociones, el manejo de las emociones, la capacidad para automotivarse, reconocer las emociones ajenas y la capacidad para interrelacionarse en la sociedad.

La organización de la estructura de inteligencia no cognitiva de Bar-On, (1997) puede ser interpretada a partir de la perspectiva sistémica, englobando los cinco componentes principales de la IE basados en 15 subcomponentes, los cuales están relacionados de manera lógica y estadísticamente.

Los componentes de la IE se detallan a continuación. Los componentes intrapersonales (CIA) comprenden: la comprensión emocional de sí mismo (CM) está capacidad implica la percepción precisa de nuestros propios sentimientos y emociones, así como la comprensión de sus causas subyacentes. La asertividad

(AS) es la habilidad social comunicativa para manifestar emociones, pensamientos y costumbres sin perturbar a otros. Incluye la capacidad de reconocer nuestros derechos y defenderlos sin estropear el derecho ajeno. Autoconcepto (AC) es la capacidad de tener un juicio de valor sobre uno mismo y partiendo de esto aceptar, comprender y apreciar nuestra singularidad, con nuestros defectos y virtudes; asimismo, comprende el conocimiento pleno de las limitaciones y posibilidades personales. Autorrealización (AR) se refiere a la habilidad de desarrollar el potencial personal para llevar a cabo acciones que nos conduzcan una vida plena. Independencia (IN) esta habilidad implica de manera autónoma; tomando decisiones y asumiendo la responsabilidad de las consecuencias. Ser independiente es mostrar seguridad en uno mismo y tener control emocional.

Los componentes interpersonales (CIE) comprenden: empatía (EM) permite la percepción, comprensión y valoración de los sentimientos de nuestros semejantes. Relaciones interpersonales (RI) permite tener relaciones sociales a través de la conciencia social. Responsabilidad social (RS) se refiere al compromiso u obligación de una persona de mostrarse como un miembro constructivo y cooperativo ante la sociedad.

Los componente de adapatabilidad (CAD) incluyen: la solución de problemas (SP) esta capacidad implica reconocer y determinar los problemas para resolver de manera eficaz. Prueba de la realidad (PR) consiste en evaluar la información de manera objetiva y crítica, para poder tomar decisiones realistas. Flexibilidad (FL) es la capacidad de adaptarnos a situaciones cambiantes, modificando nuestras emociones, pensamientos y conductas en consecuencia.

Los componentes del manejo del estrés (CME) incluyen: Tolerancia al estrés (TE), la capacidad de mantener el equilibrio emocional ante situaciones adversas, incluso cuando se experimentan emociones negativas como la ansiedad, la ira o el miedo. Control de los impulsos (CI) es la habilidad de regular los impulsos y comportamientos, para evitar que nos lleven a tomar decisiones o actuar de manera impulsiva o dañina.

Los componentes del estado de ánimo en general (CAG) incluyen: Felicidad (FE), es la capacidad que nos permite sentirnos satisfechos con nuestra vida personal y social, implica experimentar gozo personal, con los demás y en general. El optimismo (OP) habilidad para persibir y destacar los aspectos más positivos de la vida, incluso en situaciones adversas.

El rendimiento académico definen Umerenkova & Flores (2018) como promedio de las calificaciones. El valor máximo posible que lograrían llegar a alcanzar los estudiantes universitarios es un calificativo de 20. Esto varía, según los países; tienes que especificar.

En nuestras universidades, las calificativos se fundan en un sistema decimal, las notas se computan desde 0 a 10, siendo pues el 0 el nivel más bajo de aprendizaje y el 10 el máximo nivel exigido (Pérez, 2013). En el Perú, las notas se computarizan de 0 a 20, siendo 0 el nivel más bajo de aprendizaje y 20 la máxima calificación.

La deserción académica en el nivel universitario tiene diversas causas y, principalmente, son las siguientes: carencia económica, falta de orientación vocacional, factores socioculturales y pésimas condiciones en la educación. Cada una de estas causas se manifiesta en parámetros diferentes, según la coyuntura social y cultural de la persona Vélez y López, 2004, citados por (Olave, García, & Estupiñán, 2013).

Las múltiples dificultades para lograr metas académicas se transforman en los primordiales impulsos por los cuales los estudiantes no consiguen terminar sus estudios universitarios. Olave et al., (2013) relevan los factores económicos, vocacionales y académicos como los principales causantes de la deserción universitaria.

Ojeda & Herrera, (2013) destacan que un factor determinante en el éxito o fracaso académico es el estilo de aprendizaje de cada individuo. El estudio de este agente debe tener suma importancia, ya que si no se conoce cómo aprende el estudiante, resulta complicado para el educador adecuar un tema o contenido

al estilo del universitario, por consiguiente, esto conduce a un bajo rendimiento académico.

Choi de Mendizábal & Calero, (2013) sostienen que los determinantes del fracaso escolar están profundamente relacionados con los del rendimiento académico. Estos concluyentes pueden partir en tres grandes unidades: ámbito personal, familiar y escolar.

Olave et al., (2013) dividieron las causales de la deserción universitario en dos grandes categorías: los factores académicos y los no académicos, y dieron mayor peso a la formación de la disciplina y cognoscitiva en esta problemática.

Carvajal, González, & Sarzoza, (2018) afirman que la deserción en la educación superior genera impactos negativos en cuatro dimensiones específicas: En la dimensión social, la deserción contribuye al ciclo de pobreza y al surgimiento de una generación de profesionales frustrados. A nivel institucional, obstaculiza el cumplimiento de la misión educativa, lo que repercute considerablemente en los índices de eficiencia y calidad. En la dimensión personal, la deserción a menudo resulta en sentimientos de frustración y fracaso para el estudiante. En la dimensión económica, la deserción universitaria acarrea un alto costo financiero, con pérdidas estimadas entre 2 y 415 millones de dólares por país.

Según Braxton et al. (1997), citada por (Himmel, 2018), los enfoques del análisis de la deserción y retención se pueden agrupar en 5 categorías, ya sean individuales, institucionales o del medio familiar: psicológicos, económicos, sociales, organizacionales y de interacciones.

Rodríguez-Ayán, (2007) señala que los indicadores de desempeño académico se reflejan en los efectos de exámenes, como el promedio general de calificaciones o las calificaciones de las asignaturas, pudiendo ser aprobado o desaprobado, y el rendimiento puede ser catalogado como alto o bajo. También explica que el crédito se utiliza como una unidad de medida para evaluar el trabajo del estudiante. Este mismo autor indica que la correlación entre el número total de créditos aprobados (CR) y el número teórico de créditos (CT) representa

un indicador del progreso académico del estudiante en su carrera. Una correlación alta indica que el estudiante está cumpliendo está avanzando a un ritmo adecuado según el plan de estudios.

Este indicador final, definido por Rodríguez-Ayán (2007) y citado por (Mora, 2015), fue utilizado como medida del RA, por tanto resume el avance de cada alumno a los largo de toda su carrera profesional. Lograr la aprobación del cien por ciento de créditos matriculados por semestre representa alcanzar un fin. Además, un bajo porcentaje de créditos aprobados involucra un RA deficiente, aunque la nota media de los cursos aprobados pueda ser muy alta. En su tesis doctoral, Rodríguez-Ayán, (2007), emplea los indicadores del RA: el promedio de las evaluaciones obtenidas y el avance en la carrera a través de los créditos acumulados en relación con el número teóricos de créditos que debían reunir en una fase determinada.

Para Quijada, (2017) las variables asociadas al RA son: promedio acumulado, número de créditos aprobados y la tasa de créditos aprobados por el estudiante durante su trayectoria universitaria.

Goleman (1998) sostiene las habilidades emocionales tienen mayor relevancia para el triunfo en el trabajo que el cociente intelectual y el conocimiento técnico. Páez & Castaño,(2014) respaldan esta afirmación, señalando que existen correlaciones entre el razonamiento, las habilidades emocionales y las tácticas de afrontamiento. Por lo tanto, las personas con una IE alta son más propensas a ser exitosas en el trabajo, incluso si su CI es bajo o su conocimiento técnico es limitado.

De acuerdo con Vigoa, (2010) los docentes que guían los futuros profesionales graduados de instituciones de educación superior se esfuerzan constantemente por mejorar los logros de sus estudiantes a través de investigaciones que exploran las relaciones entre el RA y diversas variables. Se destacan investigaciones que examinan la preponderancia de la IE en el RA, las cuales sugieren que, en términos generales, los estudiantes emocionalmente inteligentes tienden a obtener un mejor rendimiento escolar.

Extremera & Fernández-Berrocal (2004) citados por Páez & Castaño, (2014) sostienen que los estudiantes con una IE suelen tener una autoestima más sólida, un mayor bienestar psicológico y una mayor satisfacción en sus relaciones personales. Además muestran menos síntomas físicos, ansiedad y depresión, lo que contribuye a un rendimiento académico mejorado al abordar eficazmente situaciones de estrés académico y al reducir el consumo de sustancias adictivas. En general, los modelos psicológicos incorporan principalmente variables individuales, esto es, características y atributos de estudiantes que pueden dar cuenta, con diferentes grados de ajuste, de la deserción a la persistencia (Himmel, 2018). Según Spady, el contexto familiar influye sobre el rendimiento académico, el soporte de los pares e integración social. El soporte de los pares tiene a la vez una consecuencia sobre la integración social. Esta última interviene sobre la gozo del estudiante.

Como problema general se planteó: ¿Cuál es la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA? Asimismo, los problemas específicos fueron: ¿Cuál es la influencia del componente intrapersonal en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA?; ¿Cuál es la influencia del componente interpersonal en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA?; ¿Cuál es influencia del componente adaptabilidad en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA?; ¿Cuál es influencia la influencia del componente manejo del estrés en el rendimiento académico de los EAP-IA de la UNAMBA? Y ¿Cuál es la influencia del componente estado de ánimo general en el rendimiento académico de los EAP-IA de la UNAMBA?

A manera de justificación teórica se indica que frente a las múltiples dificultades del mundo global, la ciencia debe enfocarse en las habilidades emocionales, el estudio de la conciencia y de la vida afectiva. La IE es fundamental para entender el éxito social, la adaptación y el equilibrio, tanto a nivel personal como colectivo. Por lo tanto, es importante determinar los niveles de IE en los estudiantes universitarios. En el contexto universitario, la IE puede ayudar a los estudiantes a tener un mejor rendimiento académico, a adaptarse a la vida universitaria y a alcanzar sus metas personales. Por otra parte, según los

estudios realizados por estos investigadores, se enfatiza que la IE no está determinada por la genética o el nivel intelectual, sino que se puede aprender y desarrollar en cualquier momento o etapa de la vida. No solo la IE es la que interviene para lograr el RA correspondiente en los estudiantes; también influyen otros factores como económico, social, político para lograr la meta traza y llegar a lograr la visión personal. Metodológicamente hablando para esta investigación, se empleó el inventario emocional de BarOn Ice, adaptado por Ugarriza & Pajares, (2005), este inventario mide la IE en cinco dimensiones (intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general). Para medir la IE se utilizó una escala de Likert, mientras que para evaluar el RA se utilizaron los niveles deficiente, bajo, medio y alto; con el propósito de estudiar la relación entre las variables

Como hipótesis general se planteó, Hi: Existe influencia de la inteligencia emocional en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA. Ho: No existe influencia de la inteligencia emocional en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA. Asimismo las hipótesis específicas fueron las siguientes: Existe influencia del componente intrapersonal en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA; Existe influencia del componente interpersonal en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA. Existe influencia del componente adaptabilidad en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA. Existe influencia del componente manejo de estrés en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA. Existe influencia del componente estado de ánimo general en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Como objetivo general se planteó lo siguiente, determinar la influencia de la inteligencia emocional en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA. Asimismo los objetivos específicos son los siguientes: Determinar la influencia del componente intrapersonal en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA. Determinar la influencia del componente interpersonal en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA. Determinar la influencia del componente adaptabilidad en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA. Determinar la influencia del componente manejo del estrés en RA de los estudiantes de la EAP-

IA de la UNAMBA. Determinar la influencia del componente estado de ánimo general en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

II. Metodología

2.1. Diseño de la investigación

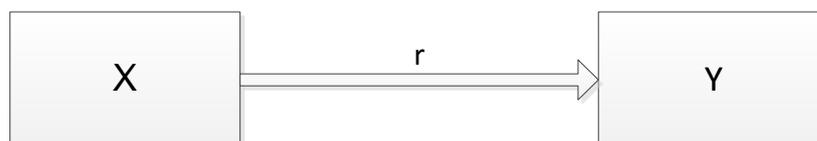
El estudio es de tipo no experimental y transversal, centrándose en analizar el nivel de las variables en un único punto y en el tiempo. De acuerdo con Hernández, Fernández, & Baptista, (2014) define la investigación no experimental como aquella que no manipula las variables independientes, sino que se fundamenta en la observación de fenómenos que ya han ocurrido o se están dando de forma natural.

2.2. Tipo de estudio

Este estudio utiliza un método cuantitativo, lo que implica que los datos generados se han medido mediante estadística descriptiva. Según su finalidad, se clasifica como una investigación básica con un nivel descriptivo, ya que investiga demarcar la realidad estudiada, describir sus características y especificar su incidencia, es decir, busca establecer los niveles de inteligencia emocional y describir sus características en los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Es un estudio de tipo correlacional-causal, porque puede limitarse a dos variables o a estructuras complejas; en la presente investigación se trabajó las variables IE con sus respectivo componentes y seguidamente el rendimiento académico con sus respectivos indicadores y finalmente permitió describir las relaciones entre las variables y los respectivos indicadores, (Hernández et al., 2014).

a) Representación gráfica



Donde:

X= variable IE

Y= variable RA

r = correlación – causal

b) Procedimiento:

- La población de estudio son estudiantes universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.
- Determinación de las variables estudiadas en los estudiantes universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA.
- Ejecución de la matriz de consistencia de los instrumentos e indicadores.
- Selección y validación de los instrumentos.
- Para recopilar la información respecto a la IE de los estudiantes, se utilizó el inventario de BarOn, que consta de 133 ítems.
- Se revisaron las pruebas aplicadas para garantizar la calidad de los datos. Si se encontraron errores o inconsistencias, se reevaluó al estudiante.
- Aplicación de medidas estadísticas.

2.3. Variables, operacionalización

En este estudio, se investigó la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Estas variables son de naturaleza cualitativa, es decir, describen cualidades o características. Además, están en una escala ordinal, lo que significa que se pueden ordenar de menor a mayor.

2.3.1. Definición conceptual

Inteligencia emocional

BarOn (1997) define la IE como un conjunto de habilidades que nos permiten comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como las emociones ajenas. Estas habilidades son importantes para adaptarnos al entorno y afrontar los desafíos de la vida. Este mismo autor desarrolló el inventario I-CE para medir estas habilidades.

Rendimiento académico

Rodríguez-Ayán (2007) define el RA como un concepto complejo que abarca una serie de indicadores que miden el éxito de los estudiantes en sus estudios universitarios. Este éxito se evalúa mediante una variedad de indicadores, como las calificaciones obtenidas y el progreso en el plan de estudios.

2.3.2. Definición operacional de las variables

Matriz operacional de la inteligencia emocional

Dimensiones		Indicadores	Ítems	Escala	Niveles y Rangos
Componente intrapersonal (CIA)		Comprensión de sí mismo (CM)	7, 9, 23, 35, 52, 63, 88, 116		
		Asertividad (AS)	22, 37, 67, 82, 96, 111, 126		
		Autoconcepto (AC)	11, 24, 40, 56, 70, 85, 100, 114, 129.		
		Autorrealización (AR)	6, 21, 36, 51, 66, 81, 95, 110, 125	1. Rara vez o nunca es mi caso	
		Independencia (IN)	3, 19, 32, 48, 92, 107, 121		
Componente interpersonal (CIE)		Empatía (EM)	18, 44, 55, 61, 72, 98, 119, 124		
		Relaciones interpersonales (RI)	10, 23, 31, 39, 55, 62, 69, 84, 99, 113, 128.	2. Pocas veces es mi caso	
		Responsabilidad social (RS)	16, 30, 46, 61, 72, 76, 90, 98, 104, 119.	3. A veces es mi caso	70 – 89 = Bajo 90 – 109 = Promedio 110 – 130 a más = Alto
Componente de adaptabilidad (CAD)		Solución de problemas (SP)	1, 15, 29, 45, 60, 75, 89, 118		
		Prueba de la realidad (PR)	8, 35, 38, 53, 68, 83, 88, 97, 112, 127	4. Muchas veces es mi caso	
Componente del manejo del estrés (CME)		Flexibilidad (FL)	14, 28, 43, 59, 74, 87, 103, 131		
		Tolerancia al estrés (TE)	4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122	5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.	
Componente del estado de ánimo general (CAG)		Control de impulsos (CI)	13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 117, 130		
		Felicidad (FE)	2, 17, 31, 47, 62, 77, 91, 105, 120		
		Optimismo (OP)	11, 20, 26, 54, 80, 106, 108, 132, 133		

Matriz operacional del rendimiento académico

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles y Rangos
Promedio ponderado	¿Cuál es el promedio del estudiante universitario de la EAP-IA de la UNAMBA? (Fuente: Observación del Registro de Notas de la Oficina de Servicios Académicos)	.....	Vigesimal	Cálculo - categorías Menos de 5,0 = Muy bajo 5,1 – 10,4 = Bajo Mayor que 10,4 = Promedio
Progreso en la carrera	¿Cuáles son los créditos reales (CR) acumulados por el estudiante? ¿Cuáles son los créditos teóricamente que debió acumular en el mismo período (CT)? (Fuente: Observación del Registro de Notas de la Oficina de Servicios Académicos)	.....	Créditos aprobados de acuerdo a su año	Cálculo - categorías Menor del 50% de créditos aprobados = Muy bajo Del 51 – 70% = Bajo Mayor al 71% = Promedio
Para el cálculo del rendimiento académico se tendrá la siguiente operacionalización:		.....	.....	Si: 2 – 3 = Muy bajo 4 – 5 = Bajo > 5 = Promedio
Categoría del promedio ponderado + categoría del progreso en la carrera = Intervalo del 2 al 6				

2.4. Población y muestra

2.4.1. Población

La población objetivo del estudio está comprendida a todos los 545 estudiantes pertenecientes de la EAP-IA de la UNAMBA.

2.4.2. Muestra

La investigación está compuesta por 104 estudiantes desaprobados con más un curso de la EAP-IA de la UNAMBA.

El muestreo aplicado fue intencional, el mismo que responde a los interés de la investigadora.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Las notas de los promedios ponderados y los resultados del progreso en la carrera de los estudiantes universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA fueron recogidos de los servicios académicos de la UNAMBA.

El test de I-CE es una instrumento que evalúa los niveles de IE a través de los 5 componentes: intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general. El I-CE fue desarrollado por BarOn (1997) y ha sido traducido, adaptado y validado en Perú por Abanto, Higuera y Cueto (1999) y Ugarriza (2004). El I-CE consta de 15 factores con opciones de respuesta tipo Likert, reflejando el progreso en la carrera académica.

Confiabilidad

La confiabilidad es la capacidad de una herramienta de medición para producir resultados consistentes y fiables. Se refiere a la precisión y estabilidad de los resultados del instrumento, Bojórquez, López, Hernández, & Jiménez, (2013).

Confiabilidad del instrumento de la variable IE

Estadística de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N.° de elementos
,853	133

En relación con el resultado y considerando el índice de fiabilidad obtenido a través del coeficiente alfa de Cronbach, que es igual a 0,853, se puede asumir que el instrumento es confiable.

2.6. Métodos de análisis de datos

El test se aplicó individualmente a 104 estudiantes universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA, con un tiempo promedio de aplicación de 30 a 40 minutos. La tabulación, verificación y procesamiento de datos se llevaron a cabo en un procesador que utilizaba el paquete estadístico SPSS v25. Los análisis estadísticos predominantes fueron descriptivos y el coeficiente de correlación producto del X^2 de Pearson. Además se validó el uso de la Regresión Logística Ordinal (RLO) ($<0,05$) para examinar la relación entre la IE y el RA.

2.7. Aspectos éticos

Se facilitó un formato del test de BarOn de 133 ítem (véase el anexo 03) a cada participante, en el que se explica el objetivo del estudio y los procedimientos de su aplicación, el que debía ser llenado por integrar la muestra.

III. Resultados

3.1. Resultados descriptivos.

Variable: Inteligencia emocional.

Tabla 1

Inteligencia emocional de universitarios de la EAP-IA-UNAMBA

Inteligencia Emocional	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	45	43,3	43,3
Promedio	41	39,4	82,7
Alto	18	17,3	100,0
Total	104	100,0	

En este resultado general se vio que en su mayoría los estudiantes se ubicaron en la categoría Baja con un 43,3% seguida de un 39,4% en la categoría Promedio. Solamente un 17,3% se ubicaron en la categoría Alto.

Figura 1

Inteligencia emocional de estudiantes EAP-IA de la UNAMBA

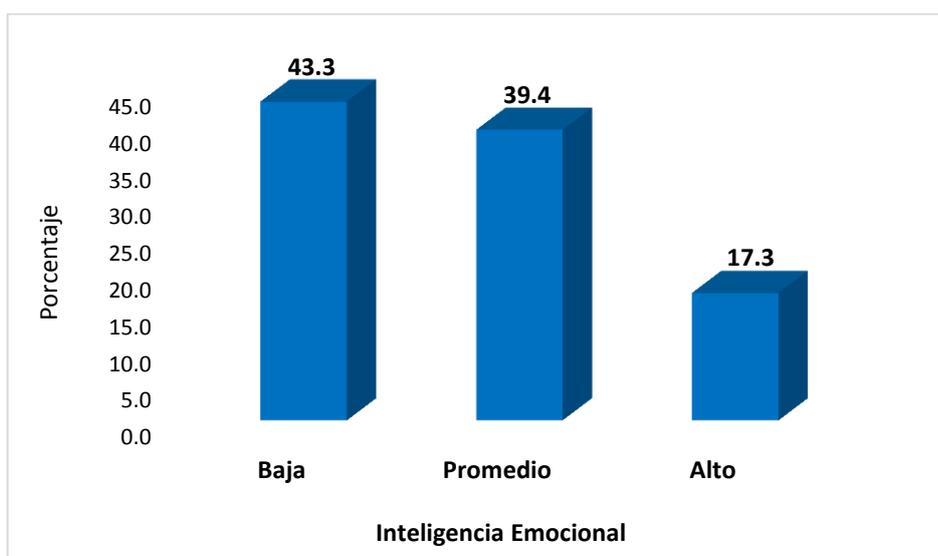


Tabla 2

Dimensiones de la inteligencia emocional de universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA

Dimensiones de inteligencia emocional	Bajo		Promedio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
D1: Estado de animo	41	39,4	42	40,4	21	20,2
D2: Manejo del estrés	12	11,5	54	51,9	38	36,5
D3: Adaptabilidad	19	18,3	63	60,6	22	21,2
D4: Interpersonal	56	53,8	33	31,7	15	14,4
D5: Intrapersonal	17	16,3	61	58,7	26	25,0

Se encontró que sólo en la dimensión 4: Interpersonal, la frecuencia más alta se encuentra en la categoría Bajo con un 53,8%. En las demás dimensiones restantes, la categoría Promedio fue predominante, destacando en la dimensión 3: Adaptabilidad con un 60,6%, seguida de cerca por la dimensión 5: Intrapersonal con un 58,7%.

Figura 2

Inteligencia emocional de universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA

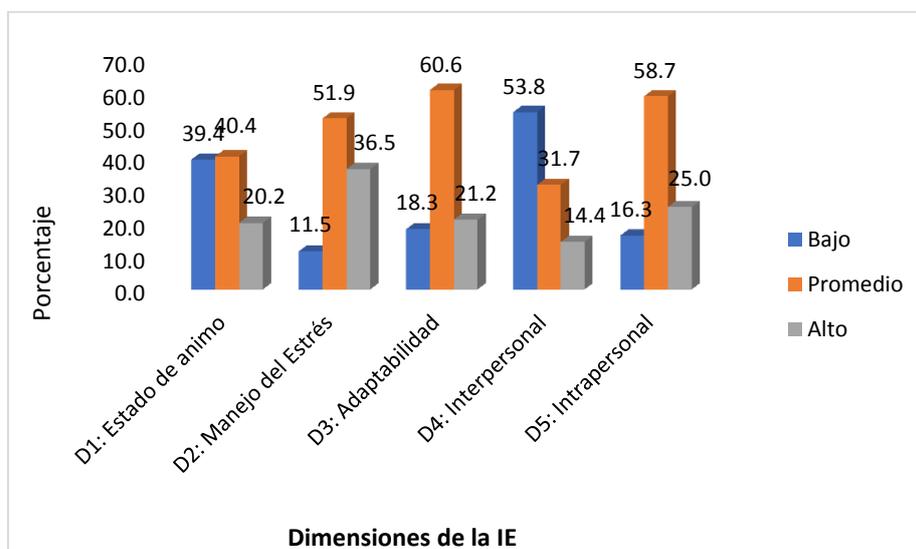


Tabla 3

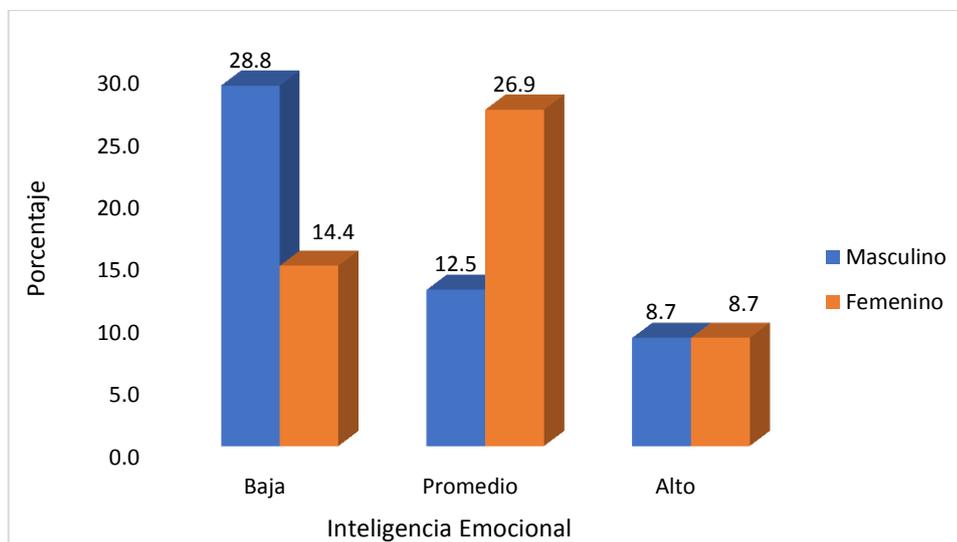
Inteligencia emocional por sexo de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA

Inteligencia Emocional	Sexo			
	Masculino		Femenino	
	n	%	n	%
Baja	30	28,8	15	14,4
Promedio	13	12,5	28	26,9
Alto	9	8,7	9	8,7

Se observó que mayoritariamente los varones se ubicaron en el nivel Baja de la IE, con un 28,8%. Las mujeres mayoritariamente se situaron en el nivel Promedio con un 26,9% del total de estudiantes evaluadas. En la categoría Alto, ambos grupos de estudiantes tuvieron la misma proporción (8,7%).

Figura 3

Inteligencia emocional por sexo de los universitarios la EAP-IA de la UNAMBA



Variable: Rendimiento académico.

Tabla 4

Rendimiento académico de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA

Rendimiento académico	Frecuencia	Porcentaje	
		válido	acumulado
Muy bajo	55	52,9	52,9
Bajo	37	35,6	88,5
Promedio	12	11,5	100,0
Total	104	100,0	

Se vio que los alumnos evaluados se ubicaron en el nivel de Muy Bajo con un 52,9%. En la categoría Bajo hubo un 35,6% y en la categoría Promedio, solamente un 11,5%.

Figura 4

Frecuencias del rendimiento académico de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA

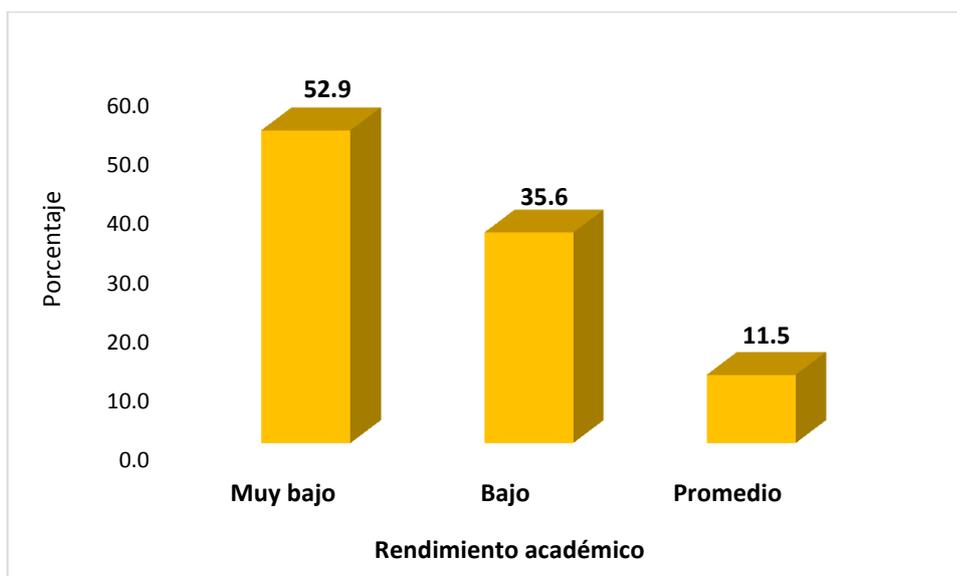


Tabla 5

Dimensiones del rendimiento académico de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA

Dimensiones del Rendimiento académico	Muy bajo		Bajo		Promedio	
	n	%	n	%	n	%
Progreso en la carrera	66	63,5	22	21,2	16	15,4
Promedio ponderado acumulado	1	1,0	62	59,6	41	39,4

Se observó que en la dimensión Progreso en la carrera hubo un 63,5% en la categoría Muy bajo, seguido de un 21,2% en la categoría Bajo y solamente un 15,4% en la categoría Promedio. Mientras que en la dimensión Promedio ponderado un 59,6% se ubicó en la categoría Bajo y un 39,4% en la categoría Promedio.

Figura 5

Dimensiones del rendimiento académico de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA

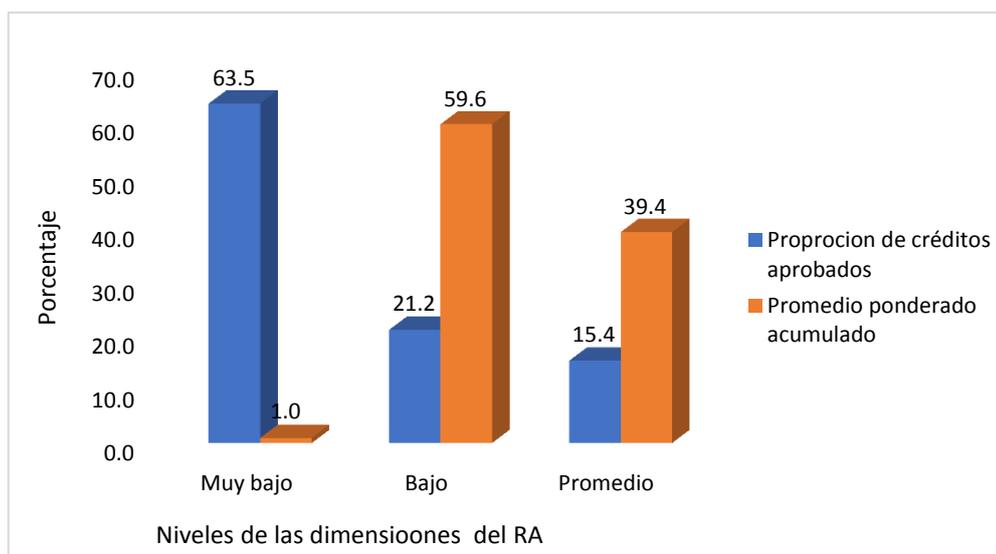


Tabla 6

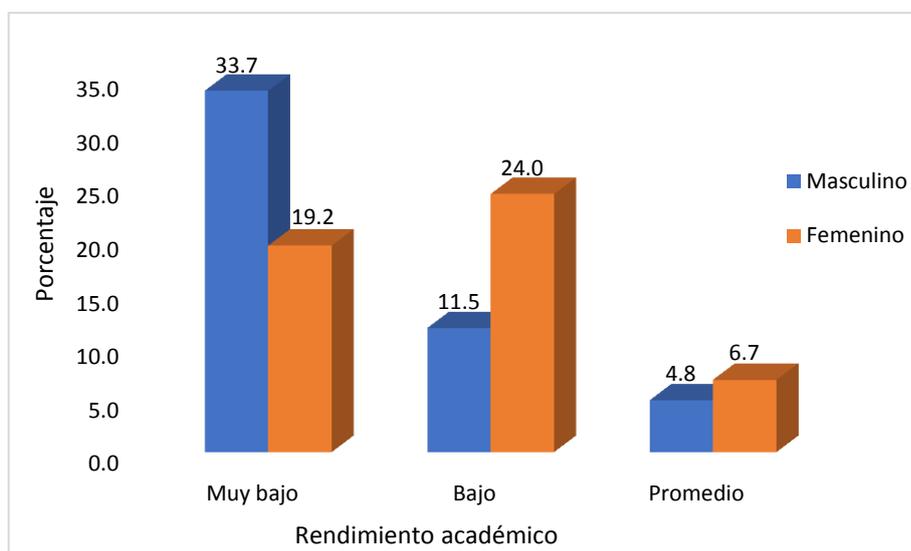
Rendimiento académico por sexo de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA

Rendimiento Académico	Sexo			
	Masculino		Femenino	
	n	%	n	%
Muy bajo	35	33,7	20	19,2
Bajo	12	11,5	25	24,0
Promedio	5	4,8	7	6,7

Se vio que mayoritariamente los estudiantes del género masculino se ubicaron en la categoría Muy Bajo con 33,7%, mientras que las mujeres se ubicaron en la categoría Bajo con 24,0%, como se aprecia a continuación.

Figura 6

Rendimiento académico por sexo de los estudiantes universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA



3.2. Resultados inferenciales

3.2.1 Inteligencia emocional en rendimiento académico

Hipótesis general

Antes de llevar a cabo el análisis de la RLO, se procedió a validar el modelo mediante la prueba bondad de ajuste (X^2), planteando hipótesis explicativas del modelo como sigue:

H₁: El modelo propuesto para la IE sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

H₀: El modelo propuesto para la IE sobre el rendimiento académico de los estudiantes de los EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 7

Bondad de ajuste para la predicción del modelo de la hipótesis general

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,304	2	,859
Desvianza	,309	2	,857

Función de enlace: Logit.

Se observó que la significancia obtenida fue superior al nivel crítico ($p=0,859$). En consecuencia, al ser una prueba requerida, se dispone de prueba suficiente para aceptar la H₀, indicando que la IE en relación con el RA de los unoversitarios de la EAP-IA de la UNAMBA es significativamente explicativa. Por ende, el modelo se ajusta al análisis de RLO.

Se examinó la validez del modelo de RLO y su capacidad explicativa mediante la evaluación de los coeficientes de Seudo R-cuadrado, que se detallan a continuación:

Tabla 8

Pseudo R-Cuadrado para la predicción de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico

Cox y Snell	,686
Nagelkerke	,806
McFadden	,373

Función de enlace: Logit.

En el estudio realizado se encontró que el pseudo R^2 de Cox y Snell = 0,686 ~ a 47,1% de potencia de análisis inferior, con un máximo de 80,6%. Esto indica un intervalo favorable para la definición de la predicción de la IE sobre el RA. Con dicho resultado, se explica este análisis. No obstante, la predicción del modelo quedaría determinada por el resultado que se conseguiría al final, lo que incluye al contraste final de la hipótesis propuesta en esta tesis.

En la etapa final del análisis de las contribuciones de la influencia de la variable independiente (IE) sobre la variable dependiente (RA) las hipótesis de contraste fueron las siguientes:

- H₁: Existe influencia de la IE en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.
- H₀: No existe influencia de la IE en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 9

Influencia de la IE en el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite	
							inferior	superior
Umbral	[Rendim = 1]	-1,022	,468	4,772	1	,029	-1,940	-,105
	[Rendim = 2]	1,022	,468	4,772	1	,029	,105	1,940
Ubicación	[Inteligencia_Emoc=1]	-1,413	,545	6,717	1	,010	-2,481	-,344
	[Inteligencia_Emoc=2]	-1,299	,549	5,591	1	,018	-2,375	-,222
	[Inteligencia_Emoc=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit. a. Valor que se fija en cero por ser reiterado en el análisis.

Se evidenció que la variable independiente examinada (IE) posee un impacto significativo en el rendimiento académico, siendo estadísticamente significativa para los niveles 1 (Muy bajo) y 2 (Bajo) con valores p igual a $0,029 < 0,05$ en ambos casos. En consecuencia, se puede afirmar que la IE influye en los niveles Muy Bajo y Bajo del RA de los estudiantes evaluados.

Cuando se evaluó la importancia de la variable IE, se encontró que está era significativa solo en los niveles 1 y 2 (Baja y Promedio) con valores p por debajo del umbral establecido ($p=0,010$ y $p=0,018 < 0,05$) para los dos niveles. Esto significa que la variable IE influye exclusivamente en los niveles Baja y Promedio, teniendo un impacto en los niveles Muy Bajo y Bajo del rendimiento académico.

Hipótesis específica 1.

Nuevamente, antes de llevar a cabo el análisis de RLO se procedió a validar el modelo, formulando hipótesis explicativas del modelo como sigue:

H₁: El modelo propuesto para el estado de ánimo sobre el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA no es explicativo.

H₀: El modelo propuesto para el estado de ánimo sobre el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA es explicativo.

Tabla 10

Bondad de ajuste de la predicción del modelo de la primera hipótesis específica

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,111	2	,946
Desviación	,112	2	,946

Función de enlace: Logit.

Se encontró que era más significativo que el valor formulado ($p=0,946>0,05$). Por lo tanto, al ser un ensayo obligatorio, existe prueba suficiente para admitir la H₀, afirmando que el estado de ánimo sobre el RA de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA es significativamente explicativo.

Se examinó la validez del modelo de RLO y su capacidad explicativa mediante la evaluación de los coeficientes de Seudo R-cuadrado, que se detallan a continuación:

Tabla 11

Pseudo R-Cuadrado para el contraste del estado de ánimo sobre el rendimiento académico

Cox y Snell	,547
Nagelkerke	,642
McFadden	,295

Función de enlace: Logit.

El pseudo R² de Cox y Snell alcanzó un valor de 0,547 ~ 29,9% de la potencia de análisis inferior. Además, se alcanzó un superior de 0,642 ~ 41,2% (Coeficiente de Nagelkerke). Este intervalo es suficiente para explicar la influencia del estado de ánimo en el RA, abarcándola la prueba de hipótesis propuesta.

En la etapa final del análisis, considerando la influencia del estado de ánimo sobre el RA se propusieron las siguientes hipótesis:

- H₁: Existe influencia del estado de ánimo en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.
- H₀: No existe influencia del estado de ánimo en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 12

Influencia del manejo del estrés en el rendimiento académico de estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Limite inferior	Limite superior
Umbral	[Rendim = 1]	-,757	,427	3,144	1	,076	-1,593	,080
	[Rendim = 2]	1,253	,446	7,887	1	,005	,379	2,128
Ubicación	[Estado_Animo=1]	-,914	,514	3,165	1	,075	-1,921	,093
	[Estado_Animo=2]	-1,249	,522	5,734	1	,017	-2,272	-,227
	[Estado_Animo=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit. a. Valor que se fija en cero por ser reiterado en el análisis.

Se notó que la variable independiente analizada (Estado de ánimo) tiene una incidencia significativa en el RA, siendo significativa solamente para el nivel 2 (Promedio) con un valor p igual a $0,005 < 0,05$. Por consiguiente, el estado de ánimo influye en el nivel Bajo del RA de los universitarios evaluados.

Al analizar la relevancia del estado de ánimo en términos de significancia, se halló que esta variable resultó ser significativa únicamente en el nivel 2 (Promedio) con un p valor inferior que el propuesto ($p=0,017 < 0,05$) para el nivel Bajo del rendimiento académico. Esto quiere decir que el estado de ánimo tiene impacto solamente en el nivel Promedio sobre el nivel Bajo del RA.

Hipótesis específica 2.

De manera similar, previo a llevar a cabo el RLO, fue necesario realizar la validación del modelo, proponiendo hipótesis explicativas del modelo como sigue:

H₁: El modelo propuesto para el manejo del estrés sobre el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

H₀: El modelo propuesto para el manejo del estrés sobre el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 13

Bondad de ajuste para la predicción del modelo de la segunda hipótesis específica

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,794	2	,672
Desviación	,741	2	,690

Función de enlace: Logit.

Se notó que el p-valor fue superior al umbral establecido ($p=0,672>0,05$). En consecuencia, al tratarse de una prueba de requisito, se obtuvo evidencia para aceptar la hipótesis nula, indicando que el manejo del estrés sobre el RA de los universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA fue significativamente explicativo.

Se examinó la validez del modelo de RLO y su capacidad explicativa mediante la evaluación de los coeficientes de Seudo R-cuadrado, que se detallan a continuación:

Tabla 14

Pseudo R-Cuadrado para el contraste del manejo de estrés sobre el rendimiento académico

Cox y Snell	,362
Nagelkerke	,425
McFadden	,193

Función de enlace: Logit.

Se evidenció un pseudo-R² de Cox y Snell = 0,362 a 13,1% de potencia de análisis inferior, obteniendo un máximo de 0,425 ~ 18,1% (Coeficiente de Nagelkerke), lo que indica un intervalo suficiente para explicar el suceso del estado de ánimo sobre el RA que incluye al contraste de la hipótesis.

En esta fase de los aportes del manejo del estrés sobre el RA se plantearon las siguientes hipótesis:

H₁: Existe influencia del manejo del estrés en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

H₀: No existe influencia del manejo del estrés en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 15

Influencia del manejo de estrés sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite	
							inferior	superior
Umbral	[Rendim = 1]	-,259	,316	,672	1	,413	-,877	,360
	[Rendim = 2]	1,707	,378	20,385	1	,000	,966	2,448
Ubicación	[Manejo_estres=1]	-1,305	,724	3,246	1	,072	-2,725	,115
	[Manejo_estres=2]	-,464	,406	1,307	1	,253	-1,260	,332
	[Manejo_estres=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit. a. Valor que se fija en cero por ser reiterado en el análisis.

Se notó que la variable independiente analizada (Manejo del estrés) tiene un impacto significativo en el RA, siendo relevante únicamente significativa para el nivel y 2 (Bajo) con un valor p igual a $0,000 < 0,05$. Por ende, el manejo del estrés influye en el nivel Bajo del RA en los estudiantes evaluados.

Sin embargo, al observar la posición de la significancia, la dimensión manejo del estrés no fue significativa de manera específica para ningún nivel, a pesar que la variable rendimiento académico tuvo significación en el nivel Bajo. Esto quiere decir que el manejo del estrés no influye sobre el nivel Bajo del rendimiento académico.

Hipótesis específica 3.

Similar a los dos casos anteriores, previo al análisis de RLO se ejecutó la validación del modelo, proponiendo hipótesis explicativas del modelo:

H₁: El modelo de regresión para la adaptabilidad sobre el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

H₀: El modelo de regresión para la adaptabilidad sobre el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 16

Bondad de ajuste para la predicción del modelo de la tercera hipótesis específica

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	2,296	2	,317
Desviación	2,352	2	,309

Función de enlace: Logit.

Fue notorio que el p-valor fue superior al umbral establecido ($p=0,317 > 0,05$). Por consiguiente, al tratarse de un examen de requisito, existe prueba suficiente para admitir la H₀, señalando que el modelo de análisis de la adaptabilidad sobre el RA de estos alumnos universitarios es significativamente explicativo.

Se examinó la validez del modelo de RLO y su capacidad explicativa mediante la evaluación de los coeficientes de Seudo R-cuadrado, que se detallan a continuación:

Tabla 17

Pseudo R-Cuadrado para el contraste de la adaptabilidad sobre el rendimiento académico

Cox y Snell	,468
Nagelkerke	,550
McFadden	,251

Función de enlace: Logit.

En el estudio se evidenció un pseudo R² de Cox y Snell de 0,468 ~ 21,9 % de la potencia de análisis inferior, con un máximo alcanzado de 0,550 lo que equivale a un 30,3 % (Coeficiente de Nagelkerke). Este intervalo ofrece amplitud suficiente para explicar la influencia de la adaptabilidad sobre el RA, incluyendo la contratación de la tercera hipótesis específica.

En este análisis para evaluar las contribuciones de la variable independiente (Adaptabilidad) sobre la dependiente (Rendimiento académico), fue necesario plantear lo siguiente:

H₁: Existe influencia de la adaptabilidad en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

H₀: No existe influencia de la adaptabilidad en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 18

Influencia de la adaptabilidad sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Limite inferior	superior
Umbral	[Rendim = 1]	-,613	,413	2,200	1	,138	-1,424	,197
	[Rendim = 2]	1,376	,442	9,671	1	,002	,509	2,243
Ubicación	[Adaptabil=1]	-1,396	,637	4,806	1	,028	-2,644	-,148
	[Adaptabil=2]	-,763	,471	2,618	1	,106	-1,686	,161
	[Adaptabil=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit. a. Valor que se fija en cero por ser reiterado en el análisis.

Fue evidente que la variable independiente analizada (adaptabilidad) influye significativamente en el RA, siendo significativa solamente para el nivel 2 (Bajo) con un valor p igual a $0,002 < 0,05$, por lo tanto, la adaptabilidad influye en el nivel Bajo del rendimiento académico en los universitarios evaluados.

Ahora, al observar la posición de la significancia, la dimensión Adaptabilidad fue significativa de manera específica en el nivel 1 (Bajo) presentando un $p=0,028 < 0,05$. Esto quiere decir que la adaptabilidad influye solamente en el nivel Bajo sobre el nivel Bajo del RA.

Hipótesis específica 4.

Nuevamente, de la misma manera que los casos anteriores, previo a la evaluación de RLO se ejecutó la validación del modelo, proponiendo hipótesis explicativas del modelo:

H₁: El modelo de regresión para la dimensión interpersonal sobre el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

H₀: El modelo de regresión para la dimensión interpersonal sobre el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 19

Bondad de ajuste de la predicción del modelo de la cuarta hipótesis específica

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,056	2	,972
Desviación	,055	2	,973

Función de enlace: Logit.

Se observó que el p-valor fue superior al umbral establecido ($p=0,972 > 0,05$). Por consiguiente, al tratarse de un examen de requisito, existe prueba suficiente para admitir la H₀, señalando que el modelo de análisis de la dimensión interpersonal sobre el RA de estos universitarios es significativamente explicativo.

Se examinó la validez del modelo de RLO y su capacidad explicativa mediante la evaluación de los coeficientes de Seudo R-cuadrado, como sigue:

Tabla 20

Pseudo R-Cuadrado para el contraste del componente interpersonal sobre el rendimiento académico

Cox y Snell	,310
Nagelkerke	,364
McFadden	,165

Función de enlace: Logit.

Se logró un pseudo R² de Cox y Snell = 0,310 ~ 9,61% de potencia de análisis inferior, con un máximo obtenido de 0,364, lo que equivale a un 13,2% (Coeficiente de Nagelkerke). Este rango proporciona un intervalo discreto suficiente para explicar el acontecimiento del componente interpersonal sobre el rendimiento académico que incluye al contraste de esta cuarta hipótesis específica.

Para establecer los aportes de la influencia de la variable independiente (Interpersonal) sobre la dependiente (Rendimiento académico) se plantearon las siguientes hipótesis:

H₁: Existe influencia de la dimensión interpersonal en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

H₀: No existe influencia de la dimensión interpersonal en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 21

Influencia del componente interpersonal sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							límite inferior	límite superior
Umbral	[Rendim = 1]	-,652	,495	1,731	1	,188	-1,623	,319
	[Rendim = 2]	1,318	,517	6,505	1	,011	,305	2,331
Ubicación	[Interperson=1]	-,796	,551	2,089	1	,148	-1,876	,283
	[Interperson=2]	-1,070	,600	3,185	1	,074	-2,245	,105
	[Interperson=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit. a. Valor que se fija en cero por ser redundante en el análisis.

Se percibió que la variable independiente analizada (Interpersonal) incide significativamente en el RA, siendo significativa solamente para el nivel 2 (Bajo) con un valor p igual a $0,011 < 0,05$; por lo tanto, quepa la probabilidad de que el componente interpersonal influya en el nivel Bajo del RA en los universitarios evaluados.

Sin embargo, al observar la posición de la significancia, la dimensión interpersonal no mostró una significancia específica para ningún nivel, a pesar que la variable rendimiento académico tuvo significación en el nivel Bajo. Esto quiere decir que el componente interpersonal no influye sobre el nivel Bajo del RA.

Hipótesis específica 5.

Finalmente, de la misma manera que los casos anteriores, previo al análisis de RLO se ejecutó la validación del modelo, proponiendo hipótesis explicativas del modelo:

H₁: El modelo de regresión para la dimensión intrapersonal sobre el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

H₀: El modelo de regresión para la dimensión intrapersonal sobre el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 22

Bondad de ajuste para el contraste del modelo de la quinta hipótesis específica

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	1,383	2	,501
Desviación	1,367	2	,505

Función de enlace: Logit.

Se evidenció que el p-valor obtenido fue superior al umbral establecido ($p=0,501 > 0,05$). Por consiguiente, al tratarse de una prueba de requerimiento, existe prueba suficiente para admitir la H₀, señalando que el modelo de análisis de la dimensión intrapersonal sobre el RA de estos universitarios de la EAP-IA de la UNAMBA es significativamente explicativo.

Se examinó la validez del modelo de RLO y su capacidad explicativa mediante la evaluación de los coeficientes de Seudo R-cuadrado, como sigue:

Tabla 23

Pseudo R-Cuadrado para el contraste del componente intrapersonal sobre el rendimiento académico

Cox y Snell	,570
Nagelkerke	,669
McFadden	,308

Función de enlace: Logit.

Se logró un pseudo R² de Cox y Snell = 0,570 ~ 32,5% de potencia de análisis inferior, con un máximo de 0,669, lo que equivale a un 44,8% (Coeficiente de Nagelkerke). Este rango proporciona un intervalo suficiente para explicar la influencia del componente intrapersonal sobre el rendimiento académico que incluye al análisis de esta quinta hipótesis.

En esta fase de análisis de las contribuciones del predominio de la variable intrapersonal sobre rendimiento académico, se propuso lo siguiente:

- H₁: Existe influencia de la dimensión intrapersonal en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.
- H₀: No existe influencia de la dimensión intrapersonal en el RA de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

Tabla 24

Influencia del componente intrapersonal sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA

		Estimación	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% límite	
							inferior	superior
Umbral	[Rendim = 1]	-,634	,384	2,723	1	,099	-1,386	,119
	[Rendim = 2]	1,377	,416	10,970	1	,001	,562	2,192
Ubicación	[Intrapers=1]	-,731	,598	1,497	1	,221	-1,903	,440
	[Intrapers=2]	-1,099	,455	5,824	1	,016	-1,991	-,206
	[Intrapers=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit. a. Valor que se fija en cero por ser redundante en el análisis.

Se distinguió que la variable intrapersonal incide significativamente en el rendimiento académico, pero solo en el nivel 2 (Bajo) con un valor p igual a $0,001 < 0,05$; por lo tanto, el componente intrapersonal influye en el nivel Bajo del RA de los universitarios evaluados.

Sin embargo, al observar la posición de la significancia, la dimensión intrapersonal fue para el nivel 2 (Bajo), con un $p=0,016 < 0,05$. Esto quiere decir que el componente intrapersonal influye solamente sobre el nivel Bajo del rendimiento académico.

IV. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio es determinar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de EAP-IA de la UNAMBA. Respeto a la IE de estudiantes universitarios, el resultado general se vio que en su mayoría los estudiantes se ubicaron en la categoría Baja con un 43,3% seguida de un 39,4% en la categoría Promedio. Solamente un 17,3% se ubicaron en la categoría Alto. Coincidiendo dicha investigación con Lujan & Díaz, (2014), quienes determinaron los niveles de IE predominantes en los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UNCP en el año 2013. Emplearon el método descriptivo prospectivo y contaron con una muestra de 195 estudiantes de 16 a 30 años. Los resultados indicaron que el 49 % presentaba una capacidad emocional considerada "adecuada" o promedio, seguido por un 36 % con capacidad emocional "inferior al promedio" y un 11 % con niveles considerados "muy bajos". Igualmente Páez & Castaño, (2014) tuvieron como objetivo describir la IE y su relación con el desempeño académico en 263 estudiantes universitarios. Utilizaron varios instrumentos, incluido el inventario EQ-i de BarOn para medir la IE. Obtuvieron un cociente de IE promedio de IE de 46,51, sin diferencias por género, aunque sí hubo variaciones significativas en cada programa: 62,9 para Economía, 55,69 en Medicina, 54,28 en Psicología y 36,58 para Derecho.

Sobre las dimensiones del RA de los estudiantes, se observó que en la dimensión Progreso en la carrera hubo un 63,5% en la categoría Muy bajo, seguido de un 21,2% en la categoría Bajo y solamente un 15,4% en la categoría Promedio. Mientras que en la dimensión Promedio ponderado un 59,6% se ubicó en la categoría Bajo y un 39,4% en la categoría Promedio. Mora, (2015) analizó los factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Alicante, España, en el que concluye en cuanto al RA las más predominantes son el porcentaje de créditos obtenidos a examen en los estudios experimentados y la media de créditos matriculados por asignatura. La nota de acceso a la universidad tuvo un impacto limitado en el RA en comparación con las demás variables predictivas.

Los resultados del análisis de rendimiento académico por género muestran que la mayoría de los alumnos masculinos se encontraban en la categoría de rendimiento "Muy Bajo", con un 33,7%, mientras que las mujeres estaban mayoritariamente en la categoría "Bajo", con un 24,0%. Estos hallazgos coinciden con los estudios de Mora, (2015), que encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres en sus estudios. Las mujeres exhiben un mejor desempeño en sus calificaciones de ingreso y durante su trayectoria universitaria, así como un progreso académico superior en comparación con los hombres.

Sobre las dimensiones del RA de los estudiantes, se observó que en la dimensión Progreso en la carrera hubo un 63,5% en la categoría Muy bajo, seguido de un 21,2% en la categoría Bajo y solamente un 15,4% en la categoría Promedio. Mientras que en la dimensión Promedio ponderado un 59,6% se ubicó en la categoría Bajo y un 39,4% en la categoría Promedio. Mora, (2015) analizó los elementos que intervienen en el RA de los estudiantes de UA, en el que concluye en cuanto al RA las más predominantes son el porcentaje de créditos ostentados a examen en los estudios experimentados y la media de créditos matriculados por asignatura. La variable de la nota de acceso tiene una influencia menor en comparación con estas otras variables predictoras.

Igualmente se observó que la mayoría de los estudiantes hombres se encontraban en la categoría "Muy Bajo" en cuanto a su RA, con un 33,7%, mientras que las mujeres predominaban en la categoría "Bajo", con un 24,0%. De acuerdo con Mora, (2015) y los datos examinados, se concluye que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en sus estudios. Las mujeres destacan por tener mejores calificaciones de ingreso y durante su recorrido universitario, así como por demostrar un avance académico superior en comparación con los hombres.

Se evidencia que la variable independiente examinada (Inteligencia emocional) tiene un impacto significativo en el rendimiento académico, teniendo relevancia para los niveles 1 (Muy bajo) y 2 (Bajo) con valores p igual a $0,029 < 0,05$ y $0,029 < 0,05$ correspondientemente; por consiguiente, IE influye en los niveles Muy Bajo y Bajo del RA en estos estudiantes; además, se encontró que la variable de

inteligencia emocional era significativa únicamente en los niveles 1 y 2 (Baja y Promedio) con un valor p inferior al umbral establecido ($p=0,010$ y $p=0,018<0,05$) para ambos niveles. Esto significa que la variable IE incide únicamente en los niveles Baja y Promedio incidiendo en los niveles Muy Bajo y Bajo del rendimiento académico; asimismo los investigadores Aguilar, Gil, Pinto, Quijada, & Zúñiga, (2014) revelaron que los estudiantes de una universidad pública presenta un nivel promedio de inteligencia emocional; igualmente, para Páez & Castaño (2014) hallaron un promedio de cociente de inteligencia emocional de 46,51 en la población estudiada. Mientras que, los investigadores Barraza y Gonzales (2016) llegaron a determinar correlaciones débiles entre rendimiento académico y la autopercepción de la inteligencia lingüística y lógico-matemática, al mismo tiempo revelan que existe una correlación inversa con la autopercepción e IE. Para el investigador Olivo (2017) la IE investigada en los universitarios no se relaciona con el RA.

Se vio que la variable independiente analizada (Estado de ánimo) incide significativamente en el RA, siendo significativa solamente para el nivel 2 (Promedio) con un valor p igual a $0,005<0,05$, por lo tanto, el estado de ánimo afecta en el nivel Bajo del RA de los estudiantes evaluados. Al observar la ubicación de la significancia, la dimensión Estado de ánimo resultó ser significativa únicamente en el nivel 2 (Promedio) con un p valor menor que el propuesto ($p=0,017<0,05$) para el nivel Bajo del rendimiento académico. Esto implica que la incidencia del estado de ánimo se limita al nivel Promedio en comparación con el RA en el nivel Bajo del rendimiento académico. Se vio que la variable independiente analizada (Manejo del estrés) incide significativamente en el RA, siendo significativa solamente para el nivel y 2 (Bajo) con un valor p igual a $0,000<0,05$; por lo tanto, el manejo del estrés influye en el nivel Bajo del RA en los estudiantes evaluados. Sin embargo, al observar la posición de la significancia, la dimensión manejo del estrés no mostró significativa específica para ningún nivel, a pesar que la variable rendimiento académico tuvo significación en el nivel Bajo. Esto indica que el manejo del estrés no tiene impacto en el nivel Bajo del rendimiento académico. Fue evidente que la variable independiente analizada (Adaptabilidad) tiene un impacto significativo en el

rendimiento académico, siendo significativa solamente para el nivel 2 (Bajo) con un valor p igual a $0,002 < 0,05$; por lo tanto, la adaptabilidad influye en el nivel Bajo del RA en los estudiantes evaluados. Ahora, al observar la posición de la significancia, la dimensión Adaptabilidad era significativa de manera específica en el nivel 1 (Bajo) presentando un $p=0,028 < 0,05$. Esto implica que la adaptabilidad tiene un impacto exclusivamente en el nivel Bajo sobre el nivel Bajo del RA. Se percibió que la variable examinada (Interpersonal) tiene un impacto significativo en el RA, siendo relevante únicamente para el nivel 2 (Bajo) con un valor p igual a $0,011 < 0,05$; por lo tanto, quepa la probabilidad de que el componente interpersonal influya en el nivel Bajo del rendimiento académico en los estudiantes evaluados. No obstante, al examinar la posición de la significancia, se notó que la dimensión interpersonal no mostró una significancia específica para ningún nivel, a pesar que la variable rendimiento académico tuvo significación en el nivel Bajo. Esto quiere decir que el componente interpersonal no influye sobre el nivel Bajo del rendimiento académico. Se distinguió que la variable analizada independiente (Intrapersonal) tiene un impacto significativo en el RA, siendo relevante únicamente para el nivel 2 (Bajo) con un valor p igual a $0,001 < 0,05$. Por lo tanto, el componente intrapersonal influye en el nivel Bajo del RA de los estudiantes evaluados. Sin embargo, al examinar la posición de la significancia, se notó que la dimensión intrapersonal resultó significativa únicamente para el nivel 2 (Bajo) con un $p=0,016 < 0,05$. Esto quiere decir que el componente intrapersonal influye solamente sobre el nivel Bajo del rendimiento académico.

En la investigación de Olivo, (2017) sobre estudiantes del primer ciclo de la E.P de Marketing y Dirección de Empresas, se encontraron los siguientes resultados en relación a diversas habilidades emocionales y su impacto en el rendimiento académico. La habilidad intrapersonal no tiene una relación significativa con el RA ($\rho = 0.141$ y $p > 0,271$), al igual que la habilidad interpersonal ($\rho = 0.163$ y $p > 0,201$), la adaptación ($\rho = 0.139$ y $p > 0,277$), el manejo del estrés ($\rho = 0.002$ y $p > 0,987$), y el estado de ánimo general ($\rho = 0.208$ y $p > 0,101$). Estos hallazgos sugieren que ninguna de estas habilidades emocionales evaluadas

está vinculada de manera significativa con el RA en este grupo específico de estudiantes del programa mencionado.

V. Conclusiones

- Primera:** La variable Inteligencia emocional influye significativamente en los niveles Baja y Promedio ($p=0,010$ y $p=0,018<0,05$) sobre los niveles Muy Bajo y Bajo del rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.
- Segunda:** La dimensión estado de ánimo influye significativamente en el nivel Promedio ($p=0,017<0,05$) sobre el nivel Bajo del rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.
- Tercera:** La dimensión manejo del estrés no influye significativamente sobre el nivel Bajo del rendimiento académico de los estudiantes la EAP-IA de la UNAMBA.
- Cuarta:** La adaptabilidad influye solamente en el nivel Bajo $p=0,028<0,05$) sobre el nivel Bajo del rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.
- Quinta:** La dimensión Interpersonal no influye significativamente sobre el nivel Bajo del rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.
- Sexta:** La dimensión intrapersonal influye significativamente en su nivel 2 (Bajo), con un $p=0,016<0,05$ sobre el nivel Bajo del rendimiento académico de los estudiantes de la EAP-IA de la UNAMBA.

VI. Recomendaciones

- Primera:** A los directivos de la Escuela de Ingeniería Agroindustrial se recomienda que se capaciten en el manejo de habilidades blandas, incidiendo en la necesidad de comprender a la IE como un eje primordial sobre la cual se gestarían los demás principios y valores que determinarían el modelo educativo superior en esa escuela profesional de la Universidad Nacional Micaela Bastidas.
- Segunda:** Se sugiere capacitar a los profesores en temáticas relacionadas con el manejo de la inteligencia emocional para que fortalezcan en los estudiantes el progreso en su inteligencia emocional, a fin de que puedan tener un mejor desempeño profesional en sus futuras labores.
- Tercera:** Se recomienda capacitar a los alumnos(as) en el manejo emocional en situaciones emocionales que podrían alterar su normal desenvolvimiento académico dentro de las aulas universitarias, de tal manera que podría garantizarse un mejor desempeño.
- Cuarta:** Se recomienda motivar en los estudiantes las habilidades blandas clave, como las relaciones interpersonales, con la finalidad de que se construyan redes de apoyo basados en la responsabilidad social de ellos mismos, si esto se diera, sería un gran soporte para que puedan salir antes en el secuenciamiento normal de su carrera profesional.
- Quinta:** A los investigadores en educación y ramas sociales se recomienda ahondar en el análisis de la IE de los alumnos, pudiendo replicar este estudio pero distinguirlos por rangos etarios y por sexo, pudiendo ir más allá en la explicación de las razones por las cuales estos estudiantes no –cumplieron con los objetivos requeridos para terminar su carrera dentro de los tiempos correspondientes.

Referencias

- Aguilar, M. C., Gil, O. F., Pinto, V. A., Quijada, C. R., & Zúñiga, C. A. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1).
- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Paradigma*, 38(1), 48-71.
- Banco-Mundial. (2017). Aprender para hacer realidad la promesa de la educación: panorama general. Informe sobre el desarrollo mundial 2018. Grupo Banco Mundial. Recuperado de : <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5593/Aprender%20para%20hacer%20realidad%20la%20promesa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20panorama%20general.%20Informe%20sobre%20el%20desarrollo%20mundial%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Bar-On, R. (1997). Development of the BarOn EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 105th *Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago*.
- Barraza, R., & González, M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(2).
- Bojórquez, J. A., López, L., Hernández, M. E., & Jiménez, E. (2013). *Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab MISP*. Paper presented at the 11th LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) "Innovation in

Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity” August.

Carvajal, C. M., González, J. A., & Sarzoza, S. J. (2018). Variables Sociodemográficas y Académicas Explicativas de la Deserción de Estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). *Formación Universitaria*, 11(2).

Choi de Mendizábal, Á., & Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma.

Dominguez-Lara, S. A. (2018). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios:¿ cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica*, 19(2), 96-103.

Fernández, L., González, A., & Trianes, M. (2017). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(35).

Gaeta, M. L., & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 13-25.

Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences. The theory in practice. New York. *Basic Books*.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona. *Kairós*.

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

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a edición ed.).

Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*(17), 91-108.

- Ibarra, M., & Michalus, J. C. (2010). Análisis del rendimiento académico mediante un modelo Logit. *Revista Ingeniería Industrial*, 9(2).
- Lavado, R. A. (2018). Inteligencia emocional en estudiantes de enfermería de un Instituto Superior Tecnológico en Puente Piedra. *Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología: Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú*
- Lujan, C. R., & Díaz, I. C. (2014). Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2013. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(1), 87-100.
- Mora, R. T. (2015). Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso. *Serbiluz: Universidad de Alicante, España*.
- OCDE. (2016). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Ojeda, A. F. O., & Herrera, P. J. C. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. *Journal of Learning Styles*, 6(11).
- Olave, G., García, I. R., & Estupiñán, M. C. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, 16(3), 4.
- Olivo, L. A. (2017). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Marketing y Dirección de Empresas de la Universidad César Vallejo Campus Lima Norte 2016-I. *Tesis para optar el grado de magister en Psicología educativa: Universidad César Vallejo. Perú*.
- Páez, M. L., & Castaño, J. J. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Pérez, N. (2013). Aportación de la inteligencia emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza

superior. *Tesis para optar el grado de Doctora. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica: Universidad de Alicante. España.*

Quijada, J. S. (2017). *Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional como predictores del Éxito Académico de los estudiantes de Pregrado de la Universidad del Bío-Bío*. Tesis para optar el grado de Magister en investigación social y desarrollo. Universidad de Concepción. Facultad de Ciencias Sociales. Concepción, Chile.

Rodríguez-Ayán, M. N. (2007). Análisis multivariado del desempeño académico de estudiantes universitarios de Química. *Tesis para optar el grado de doctor de Psicólogo en Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Rodríguez, A. M., Rodríguez, F. M., Pérez, J. M., & García, B. (2017). Diferencias en empatía e inteligencia emocional en función del rendimiento académico. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 5(1), 45-52.

Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estévez, I., Valle, A., & Núñez, J. C. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *Publicaciones*, 48(1), 211-224.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and *Personality*. *Baywood Publishing Co. Inc.*, 9, 185-211.

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*(004), 129-160.

Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*(008), 11-58.

Urrutia, M. E., Ortiz, S., Fouilloux, C., Ponce, E. R., & Guevara, R. (2014). El rendimiento académico en el primer año de la carrera de médico cirujano:

modelo multivariado explicativo. *Gaceta Médica de México*, 150(s3), 324-330.

Villar, A. (2015). *La autonomía universitaria, una mirada latinoamericana*: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

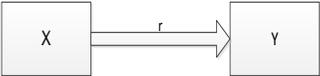
Vizoso-Gómez, C. M., & Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European journal of education and psychology*, 11(1), 47-59.

Zavaleta-Reyes, C., & Tresierra-Ayala, M. (2017). Calidad metodológica del trabajo de grado de bachiller en una facultad de medicina. *Educación Médica*, 18(4), 233-241.

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

TÍTULO: Inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>1. ¿Cuál es la influencia del componente intrapersonal en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac?</p> <p>2. ¿Cuál es la influencia del componente interpersonal en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1. Determinar la influencia del componente intrapersonal en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p> <p>2. Determinar la influencia del componente interpersonal en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Hi: Existe influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p> <p>Ho: No existe influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>1. Existe influencia del componente intrapersonal en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p> <p>2. Existe influencia del componente interpersonal en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p>	<p>X= Inteligencia emocional</p>	<p>Tipo y nivel de investigación:</p> <p>Básica y descriptiva</p> <p>Diseño de investigación:</p> <p>Correlacional - causal</p>  <p>x = Inteligencia emocional Y = Rendimiento académico</p> <p>POBLACIÓN:</p> <p>545 estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la</p>

<p>3. ¿Cuál es influencia del componente adaptabilidad en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac?</p> <p>4. ¿Cuál es influencia del componente manejo del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac?</p> <p>5. ¿Cuál es la influencia del componente estado de ánimo general en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac?</p>	<p>3. Determinar la influencia del componente adaptabilidad en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p> <p>4. Determinar la influencia del componente manejo de estrés en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p> <p>5. Determinar la influencia del componente estado de ánimo general en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p>	<p>3. Existe influencia del componente adaptabilidad en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p> <p>4. Existe influencia del componente manejo de estrés en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p> <p>5. Existe influencia del componente estado de ánimo general en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p>	<p>Y= Rendimiento académico</p>	<p>Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p> <p>MUESTRA:</p> <p>104 estudiantes desaprobados con más de un curso de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.</p>
--	---	--	--	---

Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

TÍTULO: Inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.

VARIABLES	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles y Rangos
Inteligencia emocional	Componente intrapersonal (CIA)	Comprensión de sí mismo (CM)	7, 9, 23, 35, 52, 63, 88, 116	6. Rara vez o nunca es mi caso	70 – 89 = Bajo 90 – 109 = Promedio 110 – 130 a más = Alto
		Asertividad (AS)	22, 37, 67, 82, 96, 111, 126		
		Autoconcepto (AC)	11, 24, 40, 56, 70, 85, 100, 114, 129.	7. Pocas veces es mi caso	
		Autorrealización (AR)	6, 21, 36, 51, 66, 81, 95, 110, 125	8. A veces es mi caso	
	Componente interpersonal (CIE)	Independencia (IN)	3, 19, 32, 48, 92, 107, 121	9. Muchas veces es mi caso	
		Empatía (EM)	18, 44, 55, 61, 72, 98, 119, 124	10. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.	
		Relaciones interpersonales (RI)	10, 23, 31, 39, 55, 62, 69, 84, 99, 113, 128.		
	Responsabilidad social (RS)	16, 30, 46, 61, 72, 76, 90, 98, 104, 119.			
	Componente de adaptabilidad (CAD)	Solución de problemas (SP)	1, 15, 29, 45, 60, 75, 89, 118		
		Prueba de la realidad (PR)	8, 35, 38, 53, 68, 83, 88, 97, 112, 127		
Flexibilidad (FL)		14, 28, 43, 59, 74, 87, 103, 131			

	Componente del manejo del estrés (CME)	Tolerancia al estrés (TE)	4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122		
		Control de impulsos (CI)	13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 117, 130		
	Componente del estado de ánimo general (CAG)	Felicidad (FE)	2, 17, 31, 47, 62, 77, 91, 105, 120		
		Optimismo (OP)	11, 20, 26, 54, 80, 106, 108, 132, 133		
Rendimiento académico	Promedio ponderado	¿Cuál es el promedio del estudiante universitario de la EAP-IA de la UNAMBA? (Fuente: Observación del Registro de Notas de la Oficina de Servicios Académicos)	.....	Vigesimal	Cálculo - categorías Menos de 5,0 = Muy bajo 5,1 – 10,4 = Bajo Mayor que 10,4 = Promedio
	Progreso en la carrera	¿Cuáles son los créditos reales (CR) acumulados por el estudiante? ¿Cuáles son los créditos que teóricamente debió acumular en el mismo período (CT)? (Fuente: Observación del Registro de Notas de la Oficina de Servicios Académicos)	.....	Créditos aprobados de acuerdo a su año	Cálculo - categorías Menor del 50% de créditos aprobados = Muy bajo Del 51 – 70% = Bajo Mayor al 71% = Promedio

	<p>Para el cálculo del rendimiento académico se tendrá la siguiente operacionalización:</p> <p>Categoría del promedio ponderado + categoría del progreso en la carrera = Intervalo del 2 al 6</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>Si:</p> <p>2 – 3 = Muy bajo</p> <p>4 – 5 = Bajo</p> <p>> 5 = Promedio</p>
--	--	--------------	--------------	---

Anexo 2. Instrumento de toma de datos

Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE)

Nombre.....Edad:.....Sexo.....

Especialidad: Fecha:

Ocupación:

Solo estudias Estudias y trabajas Trabajas solo el fin de semana

Instrucciones

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que te permiten hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cinco respuestas por cada frase.

1. Rara vez o nunca es mi caso
2. Pocas veces es mi caso
3. A veces es mi caso
4. Muchas veces es mi caso
5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti. Selecciona el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste, según sea tu caso. Marca con un aspa el número.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas", ni respuestas "buenas" o "malas". Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, NO como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. NO hay límite de tiempo, pero, por favor, trabaja con rapidez y asegúrate de responder TODAS las preguntas.

	Rara vez o nunca es mi caso. (1)	Pocas veces es mi caso. (2)	A veces es mi caso. (3)	Muchas veces es mi caso. (4)	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso. (5)
1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.	1	2	3	4	5
2. Es duro para mí disfrutar de la vida.	1	2	3	4	5
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5
4. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.	1	2	3	4	5
5. Me agradan las personas que conozco.	1	2	3	4	5
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.	1	2	3	4	5

7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).	1	2	3	4	5
9. Reconozco con facilidad mis emociones.	1	2	3	4	5
10. Soy incapaz de demostrar afecto.	1	2	3	4	5
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.	1	2	3	4	5
12. Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.	1	2	3	4	5
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.	1	2	3	4	5
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.	1	2	3	4	5
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.	1	2	3	4	5
16. Me gusta ayudar a la gente.	1	2	3	4	5
17. Me es difícil sonreír.	1	2	3	4	5
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.	1	2	3	4	5
19. Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.	1	2	3	4	5
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.	1	2	3	4	5
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).	1	2	3	4	5
22. No soy capaz de expresar mis ideas.	1	2	3	4	5
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.	1	2	3	4	5
24. No tengo confianza en mí mismo(a).	1	2	3	4	5
25. Creo que he perdido la cabeza.	1	2	3	4	5
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.	1	2	3	4	5
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	1	2	3	4	5
28. En general, me resulta difícil adaptarme.	1	2	3	4	5
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.	1	2	3	4	5
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	1	2	3	4	5
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.	1	2	3	4	5
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí.	1	2	3	4	5
33. Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso.	1	2	3	4	5
34. Pienso bien de las personas.	1	2	3	4	5
35. Me es difícil entender cómo me siento.	1	2	3	4	5
36. He logrado muy poco en los últimos años.	1	2	3	4	5
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.	1	2	3	4	5
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.	1	2	3	4	5
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).	1	2	3	4	5
40. Me tengo mucho respeto.	1	2	3	4	5
41. Hago cosas muy raras.	1	2	3	4	5
42. Soy impulsivo(a) y eso me trae problemas.	1	2	3	4	5
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.	1	2	3	4	5
44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.	1	2	3	4	5
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.	1	2	3	4	5

46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.	1	2	3	4	5
47. Estoy contento(a) con mi vida.	1	2	3	4	5
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).	1	2	3	4	5
49. No puedo soportar el estrés.	1	2	3	4	5
50. En mi vida no hago nada malo.	1	2	3	4	5
51. No disfruto lo que hago.	1	2	3	4	5
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4	5
53. La gente no comprende mi manera de pensar.	1	2	3	4	5
54. Generalmente, espero lo mejor.	1	2	3	4	5
55. Mis amigos me confían sus intimidades.	1	2	3	4	5
56. No me siento bien conmigo mismo(a).	1	2	3	4	5
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.	1	2	3	4	5
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.	1	2	3	4	5
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.	1	2	3	4	5
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.	1	2	3	4	5
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.	1	2	3	4	5
62. Soy una persona divertida.	1	2	3	4	5
63. Soy consciente de cómo me siento.	1	2	3	4	5
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.	1	2	3	4	5
65. Nada me perturba.	1	2	3	4	5
66. No me entusiasman mucho mis intereses.	1	2	3	4	5
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.	1	2	3	4	5
68. Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.	1	2	3	4	5
69. Me es difícil llevarme con los demás.	1	2	3	4	5
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.	1	2	3	4	5
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.	1	2	3	4	5
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.	1	2	3	4	5
73. Soy impaciente.	1	2	3	4	5
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.	1	2	3	4	5
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.	1	2	3	4	5
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.	1	2	3	4	5
77. Me deprimó.	1	2	3	4	5
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
79. Nunca he mentado.	1	2	3	4	5
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.	1	2	3	4	5
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.	1	2	3	4	5
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.	1	2	3	4	5
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.	1	2	3	4	5

84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.	1	2	3	4	5
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy	1	2	3	4	5
86. Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.	1	2	3	4	5
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.	1	2	3	4	5
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).	1	2	3	4	5
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.	1	2	3	4	5
90. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4	5
91. No estoy muy contento(a) con mi vida.	1	2	3	4	5
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.	1	2	3	4	5
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.	1	2	3	4	5
94. Nunca he violado la ley.	1	2	3	4	5
95. Disfruto de las cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.	1	2	3	4	5
97. Tiendo a exagerar.	1	2	3	4	5
98. Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas.	1	2	3	4	5
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.	1	2	3	4	5
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo	1	2	3	4	5
101. Soy una persona muy extraña.	1	2	3	4	5
102. Soy impulsivo(a).	1	2	3	4	5
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.	1	2	3	4	5
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.	1	2	3	4	5
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	1	2	3	4	5
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.	1	2	3	4	5
107. Tengo tendencia a depender de otros.	1	2	3	4	5
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles	1	2	3	4	5
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.	1	2	3	4	5
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.	1	2	3	4	5
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	1	2	3	4	5
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.	1	2	3	4	5
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.	1	2	3	4	5
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.	1	2	3	4	5
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.	1	2	3	4	5
116. Me es difícil describir lo que siento.	1	2	3	4	5
117. Tengo mal carácter.	1	2	3	4	5
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.	1	2	3	4	5
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.	1	2	3	4	5

120. Me gusta divertirme.	1	2	3	4	5
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.	1	2	3	4	5
122. Me pongo ansioso(a).	1	2	3	4	5
123. No tengo días malos.	1	2	3	4	5
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.	1	2	3	4	5
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.	1	2	3	4	5
127. Me es difícil ser realista.	1	2	3	4	5
128. No mantengo relación con mis amistades.	1	2	3	4	5
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).	1	2	3	4	5
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.	1	2	3	4	5
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	1	2	3	4	5
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.	1	2	3	4	5
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.	1	2	3	4	5

Anexo 3. Base de datos

Inteligencia emocional

Código	Sexo	Edad	Edad_1	Ocupación	IE_Gnl	CAG	CME	CAP	CIE	CIA
41224	1	25	3	1	80	80	87	84	76	83
41255	1	28	3	2	89	85	93	95	81	91
52318	1	24	2	3	68	77	81	67	66	77
52322	2	23	2	2	68	79	79	67	67	76
61167	2	23	2	2	63	72	69	70	62	70
61193	1	23	2	1	68	77	75	67	80	72
62012	1	25	3	2	68	73	76	74	62	76
62043	1	19	1	2	68	67	72	76	67	78
62054	2	22	2	3	94	106	90	94	98	91
62083	1	22	2	1	68	49	93	80	52	78
62096	2	23	2	3	64	65	73	76	69	69
62156	2	21	2	1	98	99	89	91	92	109
62228	2	25	3	1	61	61	70	59	76	67
71024	2	22	2	1	65	67	78	78	66	71
71034	2	24	2	1	73	65	65	79	88	81

71041	2	20	1	3	81	63	78	88	87	89
71044	1	22	2	1	92	104	92	89	84	102
71097	2	23	2	3	72	94	41	86	72	85
71141	1	25	3	1	70	79	87	74	67	74
71199	1	23	2	1	62	70	72	74	59	67
72100	1	22	2	1	64	68	83	82	59	62
72155	1	21	2	1	68	75	78	77	74	67
72174	2	22	2	3	101	97	101	86	117	102
72205	2	21	2	1	71	61	69	72	63	90
72241	2	28	3	2	71	55	84	91	56	77
81002	1	27	3	2	83	84	87	80	59	105
81069	1	28	3	2	71	70	81	66	47	95
81127	2	23	2	1	75	79	75	73	79	83
81235	1	21	2	3	76	73	107	86	54	79
82042	2	21	2	1	77	55	98	76	87	78
82052	2	19	1	1	104	91	96	106	108	108
82113	2	18	1	1	85	87	87	85	85	88
82114	1	20	1	3	64	63	83	67	63	70
82136	2	20	1	1	61	60	69	73	58	71

82145	1	20	1	1	65	67	84	71	56	74
82177	1	20	1	1	69	73	81	74	74	73
82213	2	21	2	1	79	72	95	77	67	86
91017	2	20	1	1	65	73	69	71	66	70
91047	2	20	1	1	80	68	76	62	52	115
91054	2	19	1	1	70	67	86	83	58	76
91142	1	23	2	2	71	70	69	83	73	78
91146	2	18	1	3	74	82	81	82	74	76
91179	1	20	1	3	68	65	83	77	73	72
91191	2	19	1	1	73	72	90	85	62	76
91194	1	21	2	3	84	94	89	79	83	91
91211	2	20	1	1	69	49	78	84	58	83
92052	2	21	2	1	65	55	78	76	56	75
92053	2	22	2	1	70	77	78	82	81	72
92054	2	22	2	1	76	89	83	78	73	80
92055	1	23	2	1	80	77	79	97	58	91
92064	2	20	1	1	70	72	78	73	70	77
92066	2	21	2	1	63	73	72	70	67	67
92071	1	20	1	1	62	49	86	74	45	75

92075	2	21	2	1	68	73	89	70	45	78
92081	1	22	2	3	69	58	84	84	67	73
92083	1	19	1	1	72	73	79	83	77	75
92085	2	20	1	1	65	53	93	72	48	75
92086	1	22	2	1	66	79	73	66	69	75
92088	2	21	2	1	67	61	86	77	51	75
92091	1	21	2	1	69	75	75	77	65	77
92093	1	22	2	1	64	40	80	75	59	70
92095	1	20	1	1	67	51	90	71	56	79
92097	1	21	2	1	64	51	79	68	63	73
92098	1	21	2	1	63	73	76	63	61	72
101052	1	22	2	1	64	61	73	76	61	72
101053	1	22	2	1	62	61	76	71	66	66
101055	1	18	1	1	60	70	78	65	62	64
101057	1	18	1	1	71	65	84	79	59	80
101058	1	22	2	3	55	58	61	61	63	65
101061	1	21	2	2	68	61	70	86	62	78
101069	2	19	1	1	65	58	79	71	52	79
101077	1	20	1	1	84	91	89	80	79	92

101080	2	19	1	1	95	87	104	95	76	105
101090	2	22	2	1	71	70	95	74	63	73
101095	2	19	1	1	90	84	93	90	88	99
101241	2	18	1	1	84	75	84	85	81	96
102060	2	21	2	1	78	58	101	91	65	84
102080	2	18	1	1	69	75	84	72	63	79
102085	2	19	1	1	65	53	81	78	61	71
102086	2	20	1	1	65	60	86	77	52	71
102088	2	21	2	1	64	65	87	74	48	69
102089	1	19	1	2	66	70	79	71	62	73
102092	1	19	1	2	70	67	86	78	62	77
102093	2	19	1	1	70	70	95	77	61	74
102098	2	20	1	3	82	82	86	116	66	77
111053	1	18	1	3	93	91	95	96	83	100
111056	1	21	2	1	114	118	118	95	108	121
111060	2	18	1	1	87	92	92	80	87	92
111062	1	18	1	3	82	87	81	78	90	86
111064	1	19	1	3	86	89	92	76	90	92
111069	1	24	2	3	103	92	112	110	80	113

111073	2	18	1	3	72	68	86	89	61	75
111074	1	17	1	1	92	96	104	88	74	101
111075	1	19	1	1	65	73	75	74	65	69
111076	1	20	1	1	65	60	81	72	54	77
111079	2	18	1	1	74	80	90	79	72	72
111085	1	18	1	1	65	67	82	65	66	81
111092	2	18	1	1	70	67	86	77	69	72
111096	1	18	1	1	98	101	109	90	91	99
112053	2	19	1	1	67	61	78	85	62	69
112055	1	20	1	1	66	58	76	84	54	75
112063	2	18	1	1	64	67	75	77	67	69
112065	1	19	1	1	63	68	72	73	54	71
112067	2	19	1	1	65	68	75	68	56	79

Rendimiento académico

CRED_DEBERIA_A PROBAR	ASIG_AP ROB	ASIG_DE SAP	ASIG_M AT	CRED_MAT_2 011_2	CRED_APROB_T OTAL	PROPORC_APRO BADO	PROM_P OND	PROM_POND_ GRAL	Rend im
217	4	2	6	21	188	0,866	11,714	9,184	2
217	4	2	6	22	164	0,756	10,090	9,346	2
217	5	1	6	22	185	0,853	12,727	10,488	3
217	5	1	6	22	163	0,751	10,090	8,989	1
217	4	1	5	18	154	0,710	10,777	9,980	1
217	5	1	6	22	173	0,797	11,545	10,178	1
217	3	2	5	18	165	0,760	7,222	10,073	1
217	3	3	6	22	191	0,880	6,181	9,856	2
217	4	1	5	19	122	0,562	11,473	9,898	1
217	4	2	6	21	58	0,267	10,142	7,444	1
217	5	1	6	21	192	0,885	11,285	10,197	2
217	4	1	5	18	103	0,475	9,777	9,072	1
217	4	2	6	22	171	0,788	11,590	10,461	3
217	5	1	6	22	183	0,843	11,545	11,128	3
217	5	1	6	22	134	0,618	10,454	9,981	1

217	4	2	6	21	98	0,452	9,047	9,431	1
217	5	1	6	22	202	0,931	12,636	11,660	3
217	4	1	5	19	201	0,926	12,789	12,159	3
217	5	1	6	21	131	0,604	11,047	10,291	1
217	5	1	6	22	186	0,857	11,681	11,151	3
204	5	1	6	22	181	0,887	11,090	11,271	3
204	4	3	7	22	92	0,451	10,454	8,481	1
204	5	1	6	22	136	0,667	11,500	11,036	2
204	5	1	6	22	175	0,858	10,636	10,901	3
204	2	4	6	22	185	0,907	6,500	10,234	2
181	5	1	6	22	120	0,663	12,227	10,880	2
181	0	5	5	18	72	0,398	3,555	9,059	1
181	5	1	6	21	121	0,669	12,952	11,521	2
181	5	1	6	22	117	0,646	12,500	11,212	2
158	2	4	6	22	107	0,677	10,136	10,327	2
158	3	1	4	11	38	0,241	8,181	7,601	1
158	5	1	6	22	118	0,747	11,909	11,017	2
158	0	4	4	12	42	0,266	5,333	9,173	1
158	5	1	6	21	100	0,633	12,428	10,190	1

158	4	2	6	22	77	0,487	9,863	8,402	1
158	2	3	5	16	45	0,285	9,875	8,800	1
158	4	2	6	22	126	0,797	11,545	11,019	2
135	4	2	6	22	88	0,652	10,681	10,130	2
135	5	1	6	21	64	0,474	11,619	10,568	2
135	5	1	6	21	107	0,793	12,428	11,080	2
135	5	2	7	22	73	0,541	10,454	8,875	1
135	5	1	6	22	118	0,874	13,227	12,082	3
135	3	1	4	12	49	0,363	11,666	9,734	1
135	4	2	6	20	71	0,526	10,750	8,836	1
135	4	3	7	22	75	0,556	10,863	9,580	1
135	4	3	7	22	69	0,511	9,863	9,169	1
113	3	3	6	22	97	0,858	8,363	11,158	3
113	4	2	6	22	83	0,735	11,136	11,297	2
113	4	2	6	21	73	0,646	11,000	11,326	2
113	4	2	6	19	17	0,150	8,842	5,024	1
113	4	2	6	22	88	0,779	11,954	12,084	2
113	3	3	6	20	68	0,602	10,050	10,650	2
113	1	2	3	12	38	0,336	6,666	8,274	1

113	3	4	7	22	71	0,628	7,727	8,870	1
113	2	4	6	22	35	0,310	8,590	9,164	1
113	1	1	2	6	41	0,363	8,666	8,296	1
113	2	2	4	14	69	0,611	7,857	10,616	2
113	4	3	7	22	36	0,319	9,500	8,666	1
113	4	2	6	22	92	0,814	10,545	11,256	2
113	2	3	5	19	47	0,416	8,210	9,000	1
113	5	2	7	22	52	0,460	10,045	9,763	1
113	1	5	6	21	51	0,451	6,904	9,274	1
113	1	2	3	11	48	0,425	9,090	9,716	1
113	0	4	4	15	28	0,248	5,733	5,271	1
90	3	3	6	21	62	0,689	8,000	10,112	2
90	1	5	6	20	31	0,344	6,100	9,796	1
90	5	2	7	21	54	0,600	11,523	10,894	2
90	3	3	6	22	51	0,567	10,409	10,298	1
90	3	3	6	21	50	0,556	9,952	9,835	1
90	1	5	6	21	38	0,422	3,714	8,093	1
90	5	2	7	21	58	0,644	11,285	10,408	2
90	3	3	6	21	52	0,578	7,904	10,069	1

90	5	1	6	21	70	0,778	10,428	11,031	2
90	2	4	6	21	46	0,511	10,190	10,258	1
90	4	2	6	21	66	0,733	10,666	11,302	2
90	2	1	3	11	63	0,700	10,181	10,927	2
68	4	2	6	21	62	0,912	11,571	11,268	3
68	5	2	7	21	49	0,721	10,571	10,765	2
68	1	2	3	12	13	0,191	5,666	6,345	1
68	3	1	4	12	29	0,426	7,500	9,036	1
68	2	5	7	22	27	0,397	4,590	7,863	1
68	6	1	7	21	54	0,794	11,571	11,156	2
68	3	4	7	21	41	0,603	8,523	9,680	1
68	5	2	7	22	47	0,691	10,000	10,907	2
68	4	2	6	20	36	0,529	9,950	8,816	1
45	1	6	7	21	16	0,356	5,857	7,093	1
45	5	2	7	21	29	0,644	10,571	10,162	1
45	4	3	7	21	31	0,689	11,047	11,697	2
45	5	2	7	21	33	0,733	10,761	10,837	2
45	6	1	7	21	28	0,622	10,761	10,558	2
45	5	2	7	21	22	0,489	10,380	9,883	1

45	6	1	7	21	29	0,644	10,857	9,837	1
45	5	2	7	21	37	0,822	12,952	12,674	2
45	2	5	7	21	14	0,311	9,190	8,930	1
45	3	4	7	21	17	0,378	8,238	8,604	1
45	4	3	7	21	23	0,511	10,857	9,976	1
45	3	4	7	20	13	0,289	8,000	7,857	1
45	2	5	7	21	16	0,356	8,809	7,837	1
45	6	1	7	21	33	0,733	11,476	10,837	3
23	5	2	7	22	14	0,609	10,727	10,727	2
23	4	3	7	22	12	0,522	10,136	10,136	1
23	4	3	7	22	14	0,609	8,681	8,681	1
23	5	2	7	22	14	0,609	11,227	11,227	2
23	5	2	7	22	14	0,609	10,454	10,454	2

Anexo 4. Impresión de los resultados

*Resultado2 [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resumen de procesamiento de casos

PLUM - Regresión ordinal

Resumen de procesamiento de casos

		N	Porcentaje marginal
Rendimiento	Muy bajo	55	52,9%
	Bajo	37	35,6%
	Promedio	12	11,5%
Inteligencia Emocional	Baja	45	43,3%
	Promedio	41	39,4%
	Alto	18	17,3%
Válidos		104	100,0%
Perdidos		0	
Total		104	

Información de ajuste de los modelos

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	28,082			
Final	20,692	7,391	2	,025

Función de enlace: Logit.

Bondad de ajuste

	Chi-cuadrado	gl	Sig.

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode.ON

*Resultado2 [Documento2] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Bondad de ajuste

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,304	2	,859
Desviación	,309	2	,857

Función de enlace: Logit.

Pseudo R cuadrado

Cox y Snell	,686
Nagelkerke	,806
McFadden	,373

Función de enlace: Logit.

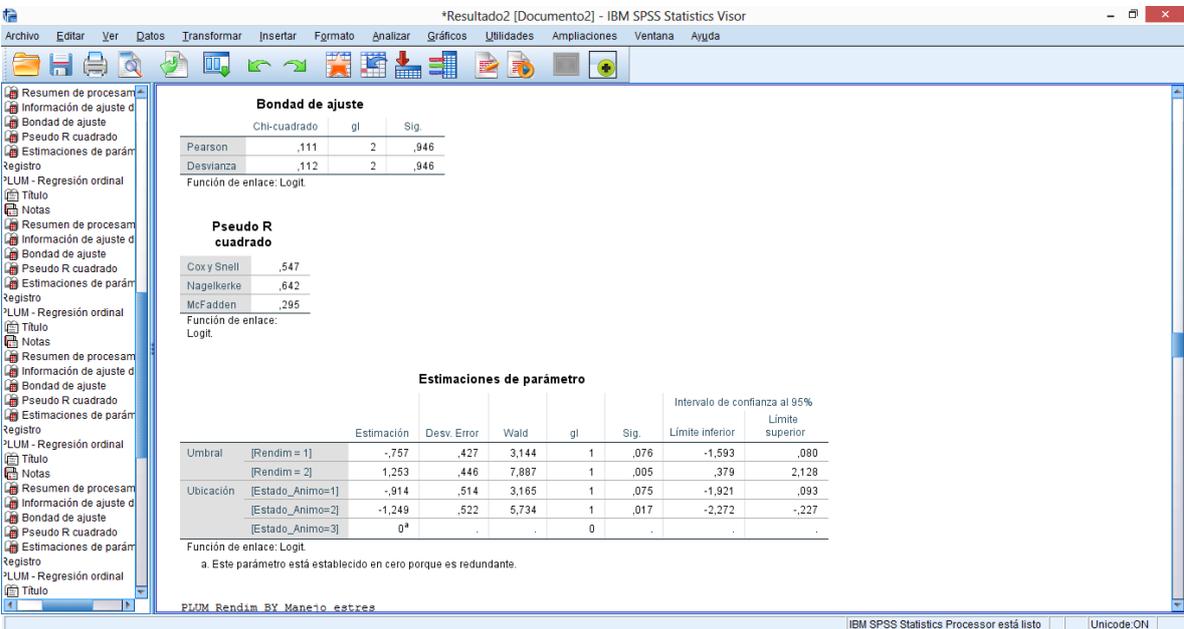
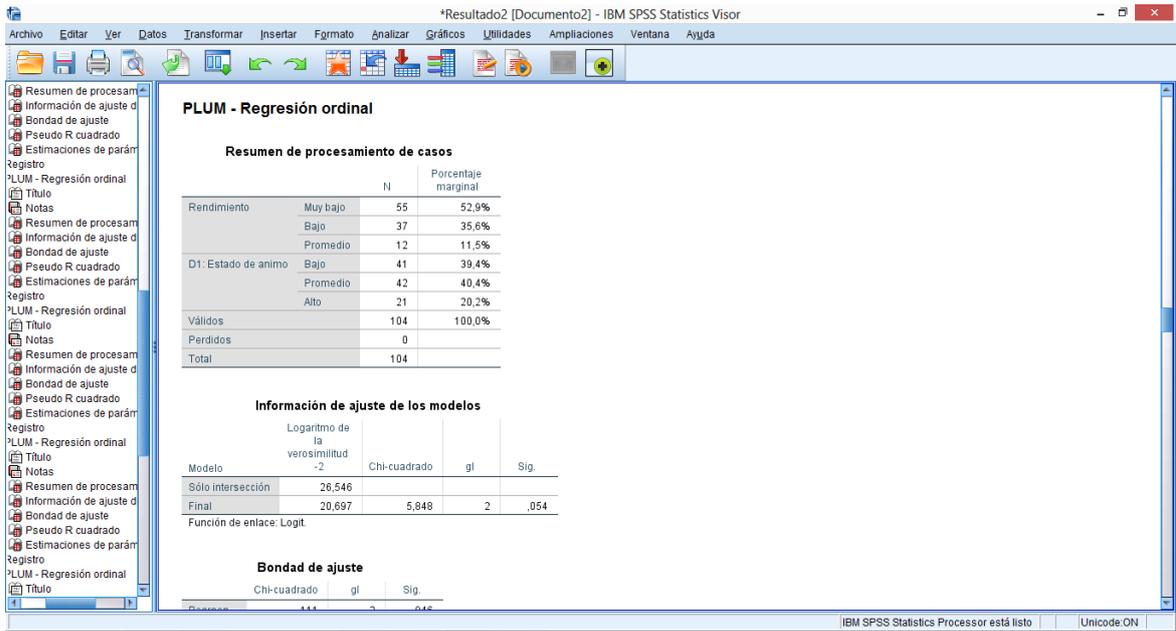
Estimaciones de parámetro

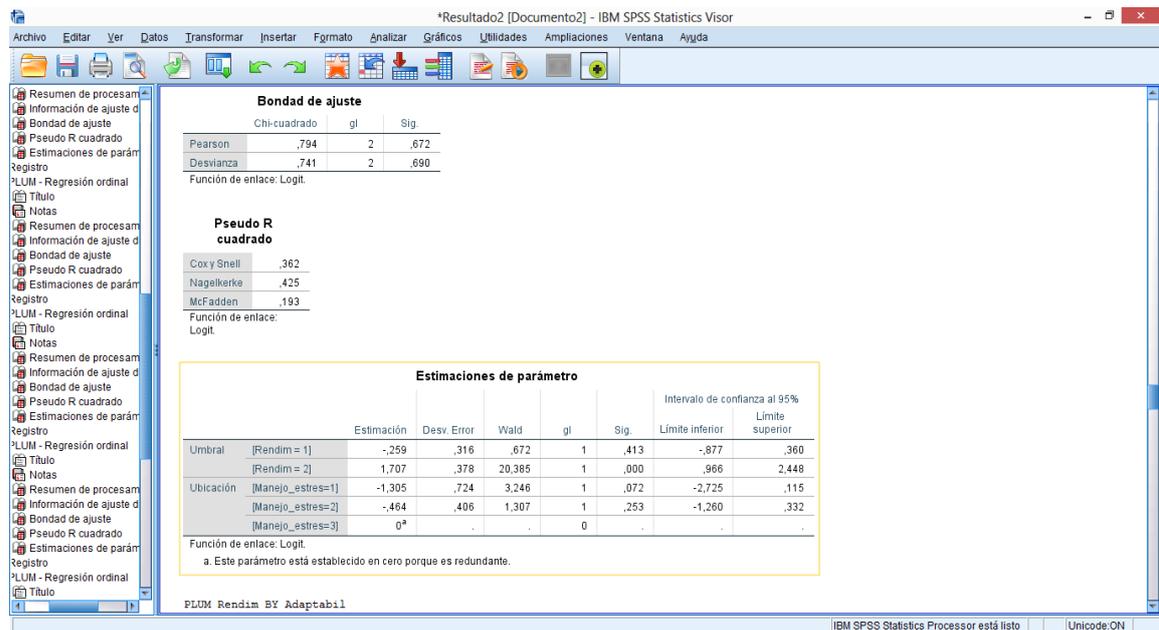
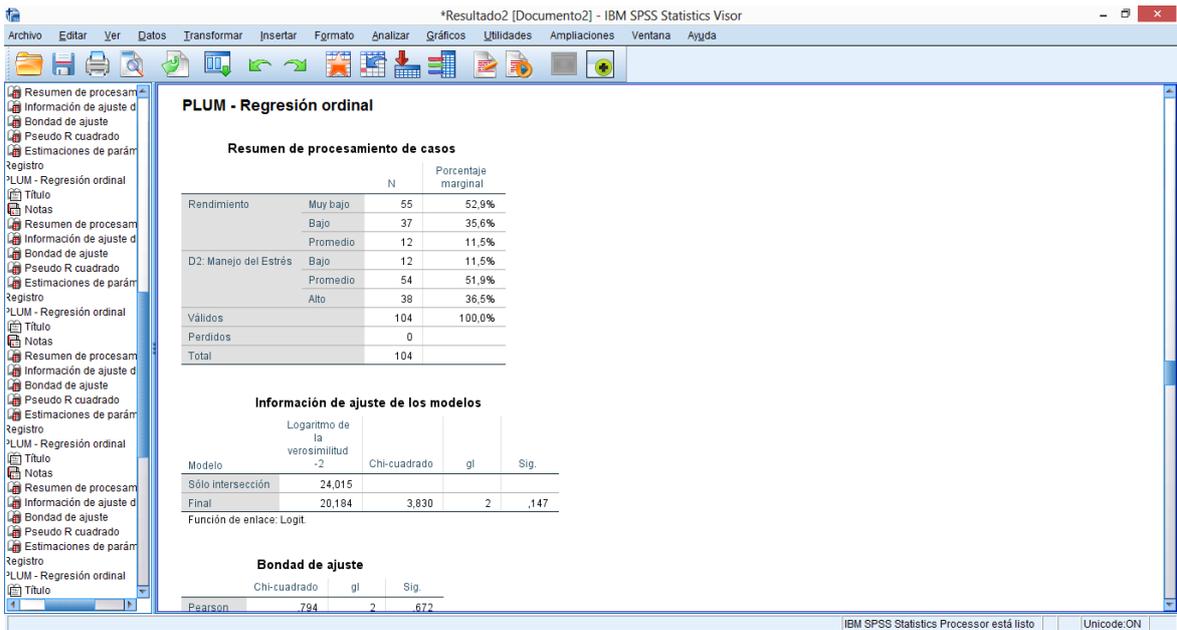
		Estimación	Dev. Error	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Rendim = 1]	-1,022	,468	4,772	1	,029	-1,940	-,105
	[Rendim = 2]	1,022	,468	4,772	1	,029	,105	1,940
Ubicación	[Inteligencia_Emoc=1]	-1,413	,545	6,717	1	,010	-2,481	-,344
	[Inteligencia_Emoc=2]	-1,299	,549	5,591	1	,018	-2,375	-,222
	[Inteligencia_Emoc=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

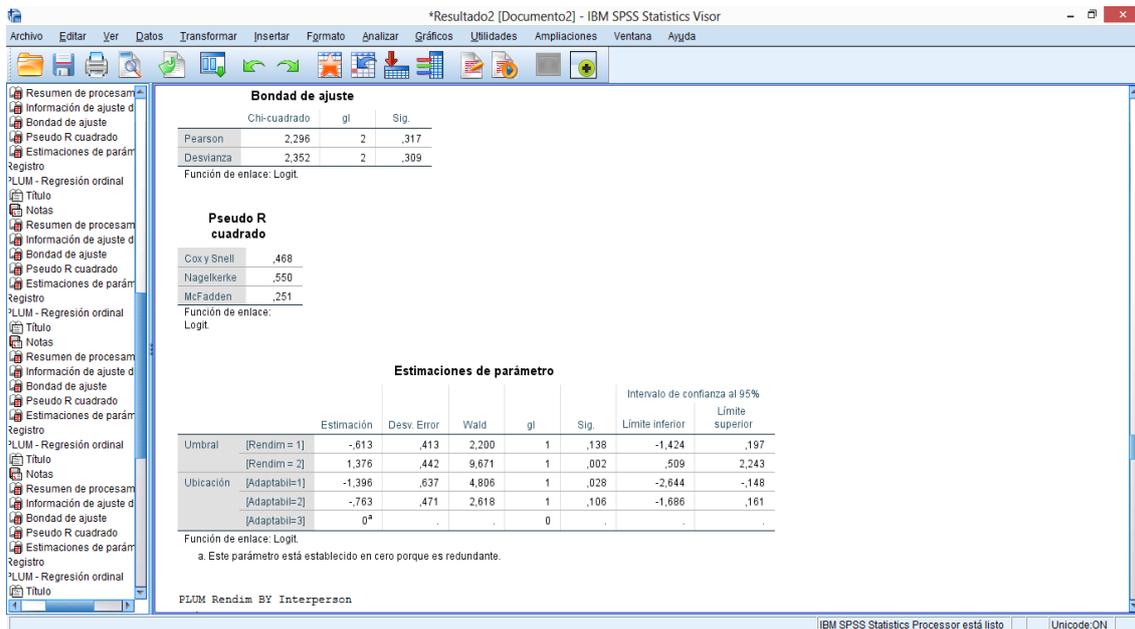
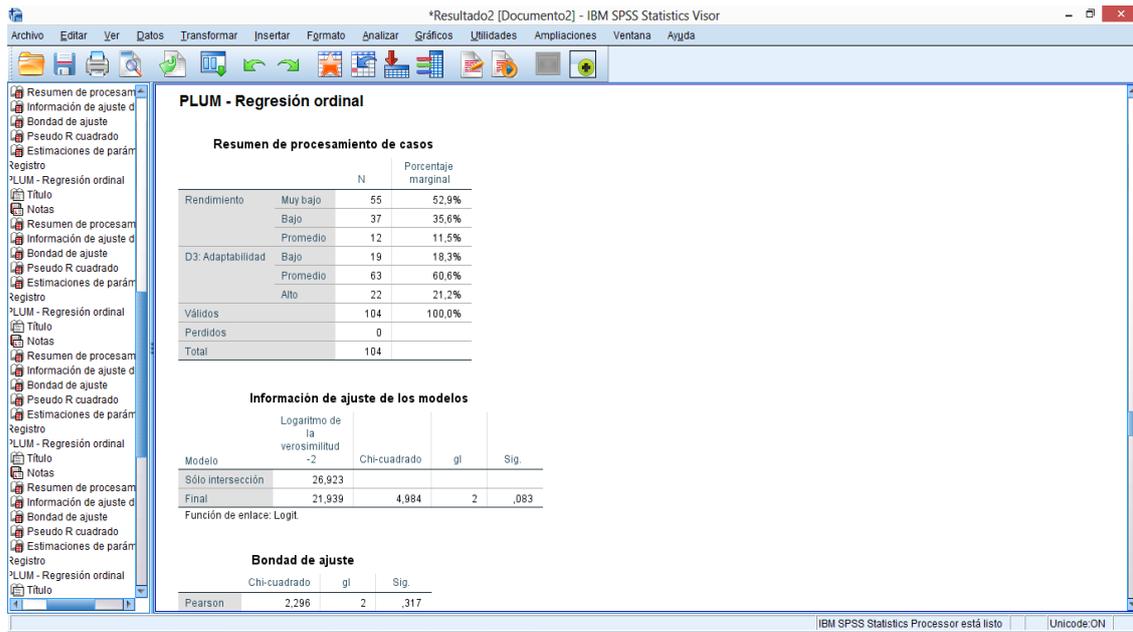
Función de enlace: Logit.

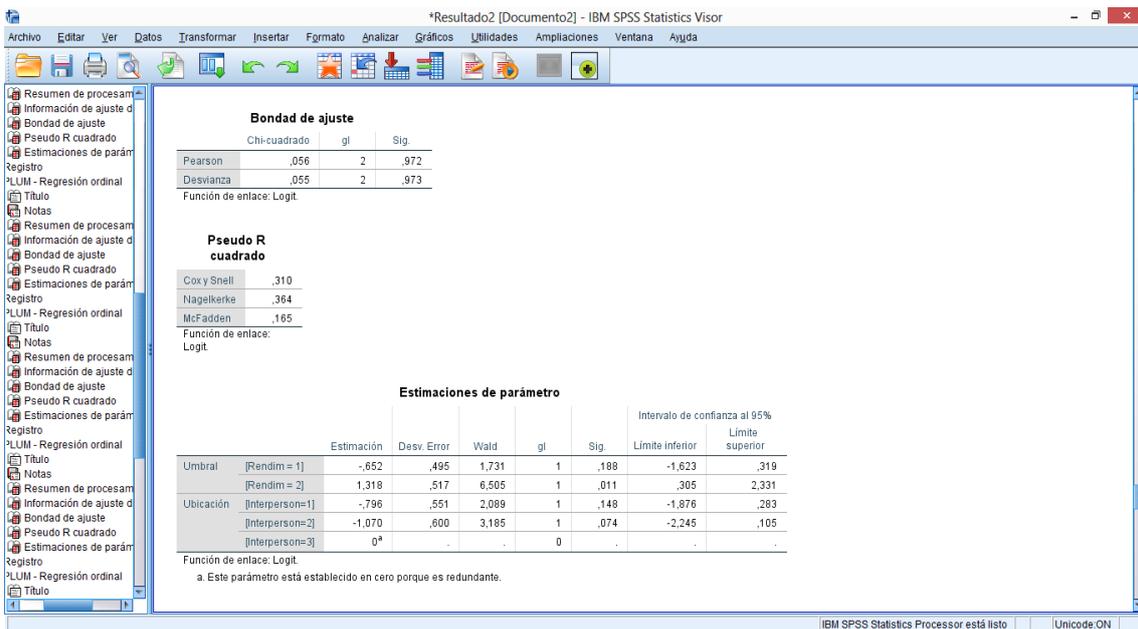
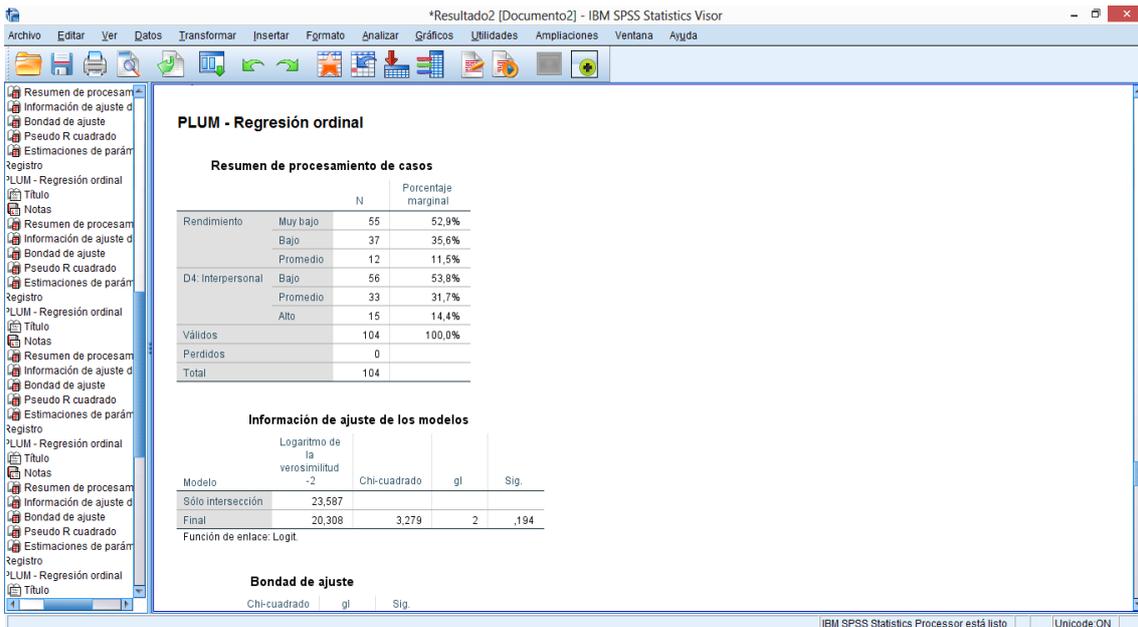
a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

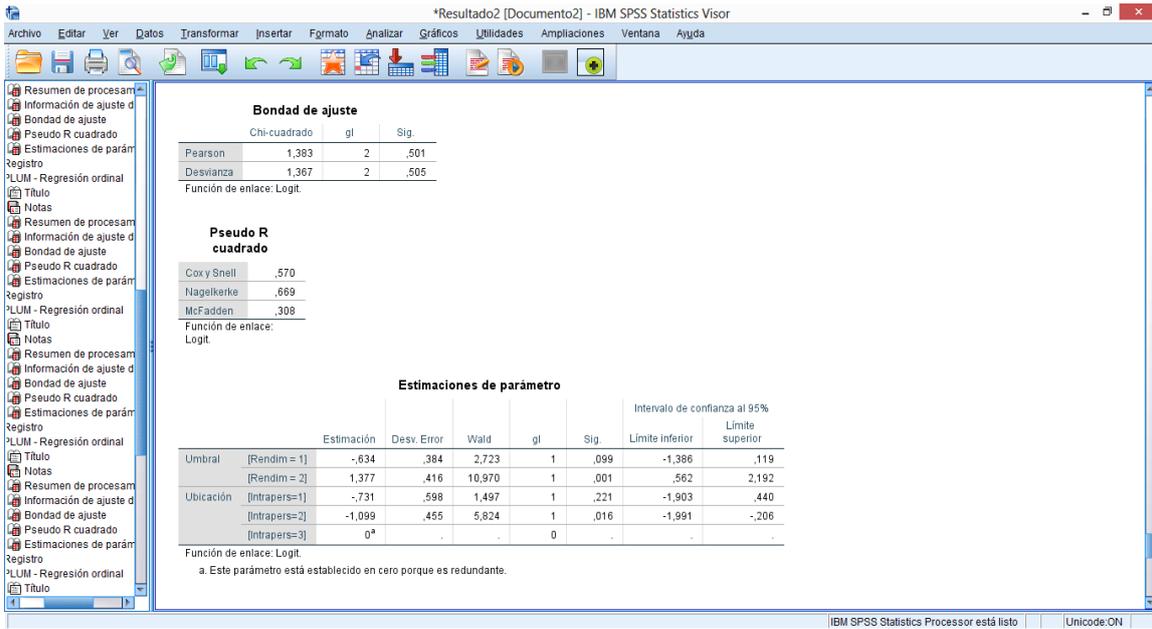
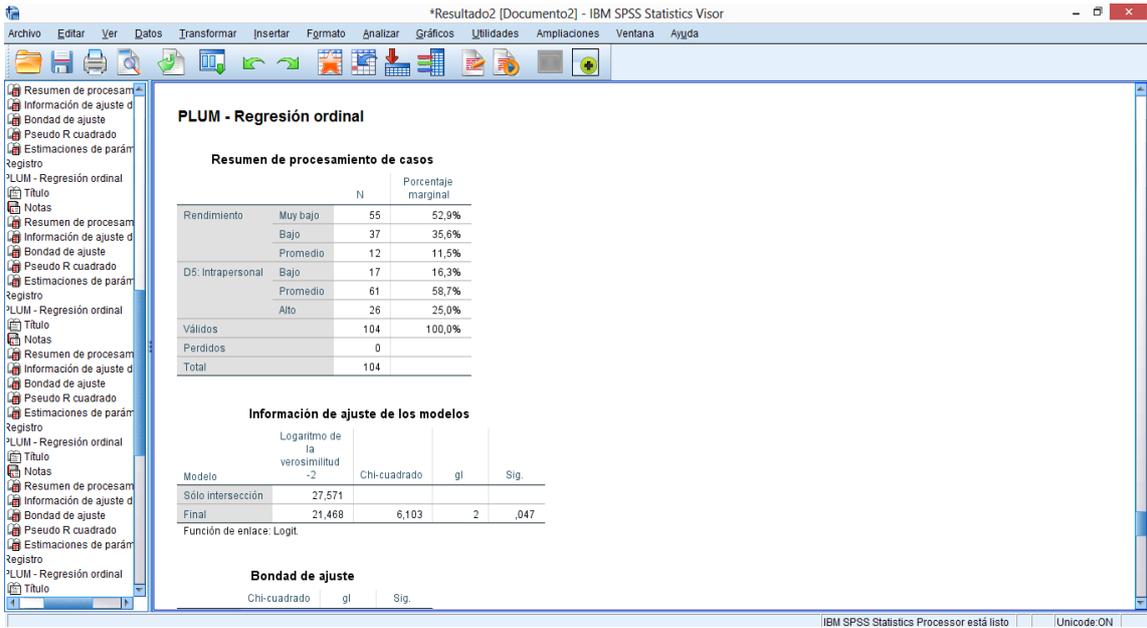
IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode.ON



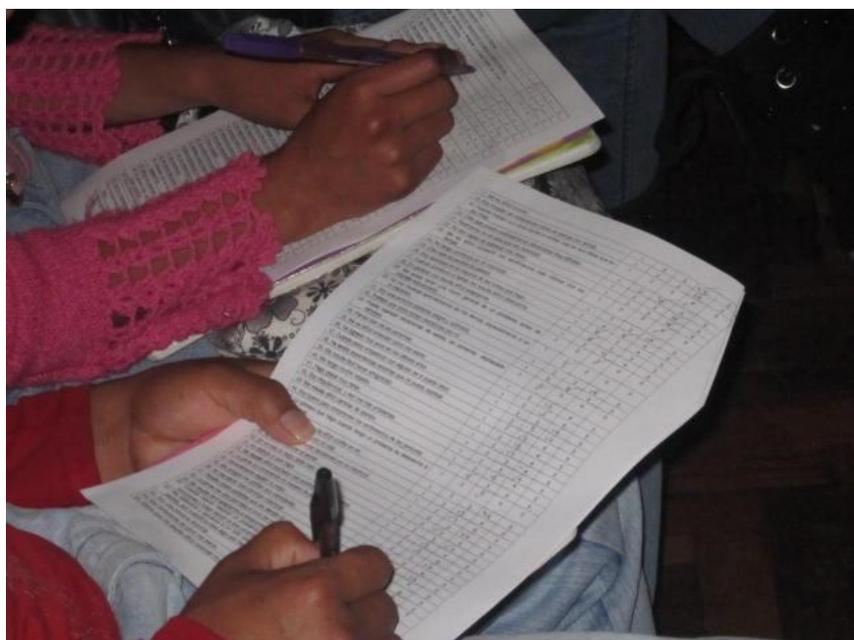








Anexo 5. Fotografías de la aplicación del test de BarOn a los estudiantes de EAP-IA de la UNAMBA





Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, **Yolvi Ocaña Fernández**, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, revisor de la tesis titulada **"Inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac"** del (de la) estudiante **Eva Luzner Castañeda Monzón**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito(a) analizo dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 15 de febrero de 2019



Yolvi Ocaña Fernández
DNI: 40043433