



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

**Facultad de Educación**

**Unidad de Posgrado**

**Engagement en el estudio, inteligencia emocional y  
rendimiento académico en estudiantes de la Carrera  
Profesional de Ingeniería Forestal de la UNSAAC,  
2014.**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Doctor en Educación

**AUTOR**

David Orlando GONZÁLEZ GAMARRA

**ASESOR**

Juan Marciano CHARRY AYSANOA

Lima, Perú

2017

**A Dios por el amor incondicional que recibo**

Con mucho amor a mi familia en general, en especial a Fanny  
mi amada esposa y mis queridos hijos, Jhon, David y Angelito

## Agradecimientos

- ✓ Mi gratitud eterna a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación Doctorado en Educación, por permitirme tener una mejor formación profesional.
- ✓ A la Universidad Amazónica de Madre de Dios UNAMAD, por la firma del convenio con la Facultad de Educación, y ser admitido en los estudios doctorales y ostentar el grado de Doctor.
- ✓ A la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, por las facilidades otorgadas en la realización de la tesis doctoral y tener acceso a la información de calificaciones de los estudiantes.
- ✓ Al Dr. Juan Marciano Charry Aysanoa, Asesor, por su sapiencia en la elaboración, conducción y monitoreo en el estudio de investigación, sobre todo por la motivación permanente para el logro de las metas trazadas.
- ✓ A los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal UNSAAC, por su apoyo en la toma de datos de campo (desarrollo de las encuestas)

La presente investigación tiene por finalidad demostrar la relación entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, 2014. Es una investigación de tipo básico, de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional en razón que establece una relación entre tres variables: el engagement y la inteligencia emocional con el rendimiento académico. Asume la investigación cuantitativa con enfoque hipotético deductivo. La muestra está representada por un total de 91 estudiantes, elegida de manera intencional no probabilística. Se aplicaron las técnicas de la encuesta para medir las variables: engagement en el estudio e inteligencia emocional y el análisis documental, para medir el rendimiento académico. En el caso de la encuesta se aplicaron dos cuestionarios y, en el segundo caso, se tomaron las calificaciones de los registros académicos de los estudiantes. Los dos instrumentos presentan validez mediante juicio de expertos y una confiabilidad de 0,848 y de 0,883 respectivamente. La variable engagement aborda las dimensiones: vigor, dedicación y absorción; la segunda variable presenta los componentes: Intrapersonal, Interpersonal, de Adaptabilidad, del manejo de la tensión y del estado de ánimo general.

Los resultados muestran la existencia de una relación estadísticamente significativa de 0,630 (donde  $p < 0,01$ ) entre el engagement y el rendimiento académico; y, de 0,549 (donde  $p < 0,01$ ) entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes.

Palabras clave: Engagement en el estudio, inteligencia emocional. Interpersonal, Intrapersonal, de Adaptabilidad, del Manejo de la Tensión y del Estado de Ánimo General.

This research aims to demonstrate the relationship between engagement in the study, emotional intelligence and academic achievement in career of Forestry San Antonio Abad National University of Cusco, 2014. It is an investigation of basic type, because the results enrich scientific knowledge in the field of forestry. It is descriptive correlational level and assumes the design because it establishes a relationship between three variables: the engagement and emotional intelligence with academic performance. Quantitative research assumes hypothetical deductive approach. The sample is represented by a total of 91 students of that college career, probabilistic chosen intentionally. Survey techniques were applied to measure the variables in the study engagement and emotional intelligence and document analysis to measure academic achievement. In the case of the survey two questionnaires were applied and in the second case, the qualifications of the academic records of the students were taken. The two instruments presented by expert judgment validity and reliability of 0.848 and 0.883 respectively. Variable addresses the engagement dimensions: vigor, dedication and absorption; the second variable presents the components: intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management and general mood.

The results show the existence of a statistically significant relationship of 0.630 (where  $p < 0.01$ ) between the engagement and academic performance; and 0.549 (where  $p < 0.01$ ) between emotional intelligence and academic achievement in students.

**Keywords:** Engagement in the study, emotional intelligence. Interpersonal, intrapersonal, Adaptability, the Stress Management and Mood General.

## Tabla de Contenidos

vi

Portada	I
Dedicatoria	II
Agradecimiento	III
Resumen	IV
Abstract	V
Índice	VI
Capítulo I Planteamiento del estudio	1
1.1. Fundamentación y formulación del problema	1
1.1.1. Fundamentación del problema	1
1.1.2. Formulación del problema	2
1.1.2.1. Problema general	2
1.1.2.2. Problemas específicos	2
1.2. Objetivos de la investigación	2
1.2.1. Objetivo general	2
1.2.2. Objetivos específicos	3
1.3. Justificación e importancia de la investigación	3
1.4. Fundamentación y formulación de la hipótesis	4
1.4.1. Fundamentación de la hipótesis	4
1.4.2. Formulación de hipótesis	5
1.4.2.1. Hipótesis general	5
1.4.2.2. Hipótesis específicas	5
1.5. Identificación y clasificación de variables	5
1.5.1. Variable X: Engagement en el estudio	5
1.5.2. Variable Y: Inteligencia emocional	6
1.5.3. Variable Z: Rendimiento académico	6
Capítulo II Marco teórico	7
2.1. Antecedentes de la investigación	7
2.2. Marco teórico	14

2.2.1. Engagement en el estudio universitario	14	vii
2.2.1.1 Modelos teóricos del engagement	14	
2.2.1.2 Definición de engagement	21	
2.2.1.3 Engagement en el estudio	23	
2.2.1.4 Causas del engagement	25	
2.2.1.5 Factores asociados al engagement	26	
2.2.1.6 Oposición: burnout y engagement	31	
2.2.1.7 Engagement y rendimiento académico	33	
2.2.1.8 Dimensiones del engagement	35	
2.2.2. Inteligencia emocional en universitarios	36	
2.2.2.1 Teoría de la inteligencia emocional	36	
2.2.2.2 Definición de inteligencia emocional	41	
2.2.2.3 Modelos sobre inteligencia emocional	42	
2.2.2.4 Áreas fundamentales de habilidades en la inteligencia emocional	47	
2.2.2.5 Áreas fundamentales de la inteligencia emocional	50	
2.2.2.6 Dimensiones de la inteligencia emocional	51	
2.2.2.7 Competencias de la inteligencia emocional	54	
2.2.3. Rendimiento académico en estudiantes	55	
2.2.3.1 Definición de rendimiento académico	55	
2.2.3.2 Rendimiento académico: indicador del aprendizaje	58	
2.2.3.3 Rendimiento académico y calidad de la educación superior	63	
2.2.3.4 Calificaciones como indicadores del rendimiento académico	66	
2.2.3.5 El engagement y el rendimiento académico	69	
2.2.3.6 Inteligencia emocional y rendimiento académico	69	
2.2.3.7 Inteligencia emocional y rendimiento académico	70	
Capítulo III Metodología de la investigación	73	
3.1. Operacionalización de variables	73	
3.2. Tipificación de la investigación	75	
3.3. Estrategia para la prueba de hipótesis	76	
3.4. Población y muestra	76	

3.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	76	viii
3.6. Procesamiento de la información	81	
Capítulo IV Trabajo de campo y proceso de contraste de hipótesis	82	
4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos	82	
4.1.1. Resultados de la variable: Engagement en el estudio	82	
4.1.2. Resultados de la variable: Inteligencia emocional	87	
4.1.3. Resultados de la variable: Rendimiento académico	93	
4.2. Prueba de hipótesis	95	
4.2.1. Prueba de normalidad	95	
4.2.2. Hipótesis general	95	
4.2.3. Hipótesis específicas	97	
4.3. Discusión de resultados	99	
4.4. Adopción de las decisiones	102	
Conclusiones	103	
Recomendaciones	104	
Referencias bibliográficas	105	
Anexos	117	

Tabla 1: Variables que influyen en el rendimiento académico	60
Tabla 2. Operacionalización de variables de investigación	73
Tabla 3. Validación de instrumento del engagement en estudiantes universitarios a través de juicio de expertos	77
Tabla 4. Validación de instrumento del engagement en estudiantes universitarios a través de juicio de expertos	80
Tabla 5. Engagement en el estudio referido al vigor en estudiantes	82
Tabla 6. Engagement en el estudio referida a la dedicación en estudiantes	84
Tabla 7. Engagement en el estudio referido a la absorción en estudiantes	84
Tabla 8. Engagement en el estudio de estudiantes universitarios	84
Tabla 9. Componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en estudiantes	87
Tabla 10. Componente Interpersonal de la inteligencia emocional en estudiantes	87
Tabla 11. Componente de Adaptabilidad de la inteligencia emocional en estudiantes	89
Tabla 12. Componente del Manejo de la Tensión en estudiantes	89
Tabla 13. Componente del Estado de Ánimo en estudiantes	91
Tabla 14. Inteligencia emocional de estudiantes universitarios	91
Tabla 15. Niveles de rendimiento académico de estudiantes universitarios	93
Tabla 16 Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov de variables de investigación	95
Tabla 17 Correlaciones entre engagement, inteligencia emocional y rendimiento acad.	96
Tabla 18 Correlación entre engagement y rendimiento académico de estudiantes	97
Tabla 19 Correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico	98

## Lista de figuras

x

Figura 1. Modelo DRL de Bakker y Demerouti	15
Figura 2. Modelo JD-R para pronosticar el engagement en el trabajo	20
Figura 3. Modelo de inteligencia emocional	49
Figura 4. Engagement en el estudio referido al vigor en estudiantes	82
Figura 5. Engagement en el estudio referido a la dedicación en estudiantes	85
Figura 6. Engagement en el estudio referido a la absorción en estudiantes	85
Figura 7. Engagement en el estudio de estudiantes universitarios	86
Figura 8. Componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en estudiantes	88
Figura 9. Componente Interpersonal de la inteligencia emocional en estudiantes	88
Figura 10. Componente de Adaptabilidad de la inteligencia emocional en estudiantes	90
Figura 11. Componente del Manejo de la Tensión en estudiantes	90
Figura 12. Componente del Estado de Ánimo en estudiantes	92
Figura 13. Inteligencia emocional de estudiantes universitarios	92
Figura 14. Niveles de rendimiento académico de estudiantes universitarios	94

## **Capítulo I**

### **Planteamiento del estudio**

#### **1.1. Fundamentación y Formulación del Problema**

##### **1.1.1. Fundamentación del problema.**

El problema del bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios es un asunto que preocupa a los propios estudiantes, a la universidad en su conjunto y a la sociedad.

Una sociedad con excelentes estudiantes constituye una fortaleza para el desarrollo. El Estado, las instituciones tutelares y la sociedad misma, buscan que sus generaciones estudiantiles logren un nivel adecuado, lo que se evidencia en estudiantes con un alto rendimiento académico.

El rendimiento académico visto como la obtención de altas puntuaciones al término de un periodo en un estudiante constituye el logro de las competencias y capacidades que van a permitir al futuro profesional a desempeñarse óptimamente en el campo laboral. De lo contrario, aumenta la brecha de profesionales desocupados que no acceden al mercado laboral por no mostrar una adecuada formación profesional.

Sin embargo, la realidad muchas veces muestra a un sector de los estudiantes universitarios que no logran buenas calificaciones (cuantitativo), y por lo mismo no desarrollan adecuadas competencias y capacidades (cualitativa). Tal es el caso de muchos estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco que muestran dificultades en su formación profesional, evidenciado este problema en un bajo nivel de rendimiento académico.

En consecuencia, este problema, del bajo rendimiento académico, es posible que tenga relación con dos variables focalizadas: el engagement, que consiste en la vinculación al trabajo por parte de los estudiantes y, la inteligencia emocional en los estudiantes de dicha carrera profesional de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco.

### **1.1.2. Formulación del problema.**

#### **1.1.2.1. Problema general.**

¿Qué relación existe entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014?

#### **1.1.2.2. Problemas específicos.**

a) ¿Qué relación existe entre el engagement en el estudio y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014?

b) ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014?

## **1.2. Objetivos de la Investigación**

### **1.2.1. Objetivo general.**

Determinar la relación entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.

### **1.2.2. Objetivos específicos.**

- a) Determinar la relación que existe entre el engagement en el estudio y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.
- b) Establecer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.

### **1.3. Justificación e Importancia de la Investigación**

Desde el punto de vista teórico, la investigación se justifica en el sentido que va a aportar con conocimientos científicos referidos a la relación entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco. Es decir, va a llenar vacíos teóricos respecto al tema en una universidad pública del sur del país.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación es importante por cuanto va a validar instrumentos de recolección de datos para determinar la relación entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Posteriormente se podrán realizar otras investigaciones en el campo de la educación con estas variables de estudio.

Desde el punto de vista práctico o social, la investigación es importante por cuanto va a contribuir a la solución del problema del rendimiento académico de los estudiantes universitarios con relación a las variables mencionadas.

## **1.4. Fundamentación y Formulación de la Hipótesis**

### **1.4.1. Fundamentación de la hipótesis.**

El rendimiento académico en los estudiantes universitarios está asociado a una serie de factores, de forma directa o indirecta. Lo importante es que los estudiantes obtengan un buen nivel de rendimiento académico, aunque para ello tiene que controlar determinadas variables.

En ese sentido, el rendimiento académico está en directa relación, en la mayoría de los casos, al trabajo que realizan los estudiantes (engagement) y el nivel de inteligencia emocional que poseen. Es decir, los estudiantes que trabajan están acostumbrados, por así decirlo, al trabajo y al tomar el estudio como un trabajo, pueden hacer que éste se realice de manera cotidiana, como parte de la naturaleza del estudiante. Asimismo, un buen nivel de inteligencia emocional puede hacer que el estudiante logre un buen nivel de rendimiento académico porque no solamente le da gran importancia a éste sino que puede controlar otras variables implícitas en el logro de un buen rendimiento académico.

Así, Ferragut y Fierro (2009) en una investigación efectuada en España reportan la existencia de una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Además, el análisis de regresión múltiple muestra una recta de regresión donde el principal predictor para nota media es el bienestar. Estos resultados indican relación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico.

En su estudio, Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), encuentran una relación positiva entre las puntuaciones altas en inteligencia emocional y un mayor bienestar

psicológico, lo que conlleva a que los estudiantes se encuentran emocionalmente prestos a tener mayor control en sus actividades y, consecuentemente, mayores probabilidades de obtener un buen nivel de rendimiento académico. Es decir, toleran mejor la frustración ya que son capaces de controlar los estados tensionales asociados a la experiencia emocional y su propio comportamiento en situaciones adversas. Ha quedado demostrado que la inteligencia emocional es uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, que favorece y facilita la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora del rendimiento académico.

#### **1.4.2. Formulación de hipótesis.**

##### **1.4.2.1. Hipótesis general.**

Existe una relación significativa entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.

##### **1.4.2.2. Hipótesis específicas.**

a) Existe una relación significativa entre el engagement en el estudio y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.

b) Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.

### **1.5. Identificación y Clasificación de Variables**

#### **1.5.1. Variable X: Engagement en el estudio.**

- a) Por su naturaleza Pasiva
- b) Por el método de estudio Cuantitativa
- c) Por la posesión de la característica Continua

**1.5.2. Variable Y: Inteligencia emocional.**

- a) Por su naturaleza Pasiva
- b) Por el método de estudio Cuantitativa
- c) Por la posesión de la característica Continua

**1.5.3. Variable Z: Rendimiento académico.**

- a) Por su naturaleza Pasiva
- b) Por el método de estudio Cuantitativa
- c) Por la posesión de la característica Continua

## Capítulo II

### Marco Teórico

#### 2.1. Antecedentes de la Investigación

Casuso (2011) realizó un estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de España.

Los resultados dan cuenta, en relación al engagement académico, se han observado en las cuatro titulaciones unos valores muy altos principalmente en la dimensión de Dedicación. Se ha observado, que en términos generales, los estudiantes analizados superan entre el 86% y el 91% de los créditos de los que se examinan (tasa de éxito) y entre el 76% y el 81% del total de créditos matriculados (tasa de rendimiento). En cuanto a la nota obtenida, el valor medio ronda el 2, lo que se corresponde con una nota cualitativa de notable. Se ha observado una tendencia general de modulación/protección por parte del engagement en la percepción de los estresores académicos. Los resultados de este trabajo apoyan la idea de que la percepción de las situaciones del contexto académico como estresante, así como los síntomas de estrés, ejercen muy poca influencia en los resultados académicos. Por el contrario, estos mismos hallazgos subrayan la asociación de carácter positivo entre los niveles de engagement y el rendimiento del alumno.

Bresó y García (2007) realizaron un estudio referida al engagement sobre una muestra de 602 estudiantes universitarios de la Universitat Jaime I de Castellón. El principal objetivo del estudio era poner a prueba la invarianza del constructo del engagement comparando la estructura psicométrica de la medida del engagement en ambos colectivos. Secundariamente se comprobó la relación del engagement con la eficacia académica y profesional en cada una

de las muestras medida mediante el MBI-GS y a través de la misma escala adaptada a estudiantes.

Los datos confirmaron, por un lado, que el engagement tanto en empleados como en estudiantes universitarios posee una estructura tridimensional compartiendo similares cargas factoriales en ambas muestras. Y, por otro lado, que los estudiantes cumplen un patrón similar al de los empleados en cuanto a que sus niveles de engagement están relacionados de forma positiva con la eficacia académica. Los resultados indicaron una correlación positiva y estadísticamente significativa de cada una de las dimensiones del engagement (vigor, dedicación y absorción) con la eficacia académica y profesional respectivamente. Estos resultados llevaron a los autores a plantear para futuros estudios el desarrollo de estrategias de intervención con las que se maximice el engagement para así mejorar la eficacia académica de los estudiantes.

En Australia y Nueva Zelanda en el año 2007 se puso en marcha una encuesta a nivel nacional, “the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE)” dentro de la cual la subescala “the student engagement questionnaire (SEQ)” mide directamente el engagement académico de los universitarios. En ella participan anualmente un gran número de universidades con el fin de conocer cómo se integran los estudiantes en la educación universitaria y detectar aspectos susceptibles de mejora. Además del engagement académico se miden otros aspectos como la satisfacción, los resultados, tasas de abandono. Todo ello forma parte de un feedback educativo instituciones – docentes-estudiantes (Coates, 2010).

Breso, Llorens y Salanova (2004) realizaron una investigación referida a las creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. El objetivo fue poner a prueba un modelo de engagement en una muestra de 193 estudiantes universitarios. Se analiza el

ajuste de un modelo que contempla, por un lado, las variables ‘creencias de eficacia’ y percepción de facilitadores como antecedentes y por otro lado el ‘engagement’ (vigor y dedicación) como consecuente. Los facilitadores fueron medidos con una escala auto-construida de 32 ítems, las creencias de eficacia con la escala de eficacia percibida (6 ítems) del Maslach Burnout Inventory-Student Survey, (MBI-SS; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Romá y Bakker, 2002). Finalmente, la variable engagement se midió con la traducción de los 11 ítems del Student Academia Engagement Scale (SAIS; Schaufeli et al., 2002) de las dimensiones de vigor y dedicación.

Los análisis estructurales realizados haciendo uso del programa AMOS (Arbuckle, 1997) ofrecen evidencia del rol mediador de las ‘creencias de eficacia’ entre la percepción de facilitadores y el engagement de los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que aumentar las creencias de eficacia tiene un efecto positivo significativo sobre el engagement académico y que, a su vez, la percepción de facilitadores es una manera de incrementar las creencias de eficacia.

Caballero, Abello y Palacio (2006) realizaron una investigación referida al burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. Es una investigación comparativa con una muestra conformada por 202 estudiantes de ambos sexos, seleccionados intencionalmente, a quienes se les aplicó el Inventario de MBI-SS y el UWES. Los resultados indican que los estudiantes que trabajan se perciben más autoeficaces y dedicados que quienes no lo hacen. En cuanto a las características de las dimensiones de vigor, dedicación, y absorción entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan, se observa que no hay diferencias en los niveles de engagement. Al analizar independientemente las dimensiones que lo definen, no se encontraron en las escalas de vigor

y absorción, pero sí en la de dedicación, pues, el análisis de las medias muestra que los estudiantes que trabajan son más dedicados que aquellos que no trabajan. Por lo tanto, se confirma parcialmente la hipótesis nula 1. Los estudiantes que participaron en esta investigación presentan niveles significativos de engagement y de autoeficacia.

Parra (2010) realizó una investigación referida a la relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. Según los resultados, a partir de la evidencia, se determina que el nivel de Engagement influye significativamente en el rendimiento académico, sin embargo, éste es valorado sólo en términos promedios y no de forma teórica y práctica por separado como se evalúan la mayor cantidad de las asignaturas en las carreras de letras, además, importante es destacar, que en toda la literatura revisada (a excepción de un estudio), se excluye la escuela de medicina como fuente de investigación, y finalmente no existen estudios a nivel nacional que apoyen o descarten la evidencia encontrada.

Entre los resultados obtenidos destacan asimismo las correlaciones positivas pero débiles entre las estrategias de aprendizaje, el grado de engagement y rendimiento académico. Además, dichas correlaciones varían en función del nivel educativo (ESO o Bachillerato). Estos resultados, en líneas generales, no apuntan hacia la dirección esperada, de modo que, a diferencia de lo postulado por la literatura científica, ni el engagement académico ni las estrategias de aprendizaje utilizadas parecen ejercer un papel relevante en el rendimiento académico de estos estudiantes.

En la investigación realizada por Salanova y Martínez (2005) se revisan los niveles de bienestar psicológico, identificado por los niveles de burnout y engagement en relación con el desempeño académico. Se aplicó a 872 estudiantes universitarios mediante un estudio realizado con técnicas cuantitativas y cualitativas a partir de cuestionarios de autoinforme,

inventarios estandarizados, escalas autoconstruidas, expedientes académicos y grupos focales. Los resultados obtenidos muestran como factores facilitadores del desempeño académico: la relación existente entre el engagement, el compromiso, la autoeficiencia, la satisfacción y la felicidad; mientras que los factores obstaculizadores del desempeño académico se encuentran en el burnout y la propensión al abandono de estudios.

Manzano (2002), realiza una investigación en la que relaciona el burnout y en engagement con el desempeño, la madurez profesional y la tendencia al abandono académico de los estudiantes a través de un estudio aplicado a 1284 estudiantes de licenciatura. Los resultados mostraron que existe una relación negativa entre burnout y engagement; pero también se encontró una relación positiva entre la competencia percibida, que surge del burnout y las escalas de engagement (vigor, dedicación y absorción). Además, se encontró que el burnout manifiesta diferencias significativas en función del sexo; aunque la edad es un factor que se repite en la explicación de las tres variables.

La Universidad de Zaragoza (2010) realizó una investigación referida a las estrategias de aprendizaje, engagement y rendimiento académico: comparación entre estudiantes de ESO y Bachillerato en España. Los resultados obtenidos indican que el alumnado estudiado presenta un nivel de engagement académico medio-bajo, así como un nivel adecuado, pero con posibilidad de mejora en el uso de las estrategias de aprendizaje. Las estrategias más utilizadas son las de Sensibilización, y dentro de ellas, las motivacionales, si bien su nivel es, al igual que en las restantes estrategias, adecuado, pero con posibilidad de mejora. El proceso de sensibilización es la puerta de cualquier aprendizaje. Las principales diferencias en el uso de estrategias entre el alumnado radican en el mayor uso de estrategias regulatorias por parte del alumnado de Bachillerato comparativamente al de 3º y 4º ESO. Sin embargo, estos estudiantes

no difieren significativamente de los de 1º ESO ni de los de 2º ESO en el uso de estas estrategias de Regulación.

Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), en una investigación sobre la inteligencia emocional como una competencia básica en formación de docentes en España hallaron que las competencias emocionales son competencias básicas que facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral. Aunque el consenso sobre la importancia de las competencias emocionales es alto, la implementación de esta formación en la escuela se encuentra con obstáculos, ya que su éxito depende de la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa. Las iniciativas para integrar competencias en la escuela requieren de una adecuada formación que deberá ser eminentemente práctica de los profesores y gestores, además de la consecuente formación de los estudiantes.

Ferragut y Fierro (2009) realizaron una investigación referida a la inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en estudiantes. El objetivo principal es el análisis de la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico. Los participantes fueron 166 estudiantes. Para evaluar la inteligencia emocional, se empleó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS- 24) de Salovey y colaboradores (1995), para el bienestar personal se ha aplicado la Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad (Fierro, 2006) y para el rendimiento académico se registraron distintas variables, donde la principal fue la nota media. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, así como entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Además, el análisis de regresión múltiple muestra una recta de regresión donde el principal predictor para nota media es el bienestar. Estos resultados indican relación entre

bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico.

Buenrostro, et al. (2011) realizaron una investigación referida a la inteligencia emocional y rendimiento académico en un grupo de estudiantes. El objetivo fue conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes que cursaban el primer año de secundaria. La muestra estuvo constituida por 439 alumnos: 282 mujeres y 157 hombres, en un rango de edad entre 11 y 12 años. Se utilizaron el EQ-i: YV, el TMMS 24 y el promedio de las calificaciones obtenidas (que se clasificaron en rendimiento académico alto, medio y bajo). Se encontraron diferencias significativas entre los niveles de rendimiento académico y las variables del EQ-i: YV: interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad e inteligencia total y en las variables del TMMS-24: percepción y regulación, donde los estudiantes con rendimiento académico alto obtuvieron mayores puntajes en inteligencia emocional. Se encontraron correlaciones positivas y significativas con todas las variables del EQ-i: YV. Para las variables del TMMS 24 solamente se observó una correlación significativa con la variable regulación. El análisis por sexo indicó que las mujeres calificaron más alto en algunas variables del EQ-i: YV. No se encontró interacción entre nivel de rendimiento académico y sexo en ninguna de las dimensiones del Bar-On. Estos resultados indican una fuerte relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos de secundaria.

Font (2013) realizó una investigación referida a la inteligencia emocional, engagement y éxito académico en un grupo de estudiantes universitarios. El objetivo es demostrar la relación que mantienen la Inteligencia emocional y el engagement como variables que ayudan a predecir el éxito académico de los estudiantes universitarios. También estudia las diferencias de género

y la evolución que se establece entre los diferentes cursos de la carrera y los diferentes Másters y Posgrados en Psicología. Se realiza con una muestra de 147 Estudiantes de Psicología de la FPCEE Blanquerna. Los resultados muestran diferencias en función del ciclo y del sexo en cuanto a los niveles de engagement e inteligencia emocional. Aun así, no se consigue demostrar el valor predictivo de las variables con el rendimiento académico.

## **2.2. Marco Teórico**

### **2.2.1. Engagement en el estudio universitario.**

#### **2.2.1.1. Modelos teóricos del engagement.**

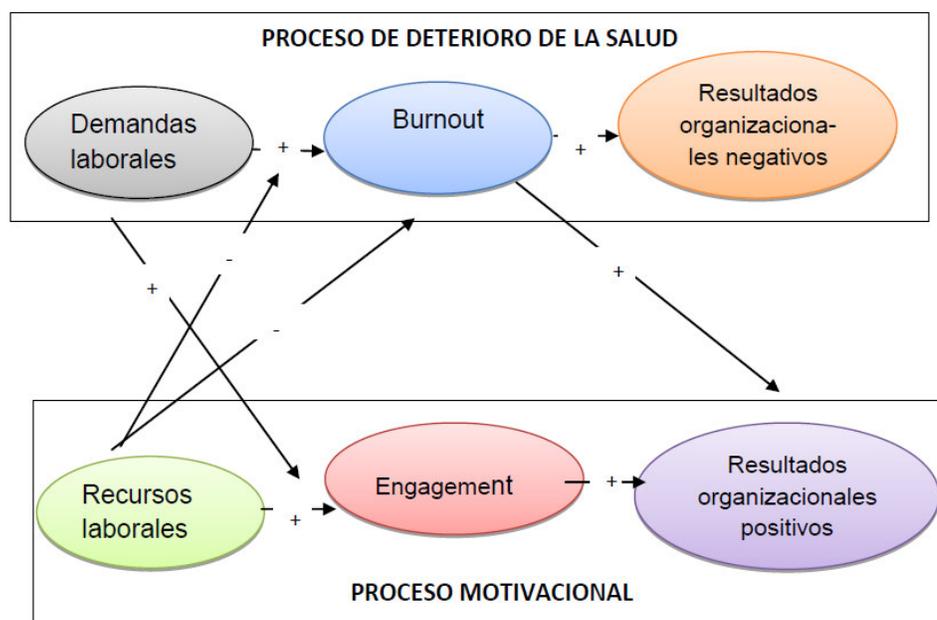
Salanova y Schaufeli (2009), refiriéndose al engagement, plantean lo difícil que resulta poder explicar el engagement con una teoría concreta. En este sentido, las teorías psicológicas intentan identificar un número limitado de elementos cruciales que puedan explicar al respecto. Es decir, las teorías de alguna forma no ajustan del todo bien para explicarlo en toda su amplitud, con lo cual muestran que en este momento no ha surgido una teoría que explique al engagement; es un campo de estudio en construcción.

A continuación, se presentan dos modelos explicativos del engagement: el Modelo DRL de Bakker y Demerouti (2008) y el Modelo JD-R de Bakker y Leiter (2010).

1. Modelo DRL de Bakker y Demerouti. El Modelo Demandas y Recursos Laborales (DRL) de Bakker y Demerouti (2008) surge dentro de la Psicología de la Salud Ocupacional y plantea que existen 2 tipos de bienestar psicosocial con diferentes antecedente y consecuente: el engagement y el burnout. Este modelo se ubica en el grupo de las teorías centradas en lo motivacional ya que toma en cuenta dos

indicadores de la realidad laboral: el engagement o bienestar de la persona y el burnout o malestar de la misma.

Este modelo remite al estudio del engagement junto al burnout de manera simultánea porque, como afirman Salanova y Schaufeli (2009): “ambos están negativamente relacionados entre sí, y además, teniendo en cuenta lo positivo y lo negativo de la realidad podremos expresarla en forma más fidedigna” (p. 132) de manera que se analiza la salud ocupacional de manera holística. En la siguiente figura se expresan las relaciones entre los elementos que integran el Modelo DRL.



*Figura 1.* Modelo DRL

Fuente: Salanova & Schaufeli (2009, p. 132).

El rectángulo de la parte superior encierra los factores, representados con elipses, a los factores del proceso del deterioro de la salud. El rectángulo inferior muestra, encerrados en elipses a los factores del proceso motivacional. Las flechas indican la

direccionalidad de la relación entre los factores de los dos procesos y los signos muestran la relación de menor (-) a mayor (+) o de mayor (+) a menor (-) que se produce con la relación indicada.

El modelo DRL plantea además que ante las demandas laborales puede surgir una situación de estrés para los trabajadores, de manera que de no lograr afrontarlas se produce agotamiento que lleva al burnout; en caso contrario, quienes logran responder a tales exigencias laborales a través de los recursos laborales se inician en un proceso motivacional que conduce al engagement. A continuación, se explican estos dos procesos incluidos en el modelo:

- El burnout y el deterioro de la salud: este proceso surge “Cuando los empleados se enfrentan con altas demandas laborales -incluyendo bajos recursos- por lo general incrementan sus esfuerzos al máximo con el fin de acomodarse a las altas demandas ambientales” (Salanova & Schaufeli, 2009, p. 136).

Se consideran como demandas laborales a las “características de la organización del trabajo que requieren un esfuerzo por parte del empleado para poder ser realizadas, y ese esfuerzo lleva asociado un coste físico y/o psicológico (mental o emocional) en su realización (Salanova & Schaufeli, 2009, p. 133). Entre las demandas laborales se identifican varios tipos: demandas cualitativas, demandas mentales, demandas socio-emocionales, demandas físicas y demandas trabajo-familia o familia-trabajo.

- El engagement y el proceso motivacional: el proceso motivacional, en cambio, consiste en que los trabajadores utilizan recursos laborales, es decir, “aquellas características físicas, psicológicas u organizacionales del trabajo” (Salanova &

Schaufeli, 2009, p. 135) con las cuales las personas responden a las demandas laborales de la organización en la cual trabajan.

Estos recursos laborales se convierten en motivadores intrínsecos al fomentar el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo de los trabajadores; pero también son motivadores extrínsecos porque permiten el logro de los objetivos de trabajo. De esta manera, según mencionan Salanova y Schaufeli (2009), los recursos laborales responden a las necesidades humanas básicas de: ser competentes, ser autónomos y relacionarse en forma efectiva.

Es así como el Modelo DRL concreta que la falta o inadecuación de recursos laborales incrementa las demandas laborales hasta producir el burnout y por tanto daños en la salud; mientras que el uso de recursos laborales promueve procesos de motivación en el trabajo hasta llegar al engagement y por lo tanto al buen desempeño laboral y al desarrollo personal de los trabajadores, así como a la eficacia de la organización. Es necesario mencionar que el burnout y el engagement se contagian en el ámbito laboral por lo que trascienden de lo personal a lo colectivo; incluso pueden impactar el ámbito familiar (Salanova & Schaufeli, 2009).

Modelo JD-R de Bakker y Leiter. Bakker y Leiter (2010) presentan un modelo JD-R para pronosticar el engagement en el trabajo (figura 2), el cual construyen después de la revisión de diversas investigaciones. Este modelo plantea que el engagement en el trabajo se puede predecir a partir de los recursos de empleo o recursos laborales y de los recursos personales o capital psicológico.

a) En lo que se refiere a los recursos de empleo o recursos laborales estos se identifican como aquellos aspectos psicológicos, sociales y organizacionales del

trabajo que reducen las demandas laborales y los costos psicológicos, considerando que son funcionales para conseguir objetivos, estimular el crecimiento personal, aprender y desarrollarse. Estos recursos producen además procesos motivacionales al satisfacer las necesidades básicas como las de: autonomía, competencias y relaciones. Dentro de los recursos de empleo, las investigaciones revisadas destacan: la autonomía, el soporte social, la retroalimentación del desempeño, los estilos de afrontamiento a estresores y el clima organizacional.

b) Otros estudios se han centrado en los recursos personales como aspectos para pronosticar el engagement; estos recursos son: autoevaluación positiva ligada a la resiliencia, habilidades para controlar e impactar el ambiente, motivación, desempeño en el trabajo, y satisfacción vital. En este aspecto se ha discutido también el capital psicológico definido como un estado psicológico positivo del desarrollo caracterizado por la autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia (Sweetman&Luthans, en Bakker& Leiter, 2010).

El optimismo juega un rol importante generando expectativas ante situaciones de cambio y permitiendo la sensación de control personal ante demandas. La esperanza implica ver la adversidad como el cambio y transformar los problemas en oportunidades. La resiliencia significa perseverar en la búsqueda de soluciones ante obstáculos, dificultades o problemas; implica levantarse de retrocesos o adversidades y persistir. La autoeficacia, en cambio, se refiere a mantener la confianza y autoevaluarse positivamente (Sweetman&Luthans, en Bakker& Leiter, 2010).

El Modelo JD-R plantea además que las demandas laborales se relacionan con los recursos del engagement, y que los recursos del empleo permiten mantener al

engagement ante la elevada exigencia del puesto, la cual puede ser: ambiente desfavorable, carga de trabajo, trabajo físico, etc.

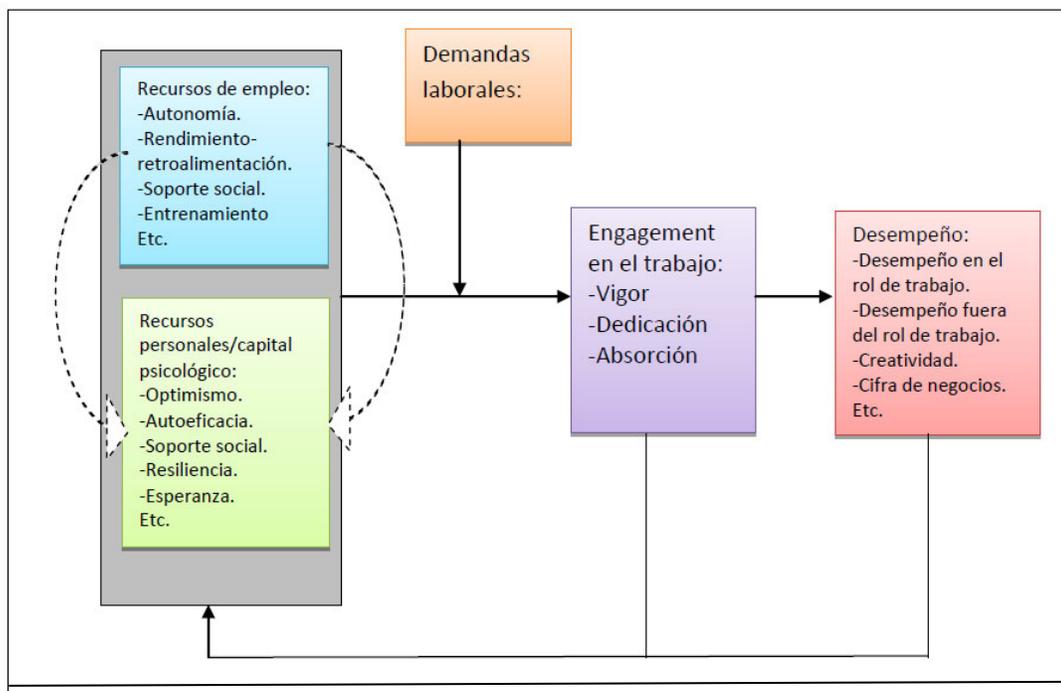
También se ha observado que las competencias profesionales como elemento del engagement mitigan el efecto negativo de la carga de trabajo; además se ha encontrado que los recursos laborales amortiguan los efectos negativos del mal comportamiento de los alumnos y permiten el engagement en los maestros. Todo esto muestra que las demandas laborales como las presiones en el trabajo, las demandas emocionales, las demandas mentales, las demandas psicológicas, etc. pueden ser resueltos con los recursos del engagement.

Bakker y Leiter (2010) manifiestan que las investigaciones realizadas se orientan a realizar estudios futuros sobre la ampliación de las emociones positivas como la alegría, el interés y la satisfacción; de manera que las personas logren ampliar este conjunto de pensamientos y acciones. Como resultado se espera un efecto positivo que produce una organización flexible con estrategias cognitivas que permite incorporar material diverso. Además, estas emociones positivas tienden al desarrollo de las personas a través del desarrollo de nuevas habilidades y del logro de relaciones interpersonales más estrechas, de manera que otro logro sería mayor cooperación interpersonal y la reducción de conflictos. Todo esto permitiría responder a las demandas laborales.

De esta manera, la figura 2 muestra cómo los recursos laborales, unidos a los recursos personales y al capital psicológico de los trabajadores permiten responder a las demandas laborales y favorecen al engagement en sus tres factores: vigor, dedicación

y absorción, por lo cual se lograría influir positivamente en el desempeño de los trabajadores:

- Mejora su desempeño en un ambiente laboral cambiante.
- Se desarrolla el sentido de prosperidad en un ambiente fuera del rol de trabajo.
- Se logra la creatividad en el trabajo y desarrollo financiero.



*Figura 2.* Modelo JD-R para pronosticar el engagement en el trabajo

Fuente: Bakker & Demerouti (2008, citado en Bakker & Leiter, 2010).

Los rectángulos enmarcados en gris muestran los tipos de recursos de los trabajadores, el rectángulo de la parte superior muestra la intervención de las demandas laborales, el rectángulo del centro muestra el resultado de la combinación de los anteriores y el rectángulo de la derecha describe los resultados finales del modelo en el ámbito organizacional. Las flechas muestran la direccionalidad de la

relación y las flechas con líneas punteadas muestran cómo se interrelacionan los recursos.

### **2.2.1.2. Definición de engagement.**

Según Maslach y Leiter (1997) el engagement se caracteriza por energía, implicación y eficacia. El engagement se ha convertido en los últimos años en un concepto muy de moda en el ámbito de los negocios y la consultoría, siendo más reciente y menos conocido su estudio en el ámbito académico. En términos generales podemos decir que las connotaciones diarias del engagement se refieren a la vinculación, la implicación, el compromiso, la pasión, el entusiasmo, el esfuerzo y la energía en relación a lo que se hace.

El engagement en el trabajo se ha conceptualizado y medido de forma bastante diferente. Estas diferencias no permiten la formulación de una única definición sintética. El primer académico que conceptualizó el engagement en el trabajo en los años 90 fue Kahn (Salanova, Wilmar & Schaufeli, 2009) que describió lo que él llamó engagement personal como el aprovechamiento de los miembros de la organización de sus propios roles de trabajo: en el engagement, las personas utilizan y se expresan a sí mismas física, cognitiva, emocional y mentalmente durante el desarrollo de sus roles.

En otras palabras, Kahn se centró en la forma en la que las personas satisfacen sus roles de trabajo y asumió que los trabajadores “engaged” se esfuerzan mucho en su trabajo porque se identifican con él. Una aproximación académica alternativa considera que el engagement en el trabajo es un estado psicológico de realización o la antítesis positiva del burnout (Schaufeli y Salanova, 2007).

El engagement más que a un estado específico y momentáneo se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular. Ha sido definido como un concepto motivacional positivo relacionado con el trabajo y la vida, que está enfatizado por el vigor, la dedicación y la absorción (Salanova et al, 2000). El vigor hace referencia a altos grados de vitalidad y afán de esforzarse en el trabajo diario. La dedicación está vinculada al entusiasmo, inspiración y retos en el trabajo o estudio. La absorción denota concentración y sentirse a gusto con lo que uno hace; la sensación de que el tiempo pasa sin darnos cuenta es una característica típica de la absorción.

Pese a que las dos definiciones han sido desarrolladas independientemente la una de la otra y se han originado desde distintos marcos teóricos; ambas coinciden en que el engagement incluye un componente conductual (vigor), un componente emocional (dedicación) y un componente cognitivo (absorción). Por todo ello, el engagement es un constructo claramente motivacional ya que posee componentes de activación, energía, esfuerzo y persistencia y está dirigido al logro de objetivos (Salanova, Martínez y Llorens, 2004). El hecho de que áreas distintas e independientes hayan llegado a la misma conclusión respecto a las características básicas del engagement aporta credibilidad a la noción del propio concepto.

En consecuencia, el engagement está especialmente vinculado con los contenidos del estudio, considerado éste como el trabajo que realizan los estudiantes, experimentar engagement conlleva aplicar conocimientos y capacidades en el trabajo, comprometerse con las tareas plenamente, implicarse en cada momento con su quehacer diario (Lisbona, Morales y Palací, 2009). Asimismo, el engagement

también ha sido considerado un indicador de bienestar psicológico en trabajadores (Salanova, et al., 2000).

Schaufeli, et al. (2002), han definido el Engagement como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor (altos niveles de energía y resistencia mental), dedicación (alta implicación laboral) y absorción (alto estado de concentración e inmersión)”. (p. 45) Este estado afectivo-cognitivo es persistente, y no está focalizado en un objeto o situación particular. Este estado de compromiso, al igual que el Burnout, es experimentado también por los estudiantes, definido de esta forma por Salanova, et al. (2002) como Engagement académico.

### **2.2.1.3. Engagement en el estudio.**

Con el propósito de comprobar las similitudes entre el ámbito laboral y estudiantil, diversos estudios han sugerido la idoneidad de comprobar modelos que tradicionalmente se han probado en contextos laborales en estudiantes (Cotton, Dollard & Jonge, 2002).

Tal y como indican Salanova, Wilmar y Schaufeli (2009), aunque formalmente hablando los estudiantes no trabajan, desde un punto de vista psicológico estudiar equivale a trabajar. Esto es, al igual que los trabajadores, los estudiantes realizan actividades estructuradas y coactivas (por ejemplo asistir a las clases), que están enfocadas a una meta concreta (por ejemplo aprobar un examen).

El engagement (opuesto del burnout) también es experimentado por los estudiantes, y se conoce como engagement académico. Parra (2007) señala lo siguiente:

Se entiende como un estado de bienestar psicológico tridimensional (vigor, absorción y dedicación) de compromiso intrínseco hacia los estudios, valorado actualmente por

el cuestionario UWES-S y cuyas relaciones se establecen de manera significativa con variables personales (género, edad, nivel socio-demográfico, nivel de autoestima, autoeficacia, inteligencia emocional, satisfacción y nivel de perfeccionismo), así como también con variables académicas como el rendimiento académico.

Aunque no se puede considerar que los estudiantes trabajen, estudiar equivale a trabajar desde el punto de vista psicológico, ya que los estudiantes también deben realizar actividades regladas que requieren un esfuerzo, como asistir diariamente a clase, y que están enfocadas a una meta concreta (Salanova, Wilmar y Schaufeli, 2009). Hasta el momento, los resultados constatan su relación con diversos facilitadores de la actividad académica de los estudiantes universitarios, mayor felicidad, mayor satisfacción con relación a sus tareas y con menor propensión al abandono de los estudios (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005). Las investigaciones son más escasas aún si nos centramos en el ámbito universitario, donde los pocos datos arrojan una influencia positiva en el bienestar psicológico, el rendimiento o la satisfacción (Caballero, Abello y Palacio, 2007).

En ese sentido, cuando el estudiante se enfrenta a su contexto, desarrolla la necesidad de aceptación, reconocimiento y aprobación, tanto de padres como docentes y compañeros. Efectivamente, en la sociedad estudiantil, se destacan características particulares que el estudiante se esfuerza por ofrecer ante los demás y, de esta manera, obtener una recompensa (Polanco, 2005). Por tanto, el engagement en estudiantes es un comportamiento claramente convencional. Estudiar, implicarse con los objetivos de aprendizaje o esforzarse en desarrollar las tareas encargadas por el

profesor son conductas normativas que están ajustadas a las expectativas del mundo adulto.

#### **2.2.1.4. Causas del engagement.**

Respecto a las posibles causas del engagement en las personas, Salanova y Llorens (2008) señalan lo siguiente:

La investigación científica ha puesto de manifiesto como posibles causas de la vinculación psicológica (engagement): los recursos laborales (ej., autonomía, apoyo social, feedback) y personales (ej., autoeficacia o creencia en la propia capacidad para realizar bien su trabajo), la recuperación debido al esfuerzo, y el contagio emocional fuera del trabajo que actuarían como características vigorizantes del trabajo (p. 34).

Estos autores agregan que la autoeficacia es tanto causa como consecuencia de engagement, ya que apoya las creencias en las propias competencias para realizar bien el trabajo (otra causa) y esto a su vez consolida las creencias en la propia eficacia.

Salanova y Llorens (2008) identifican otros trabajos en los cuales se revisan también como causas la generalización de emociones positivas del trabajo a la casa y viceversa; otra causa sería “el proceso de contagio emocional o tendencia a imitar de forma automática las expresiones emocionales de los demás, comunicadas a través de la expresión facial, vocalizaciones, posturas y movimientos y converger emocionalmente hablando” (Salanova & Llorens, 2008, p. 65).

Por su parte, García, Llorens, Cifre y Salanova (2006) proponen también como causas a la competencia percibida y a la alta auto-percepción de eficacia profesional,

ambas relacionadas con el bienestar psicológico, desencadenando así el engagement desde el ámbito laboral.

#### **2.2.1.5. Factores asociados al engagement.**

Existen diversas aportaciones respecto a los factores asociados al engagement. Si bien el engagement es considerado como un estado mental positivo de realización relacionado con el trabajo, se presenta de manera generalizada y persistente vinculado a dos principales factores: recursos personales y recursos organizacionales.

1º Recursos personales. Los recursos personales son los mecanismos motivacionales que relacionan y comprometen a las personas con su trabajo, entre ellos pueden identificarse cuatro recursos personales importantes vinculados con el engagement: características personales, conductas en el trabajo, autoeficacia y capital psicológico y resiliencia. A continuación, se describen cada uno de estos recursos.

a) Características personales: son los rasgos que poseen ciertas personas y que les permiten disfrutar su trabajo y sentirse involucradas en él tratando de lograr un mejor desempeño. Entre las características personales pueden mencionarse:

- Emociones positivas como alegría, interés y satisfacción por el trabajo.
- Sensación de bienestar que implica sentirse bien con el trabajo realizado, sentirse bien con la preparación, salud y sentirse físicamente bien al desempeñar el trabajo.
- Sensación de felicidad: se muestra a través de gozar el trabajo, sentirse feliz en el trabajo y sentirse ilusionado por el trabajo.

b) Factores psicológicos: se optó por denominarlos de esta manera ya que el engagement es considerado un estado psicológico caracterizado por los 3 factores que se mencionan a continuación. Estos factores son conductas favorables en el trabajo; son elementos propios del engagement que se muestran durante la realización del trabajo, entre ellos Maslach y Schaufeli (en Caballero, 2006) y Salanova y Schaufeli (2009) mencionan: el vigor, la dedicación y la absorción.

- El vigor se refiere a altos valores de energía mientras se trabaja, unidos a la persistencia y un fuerte deseo por esforzarse por el trabajo; de manera que aun cuando surjan problemas, el trabajador no se fatiga fácilmente. Es el componente conductual-energético del engagement (Salanova & Schaufeli, 2009).

- La dedicación hace referencia al entusiasmo, la inspiración y el orgullo respecto al trabajo; incluye también la implicación o la identificación con el trabajo. Agrega además el sentimiento de significación, inspiración, orgullo y reto por el trabajo (Maslach & Schaufeli, en Caballero, 2006). Es el componente emocional del engagement (Salanova & Schaufeli, 2009).

- La absorción se refiere a estar plenamente concentrado y feliz realizando el trabajo, de manera que cuesta abandonarlo, el tiempo se pasa volando. La absorción se considera como una experiencia temporal y no un estado psicológico que persiste en el tiempo; implica un estado similar al llamado “flow”, es decir, “un estado psicológico de experiencia óptima y totalmente disfrutada, caracterizada por la atención focalizada, claridad mental, unión de mente-cuerpo, concentración del esfuerzo, control total sobre la situación, pérdida de la consciencia, distorsión del tiempo y disfrute intrínseco de la actividad (Csikszentmihalyi & Salanova, Bakker &

Llorens, en Salanova & Llorens, 2008, p. 64). Es el componente cognitivo del engagement (Salanova & Schaufeli, 2009).

c) La autoeficacia y el capital psicológico: este recurso se refiere a la autopercepción que la persona tiene de su trabajo y a su pensamiento positivo y optimista sobre la realización del mismo, incluye dos aspectos: la autopercepción positiva y el capital psicológico.

- La autoeficacia sobre el trabajo que se realiza, considerada como causa y consecuencia del engagement, (Salanova & Schaufeli, 2009) puede definirse como: Las creencias que tenemos sobre nuestras propias capacidades y competencias para realizarlas con éxito. Se trata de creer que podemos hacerlo bien, incrementa nuestro deseo de hacer las cosas y nos motiva a la acción, y es más, de persistir en ella aun cuando aparezcan obstáculos y dificultades (p. 151).

d) El capital psicológico: se refiere a un estado psicológico caracterizado por: eficacia, optimismo y esperanza. La eficacia expresada como el mantener la confianza en uno mismo, optimismo aquello que ayuda a ver las adversidades como un cambio y que transforma los problemas en oportunidades (Bakker & Leiter, 2010).

e) La resiliencia: otro de los recursos personales del engagement en el trabajo (Menezes de Lucena, et al. 2006), se considera como la perseverancia para buscar soluciones a los obstáculos y dificultades; en este caso, y después de revisar la bibliografía y diversas investigaciones realizadas, se establecieron tres aspectos a revisar: las conductas proactivas, la motivación para emprender cosas nuevas y la capacidad de afrontamiento a demandas laborales.

- Conductas proactivas son algunas de las características vigorizantes del engagement en el trabajo (Salanova & Llorens, 2008), ya que “consisten en el contagio emocional o tendencia a imitar de forma automática las expresiones emocionales de los demás a través de la expresión facial, vocalizaciones, posturas y movimientos y converger emocionalmente hablando” (p. 7).

- Motivación para emprender cosas nuevas, implica que la persona acepta emprender cosas nuevas en su trabajo, que acepte tomar nuevos retos o que busque información para mejorar su trabajo (Salanova & Llorens, 2008).

- Capacidad de afrontamiento a demandas laborales, este aspecto se refiere a “la puesta en práctica de un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas por la persona como excedentes o desbordantes de sus recursos” (Rodríguez, Pastor & López, 1993, p. 4); tales demandas laborales son “características de la organización del trabajo que requieren un esfuerzo por parte del empleado para ser realizadas, y ese esfuerzo lleva asociado un coste físico y/o psicológico (mental o emocional) a su realización” (Salanova & Schaufeli, 2009, p. 133). Estas demandas pueden ser de varios tipos según manifiestan Salanova y Schaufeli (2009):

Demandas cualitativas: sobrecarga, presión temporal, alto ritmo de trabajo, fechas tope.

Demandas mentales como: tareas que exigen concentración, precisión, atención, procesamiento en paralelo, toma de decisiones complejas.

Demandas socio-emocionales como: mobbing; tener que mostrar empatía y emociones positivas cuando se siente lo contrario.

Demandas físicas como: trabajar en situaciones de alto frío, calor o humedad, trabajos de carga y descarga.

Demandas organizacionales como: conflicto de rol, ambigüedad de rol, inseguridad en el empleo, fusiones entre empresas y

Demandas trabajo-familia o familia-trabajo: trabajo nocturno, cuidados a terceros.

2º Recursos organizacionales. En lo que se refiere a los recursos organizacionales o laborales que se vincula con el engagement y retomando a Salanova y Schaufeli (2009) quienes los definen como:

Aquellos recursos que tienen la función de ser motivadores intrínsecos, porque fomentan el crecimiento personal y profesional de los empleados, su aprendizaje y su desarrollo. Pero también pueden desempeñar el papel de motivadores extrínsecos porque son instrumentos fundamentales para el logro de los objetivos de trabajo (p. 138).

Estos autores presentan tres recursos laborales: el apoyo social, la autonomía en el trabajo y el feedback o retroalimentación. En seguida describe cada uno de ellos.

a) Apoyo social, otro de los elementos vinculados con el engagement. Según Lisboa, Morales & Palacios (2009) consiste en “construir y mantener relaciones sociales con los demás... satisface la necesidad de pertenecer a un grupo y relacionarse con los demás” (p. 139); por tanto es una de las necesidades básicas en el contexto de trabajo.

El apoyo social considerado como una transacción interpersonal incluye aspectos como:

- Preocupación emocional: muestras de amor, empatía y confianza (Barraza, 2010).
- Ayuda instrumental: conductas dirigidas a solucionar el problema de la persona receptora y expresada a través de bienes y servicios. (Rodríguez et al., 1993)
- Información: recibir información acerca del contexto que resulta útil para afrontar un problema (Barraza, 2010).
- Valoración: percepción del apoyo recibido, relevante para la autoevaluación en la persona (House, 1981).

b) Autonomía en el trabajo, es una de las necesidades básicas de las personas en el ambiente de trabajo, la cual se basa en que “a la gente le gusta estar en control de las cosas que les ocurren, en lugar de tener que depender de los demás o de situaciones externas” (Salanova & Schaufeli, 2009, p. 138).

c) Feedback o retroalimentación a los empleados, se trata del reconocimiento que los trabajadores buscan recibir de sus autoridades o de sus compañeros, para lo cual se esfuerzan invirtiendo tiempo y energía por mejorar sus competencias y logros en el trabajo (Salanova & Schaufeli, 2009).

#### **2.2.1.6.Oposición: burnout y engagement.**

A fin de circunscribir el término de engagement, considerado éste como el aspecto positivo en una persona, es preciso abordar elementos de oposición entre el burnout y el engagement.

Según Cárdenas y Jaik (2014): El engagement se construye aún como concepto a través de diversas investigaciones con evidencias de campo y también mediante reflexiones teóricas; es por ello que en este apartado se revisa al burnout como un concepto del cual surge el engagement. El término engagement se ha utilizado predominantemente en la psicología positiva, a través de la cual se analiza el bienestar psicológico en las personas desde dos líneas opuestas: el burnout y en engagement. (p. 34).

El primero, burnout, definido como el síndrome de estar quemado por el trabajo, se considera “uno de los daños laborales de carácter psicosocial más importantes en la sociedad actual” (Salanova & Llorens, 2008, p. 59); se ha determinado a través del agotamiento, despersonalización y cinismo e ineficacia profesional y se representa como un fuego que se sofoca o una llama que se extingue, todo esto con sus consecuencias individuales y organizacionales.

El engagement, surgió como un constructo teórico en oposición al burnout y “es algo más que no estar quemado/as por el trabajo” (Salanova & Llorens, 2008), pues se relaciona con el altruismo organizacional, cooperación en el grupo, estar ilusionado por el trabajo, capacidad para afrontar demandas, conexión energética y afectiva con el trabajo, motivación por el trabajo, compromiso por el trabajo o enamoramiento por el trabajo. En general este concepto, como se afirmó anteriormente, se opone al burnout y se diferencia de la obsesión o adicción por el trabajo.

El engagement, en cambio, es diferente a la obsesión por el trabajo porque en esta última el individuo se siente a menudo adicto al trabajo, con un sentido de obligación que tiene que cumplir, por lo cual no puede retirarse de su trabajo, permanece

“rumiando su papel sin cesar” y esto puede dañar su bienestar (Bakker y Leiter, 2010).

#### **2.2.1.7.Engagement y rendimiento académico.**

Caballero (2006) realizó una investigación en la que los resultados indican que los estudiantes que trabajan se perciben más autoeficaces y dedicados que quienes no lo hacen. Asimismo, no se presentaron diferencias en el promedio académico ni en el número de vacacional es realizados y semestres perdidos entre los dos grupos de estudiantes, pero, las personas que no trabajan han perdido mayor número de exámenes. En ese sentido, el rendimiento académico es el resultado obtenido por el individuo en determinada actividad académica. Este concepto está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

Por su parte, Matey (2011) sostiene lo siguiente: Medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimada, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Desde la perspectiva del alumno, se define como la capacidad respondiente de éste, frente a los estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos. (p. 87)

En ese sentido, alcanzar un adecuado rendimiento académico se constituye para los estudiantes en una meta, por cuanto este determina, a la vez, su promoción. Sin embargo, la meta aparece mediada no solamente con el tener claridad sobre lo que se desea alcanzar, sino también con la percepción de sentirse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales. De esta manera, la percepción de los

estudiantes acerca de su propia autoeficacia es un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha percepción, antes definida como autoeficacia, ejerce una profunda influencia en elecciones de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando enfrentan determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles.

Mientras que Caballero, Abello y Palacio (2007) afirman que el funcionamiento académico está relacionado negativamente con el burnout y positivamente con el engagement, lo cual quiere decir que, muy probablemente, los estudiantes que se sienten eficaces y vigorosos se desempeñan mejor que quienes experimentan lo contrario.

Otro aspecto que incide en el rendimiento académico es el efecto del trabajo en el logro académico. Desde esta perspectiva, Coleman señala que el estudiante que trabaja resta horas disponibles para desarrollar tareas como estudiar. En este sentido, los costos y beneficios del trabajo en estudiantes universitarios han sido analizados en términos de logros profesionales como graduados y logros académicos como alumnos. También, se argumenta que el trabajo puede tener efectos positivos en el rendimiento académico, dado que favorece la transferencia de conocimiento relacionados con los temas de estudios. Y, aun cuando no esté relacionado con la carrera, este posibilita la disciplina y refuerza el sentido de responsabilidad en el desempeño académico.

### **2.2.1.8. Dimensiones del engagement.**

1º Vigor. Esta dimensión, según Carrasco y De La Corte (2010) está referida:

A la energía como opuesto al agotamiento. Se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia y activación mental mientras se trabaja, el deseo y la predisposición de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando y la persistencia incluso cuando aparecen dificultades en el camino. (p. 13)

2º Dedicación. La dimensión dedicación (sería la opuesta al cinismo) denota una alta implicación laboral, junto con la manifestación de un alto nivel de significado atribuido al trabajo y un sentimiento de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo. Es decir, la dedicación es involucrarse, entusiasmarse, estar orgulloso e inspirado en el trabajo y se caracteriza por un sentimiento de importancia y desafío.

3º Absorción Esta dimensión, según Carrasco y De La Corte (2010):

Ocurre cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo „pasa volando“ y se tienen dificultades a la hora de desconectar de lo que se está haciendo, debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas. Por tanto, la absorción es caracterizada por un estado de concentración, de sentimiento de que el tiempo pasa rápidamente y uno tiene dificultades para desligarse del trabajo debido a la sensación de disfrute y realización que se percibe. (p. 13).

Las consecuencias de este conjunto de dimensiones son la actitud positiva hacia el trabajo y hacia la organización (reflejada en la satisfacción laboral, compromiso organizacional y baja intención de abandonar el trabajo), alta motivación para aprender cosas nuevas y asumir nuevos retos en el trabajo, conductas de iniciativa

personal, desempeño exitoso en las tareas, una mayor calidad del servicio a los clientes y un aumento de la salud de los empleados, siendo uno de los indicadores de ésta la disminución de quejas psicosomáticas. Otra importante consecuencia el engagement hace referencia a la extrapolación de emociones positivas desde el trabajo a casa y viceversa, que se plasma en una mejor conciliación de la vida familiar y laboral (Salanova, et al. (2000).

## **2.2.2. Inteligencia emocional en universitarios.**

### **2.2.2.1. Teoría de la inteligencia emocional.**

1º Origen y definición. Diversos autores que abordan el tema de la inteligencia emocional identifican la necesidad de ocuparse y desarrollar la inteligencia emocional como consecuencia de las insuficiencias que presenta el CI (Cociente de Inteligencia) que desde inicios del siglo XX ha sido utilizado como indicador - predictor de comportamientos exitosos.

Según Tejido (2010):

A partir de 1990 la inteligencia emocional despierta un gran interés, ya que se considera que tener un elevado C.I (Coeficiente intelectual) no es garantía de éxito en la vida. Pese al énfasis que las escuelas y los exámenes de ingreso ponen en el CI, es asombroso el poco peso que esto tiene en el éxito laboral y en la vida. El cociente intelectual no es una medida infalible porque es muy frecuente que las personas que poseen un alto cociente intelectual no desempeñen adecuadamente su trabajo y que quienes tienen un cociente intelectual moderado, o más bajo, lo hagan considerablemente mejor. Además, a las insuficiencias del CI se suma la consideración de las características del entorno en que las empresas y organizaciones

desarrollan su actividad en el mundo contemporáneo, que se caracteriza por la velocidad de los cambios en las diferentes esferas: tecnológica, económica, social, medio ambiental etc., que demandan habilidades y comportamientos muy diferentes a los de épocas anteriores. A partir de aquí se deduce que es necesario algo más que una buena inteligencia abstracta para solucionar problemas emocionales. (p. 15).

Y de ahí surge la inteligencia emocional, que sería la encargada del conocimiento y control de las propias emociones y de las que expresan las personas con quienes vivimos. Con ello, no quiero decir que los que defienden la existencia de la inteligencia emocional se opongan a la existencia de la inteligencia abstracta, sino que consideran que ambas interactúan. Es en este momento, en 1990 cuando dos psicólogos norteamericanos, Salovey y Mayer, acuñaron un término cuya fama futura era difícil de imaginar: “inteligencia emocional”. Y a partir de aquí es cuando los investigadores van a dirigir su atención hacia la definición de este constructo. Según estos autores, la inteligencia emocional consistía en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Bisquerra, 2000, p. 144).

A lo largo del tiempo, se han ido reformulando este concepto en sucesivas aportaciones, por ejemplo, la de Mayer y Salovey (1997):

La inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (p. 10).

Mayer, Salovey y Caruso (2000) conciben la inteligencia emocional como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

a) Percepción emocional: las emociones son percibidas y expresadas, b) Integración emocional: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración-emoción-cognición), c) Comprensión emocional: Existen señales emocionales que se dan en las relaciones interpersonales y que son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. d) Regulación emocional (emotional management): Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal. (p. 78).

Más tarde, en 1996, Martineaud y Engelhart que centran su trabajo en la evaluación de la inteligencia emocional la definen como (en Vallés y Vallés, 2000, p. 90): “La capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro”. Pero a pesar de la importancia de estos autores en la aparición del término inteligencia emocional va a ser Goleman, investigador y periodista del New York Times, con la publicación de su libro *Inteligencia Emocional* (1995) que se convertirá en bestseller mundial, quien llevó el tema al centro de la atención de todo el mundo. Goleman (1998) nos ofrece la siguiente definición de la inteligencia emocional:

El término inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas -aunque

complementarias- a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual...”. (p. 98).

2º Dos funciones principales del cerebro. Por su importancia en la fundamentación y comprensión de las bases de la teoría de la inteligencia emocional es necesario referirse, aunque sea brevemente, a lo que dicen los especialistas sobre las “dos partes”, “esferas” o “funciones principales” del cerebro. Algunos autores han considerado la existencia de “dos mentes”, una que piensa y otra que siente. Serían dos formas de conocimiento que interactúan entre sí: la mente racional y la mente emocional. La dicotomía emocional/racional se aproxima a la distinción popular entre “corazón” y “cabeza”. Sentir que algo está bien “en el corazón de uno” es un tipo de convicción diferente que pensar lo mismo de la mente racional.

Cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante se vuelve la mente emocional y más ineficaz la racional. Estas dos mentes operan en armonía entrelazando sus diferentes formas de conocimiento para guiarnos por el mundo. Según los especialistas, por lo general existe un equilibrio entre la mente racional y la mente emocional, en el que la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional. La mente emocional le imprime energía a la racional y, esta última, ordena el comportamiento de las emociones. Sin embargo, ambas son facultades semi-independientes, cada una refleja una operación de un circuito distinto pero interconectado del cerebro. Los sentimientos son esenciales para el pensamiento y el pensamiento lo es para el sentimiento.

3º Competencias. Del constructo de inteligencia emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales. La competencia es el conjunto de conocimientos,

capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas (Bisquerra, 2003).

Salovey y Mayer (1990), consideran que la competencia de la inteligencia emocional engloba habilidades como:

Conocer las propias emociones. El principio de Sócrates “conócete a ti mismo”, nos habla de esta pieza clave de la inteligencia emocional. No es más que ser consciente de las propias emociones, es decir, reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Sólo si sabemos reconocer lo que sentimos podremos manejar, controlar y ordenar nuestras emociones de manera consciente. Se trataría de autoconocimiento.

Manejar las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones y es fundamental en las relaciones interpersonales. No podemos rechazar emociones como la ira o la tristeza, pero sí podemos afrontarlas de la manera más adecuada. Se trataría de autocontrol. Motivarse a sí mismo: Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionadas. Para poder tener un autocontrol emocional tenemos que aprender a dominar nuestros impulsos. Se trataría de automotivación, que sería buscar los motivos por los que se hace una cosa y ordenar las emociones para lograr hacerla. Reconocer las emociones de los demás. La empatía es fundamental y se basa en el conocimiento de las propias emociones, y a partir de ello seremos capaces de captar las señales que nos indican lo que los demás sienten. Se trataría de la autoconciencia

de las emociones de los otros. Establecer relaciones sociales. El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Se trataría de la adecuación a nuestro ser social, parte esencial del desarrollo con los demás. (p. 78).

Estos serían parte de los contenidos y habilidades que Salovey y Mayer (1990) incluyen para desarrollar la competencia emocional, según su modelo. Pero existen muchos otros modelos que diferentes autores han creado para intentar explicar las capacidades o habilidades que son necesarias para desarrollar la competencia emocional.

#### **2.2.2.2. Definición de inteligencia emocional.**

En el contexto social de los años noventa del siglo anterior, surgió el concepto de inteligencia emocional. Esta explicó ciertos aspectos del comportamiento humano asociados a la inteligencia, pero que no respondían exclusivamente al aspecto cognitivo, sino que implicaban también a las emociones.

En 1990 Mayer y Salovey en Estados Unidos fueron los primeros en acuñar el término de “inteligencia emocional”, definiéndola como la forma de inteligencia social que implica la capacidad de supervisarse a uno mismo y a otros, sus sentimientos y emociones, para diferenciar entre ellos y utilizar esta información para conducir el pensamiento y la acción. En otras palabras, la inteligencia emocional se entiende como una habilidad para reconocer, percibir y valorar las propias emociones, así como para regularlas y expresarlas en los momentos adecuados y en las formas pertinentes. Ya Howard Gardner, en 1983, había planteado la no

existencia de una inteligencia única fundamental para el éxito en la vida. Postulaba un amplio espectro de inteligencias con siete variedades claves, entre las que se incluían las inteligencias “intrapersonal” e “interpersonal”. Las tesis de Gardner abrieron, en cierto modo, el desarrollo de una línea que afirmaba la importancia de los elementos afectivos, emocionales y sociales en el desarrollo de la persona, así como en el éxito que pudiera obtener en su interacción con el entorno (Buitrón y Navarrete, 2008).

En 1990 Salovey incluyó las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional. Señaló, asimismo, cinco capacidades fundamentales:

1. Conocer las propias emociones: reconocer un sentimiento mientras ocurre.
2. Manejar las emociones: manejar los sentimientos para que sean los adecuados.
3. Encontrar la motivación: ordenar las emociones al servicio de un objetivo mayor, desarrollando la capacidad de “automotivarse”.
4. Reconocer las emociones de los demás: la empatía.
5. Manejar las relaciones: manejar las emociones de los demás dentro del contexto interpersonal y social. Estas habilidades se relacionan al liderazgo y la eficacia interpersonal.

Posteriormente, Goleman (2002) propuso un modelo de inteligencia emocional que incluyó cuatro aptitudes agrupadas en dos grandes tipos de competencias: la personal y la social. La primera impactaría directamente en el tipo de relación que uno entabla consigo mismo; en la segunda, la competencia social definiría el tipo de vínculos que

se establecen con los otros. De forma esquemática, se presenta a continuación el contenido de cada uno de estos dominios:

1. Competencias personales:

a. Conciencia de uno mismo: comprender profundamente las emociones, fortalezas y debilidades, valores y motivaciones. Se sustenta en el desarrollo de tres habilidades: la conciencia emocional, la valoración personal y la confianza en uno mismo.

b. Autogestión: regular los afectos y emociones para actuar con lucidez y claridad, según las demandas de cada situación. En tal sentido, además de la capacidad de regular la expresión de las emociones, se necesitan habilidades como la transparencia, la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes y responder con iniciativa y optimismo, y la orientación hacia el logro a través del esfuerzo.

2. Competencia social:

a. Conciencia social: ser capaces de comprender los sentimientos ajenos y tomarlos en cuenta durante el proceso de toma de decisiones. Se resalta el rol de la empatía, pero se requiere también del desarrollo de habilidades complementarias, como la facultad de tomar conciencia en la organización de los grupos humanos y la actitud de servicio.

b. Gestión de las relaciones: regular las emociones de las otras personas; inspirarlas y movilizarlas en la dirección adecuada. Para ello, resulta indispensable ser capaz de establecer vínculos auténticos y duraderos, gestionar los conflictos, y trabajar en equipo en favor de los cambios deseables.

Para Extremera & Fernández (2004), el concepto de inteligencia emocional (IE) ha adquirido una base sólida científica y que empieza a madurar como marco de estudio.

Los próximos años seguramente nos depararán interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la universidad en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de IE (Mayer y Cobb, 2000).

Consecuentemente, a la luz de las evidencias encontradas hasta la fecha, su fomento en clase será una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica. En definitiva, resultados de investigaciones son alentadores y apoyan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Si queremos construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros estudiantes e hijos en el mundo afectivo y emocional.

En ese sentido, la inteligencia emocional es una dimensión que debe tenerse más en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito de una persona. En otras palabras, si la psicología tiene como objetivo fundamental comprender el comportamiento del ser humano, la IE supone un nuevo elemento más a considerar, una pieza más del rompecabezas que nos permite explicar resultados vitales del individuo hasta ahora no predichos por las variables existentes. A la luz de estos resultados, el desarrollo parece una tarea necesaria y el contexto escolar se torna el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del estudiante (Extremera y Fernández, 2004).

### **2.2.2.3. Modelos sobre inteligencia emocional.**

Como es de suponer, cada definición sobre IE ha originado una teoría particular. Durante la última década, los teóricos han elaborado un gran número de modelos

distintos de IE y, sobre Inteligencia Emocional. En términos generales, los modelos desarrollados de IE se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer, Salovey, Carusso y Sitarenios, 2001).

A su vez, al analizar la perspectiva que ubica la estructura de la IE como una teoría de inteligencia, Mayer et al. (2001) realizan una distinción entre los modelos mixtos y de habilidades. Los modelos mixtos se caracterizan por una serie de contenidos que trascienden el análisis teórico hacia su conocimiento directo y aplicativo (Goleman, 1995; Cooper y Sawaf 1997; Bar-On 1997); mientras que los modelos de habilidad se centran en el análisis del proceso de “pensamiento acerca de los sentimientos”, a diferencia de otras posturas que se concentran únicamente en la percepción y regulación de estos (Salovey y Mayer 1990).

A continuación se describirán los tres principales modelos de la IE.

1° Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad. En sus investigaciones, Salovey y Mayer (1990) definieron la IE como la capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente. Es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias.

El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) concibe a la IE como una inteligencia que se relaciona con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y

conducida sobre la base de una tradición psicomotriz. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar (controlar y regular) las emociones (Mayer et. al 2001). La IE “representa la aptitud o habilidad para razonar con las emociones” (Mayer y Salovey 1997, p. 15) y como tal es diferente del logro emocional o competencia emocional.

El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales (Mayer et al., 2001), cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las primeras capacidades o las más básicas son la percepción y la identificación emocional. En términos de desarrollo, la construcción emocional empieza con la percepción de la demanda emocional de los infantes. A medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones.

En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento –la segunda fase de habilidades– no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones. En la tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel. Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas en la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones

con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás. Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas, que reunidas construyen una definición de la IE: “como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en otros” (Mayer & Salovey, 1997).

#### **2.2.2.4. Áreas fundamentales de habilidades en la inteligencia emocional.**

La inteligencia emocional es considerada como una habilidad básica que influye en el desempeño de todas las tareas de índole cognoscitiva, por lo que una persona “inteligente” hace un buen trabajo al resolver problemas, explicarlos y proponer acertijos. La evidencia a favor de esta posición proviene de estudios correlacionales de las pruebas de inteligencia, los cuales han motivado el hecho de que algunos autores la definan basándose en la medición del Coeficiente Intelectual (CI), que abarca el raciocinio lógico, las habilidades matemáticas y las habilidades espaciales. Sin embargo, estudios recientes demuestran que otros tipos de inteligencias, entre ellas la inteligencia emocional, son las principales responsables por el éxito o fracaso de los estudiantes, profesionales, jefes, líderes y padres (Alterio y Pérez, 2001).

En los últimos años se ha creado una clara distinción entre los modelos teóricos de inteligencia emocional de habilidad (aquellos que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo) y los modelos mixtos (aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad). Aunque para algunos autores se trata de modelos complementarios, para los autores del modelo de habilidad la inteligencia debe

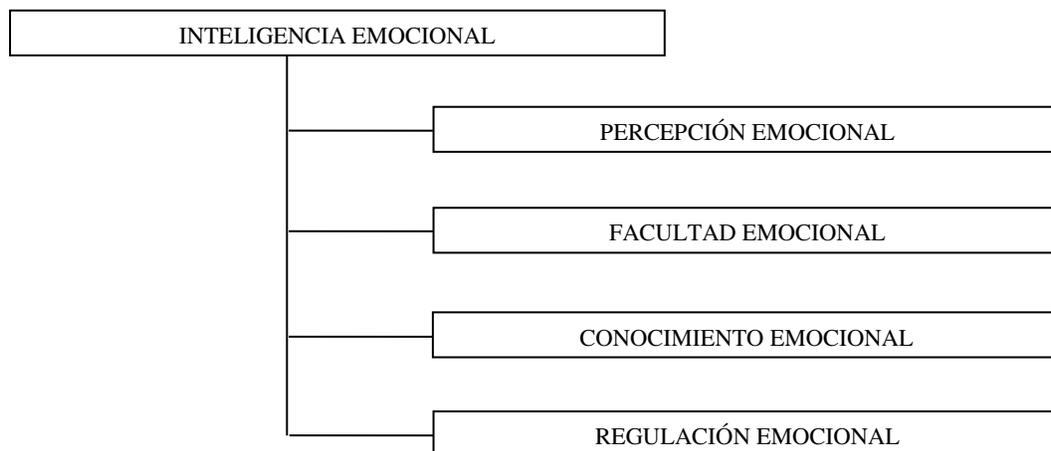
considerarse separada de los rasgos estables de personalidad, para poder determinar y analizar el grado en que influyen en el comportamiento de las personas y en su competencia general (Mayer y Salovey, 1993). Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Mayer y Salovey, 1993).

Asimismo, Mayer y Salovey (1997) desarrollan su modelo teórico, convirtiéndose en el modelo teórico con mayor rigor científico. Estos autores definen la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Los autores plantean el modelo como un conjunto de habilidades que abarcan desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de las emociones con exactitud) en esta habilidad que nos da la facilidad de identificar y expresar las emociones de uno mismo. La siguiente habilidad es la facilidad del pensamiento, actúa sobre nuestros pensamientos y nuestra forma de procesar la información; el tercero es el conocimiento emocional, la habilidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional y por último, el más complejo, regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional e intelectual que abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace

referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan. Así, se trata de un modelo jerárquico en el que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas.

A continuación, se muestra la figura de las habilidades (Mayer y Salovey, 1997):



*Figura 3.* Modelo de inteligencia emocional

Fuente: Mayer & Salovey (1997).

El modelo teórico propuesto por Mayer y Salovey donde conceptualizan la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que componen una inteligencia genuina (Mayer, Roberts y Barsade, 2008) y que por tanto es posible desarrollar, se presenta como el modelo a partir del cual la investigación empírica y el desarrollo de programas de entrenamiento cobran sentido y mayor rigurosidad y coherencia. Además, el hecho de que el modelo esté constituido por cuatro ramas de habilidades permite desarrollar programas bien estructurados que admitan su fácil aplicación, seguimiento y evaluación.

Gardner (1983) propuso una teoría de inteligencias múltiples según la cual existen al menos siete clases de inteligencias: lingüística, musical, espacial, lógico-matemática, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. En tal sentido, este autor fundamentó su noción de habilidades separadas, en las pruebas de que el daño cerebral a menudo interfiere con el funcionamiento de un área, como el lenguaje por ejemplo, pero no en otros campos, así como también, en la observación de que es común que la gente sobresalga en alguna de esas siete áreas pero no en todas.

Dentro de la teoría de las inteligencias múltiples, considera las inteligencias personales, referidas a las habilidades de comprender y manejar la esfera emocional y afectiva. Las inteligencias personales son de dos tipos: intrapersonal e interpersonal. La inteligencia intrapersonal es la capacidad de autoconocimiento para reconocer los aspectos internos de uno mismo. Sin embargo, la inteligencia interpersonal es la capacidad para entender a otras personas y lo que les motiva a trabajar en forma armoniosa (Gardner, 1983).

#### **2.2.2.5. Áreas fundamentales de la inteligencia emocional.**

La inteligencia emocional comprende y se desarrolla en cinco áreas fundamentales de habilidades (Alterio y Pérez, 2001):

**Autoconocimiento Emocional.** Reconocer un sentimiento mientras éste se presenta es la clave de la Inteligencia Emocional. La falta de habilidad para reconocer nuestros propios sentimientos nos deja a merced de nuestras emociones. Las personas con esta habilidad consiguen conducir mejor sus vidas.

**Control Emocional.** Es la habilidad de lidiar con los propios sentimientos, adecuándolos a cualquier situación. Las personas que carecen de esta habilidad caen

constantemente en estados de inseguridad, mientras que aquellas que poseen un mejor control emocional tienden a recuperarse más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida.

**Automotivación:** Dirigir las emociones para conseguir un objetivo es esencial para mantenerse en un estado de búsqueda permanente y para mantener la mente creativa para encontrar soluciones. Las personas que tienen esta habilidad tienden a ser más productivas y eficaces, cualquiera que sea su emprendimiento.

**Reconocimiento de las Emociones Ajenas.** La empatía es otra habilidad que construye autoconocimiento emocional. Esta habilidad permite a las personas reconocer las necesidades y los deseos de otros, permitiéndoles relaciones más eficaces.

**Habilidad para las Relaciones Interpersonales.** El arte de relacionarse es, en gran parte, la habilidad de producir sentimientos en los demás. Esta habilidad es la base en la que se sustenta la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal. Las personas con esta cualidad son más eficientes en todo lo que dice relación con la interacción entre individuos. Son las "estrellas sociales". Las tres primeras habilidades se refieren a la Inteligencia Intrapersonal y las dos últimas a la Inteligencia Interpersonal.

#### **2.2.2.6. Dimensiones de la inteligencia emocional.**

A continuación, se presentan los componentes de la inteligencia emocional que plantea BarOn, (1997).

1º Componente intrapersonal (CA). Área que reúne los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

La comprensión emocional de sí mismo (CM) es la habilidad para percatarse y comprender los sentimientos, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos los resultados altos lo alcanzan las personas “en contacto con” sus sentimientos.

El asertividad (AS). Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás.

El autoconcepto (AC). La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismos, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades.

La autorrealización (AR). La habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.

La independencia (IN). Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en pensar y actuar, ser autónomos.

2º Componente Interpersonal (CIE). Área que reúne los siguientes componentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.

La empatía (EM). Viene a ser la habilidad de percatarse, comprender, apreciar los sentimientos de los demás.

La responsabilidad social (RS), es la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

Las relaciones interpersonales (RI), viene a ser la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional.

3° Componente de Adaptabilidad (CAD). Área que reúne los siguientes componentes: prueba de la realidad, flexibilidad y de problemas.

La prueba de la realidad (PR) es la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo), es decir que son personas realistas.

La flexibilidad (FL) es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

La solución de problemas (SP) viene a ser la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implantar soluciones efectivas.

Componentes del Manejo de Estrés (CME). Área que reúne los siguientes componentes: tolerancia al estrés y control a los impulsos.

La tolerancia al estrés (TE). Viene a ser la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés

El control de los impulsos o tentaciones, consiste en actuar y controlar nuestras emociones; habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

Componente del Estado de Ánimo en General (CAG). Área que reúne los siguientes componentes: optimismo y felicidad.

La felicidad (FE). Es la habilidad para sentirse satisfecho con sus propias vidas, disfrutar de sí mismo y, de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos es agradable estar con ellos.

El optimismo (OP). Es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

### **2.2.2.7. Competencias de la inteligencia emocional.**

Este concepto incluye además el hecho de que son metahabilidades que pueden ser categorizadas en cinco competencias o dimensiones, tal y como se recogen en Goleman (1996):

a) El conocimiento de las propias emociones. Es decir, el conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un mismo sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituyendo la piedra angular de la IE.

b) La capacidad para controlar las emociones. La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.

c) La capacidad de motivarse a sí mismo. Con esto Goleman (1996), quiere hacer entender que el control de la vida emocional y su subordinación a una meta puede resultar esencial para "espolear" y mantener la atención, la motivación y la creatividad. Es decir, esta habilidad ayuda a aumentar la competencia no sólo social sino también la sensación de eficacia en las empresas que se acometen. Este aspecto se relaciona también con el concepto de Inteligencia Exitosa propuesto actualmente por Stenberg (1998).

d) El reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía, es decir, las capacidades para poder sintonizar con las señales sociales sutiles indican qué necesitan o qué quieren los demás.

e) El control de las relaciones. Es una habilidad que presupone relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

A su vez, la inteligencia emocional tiene una base biológica considerable, el papel de la amígdala es como un nexo de unión entre el cerebro emocional y el racional. De aquí que la prueba de evaluación de IE que utilizamos en este estudio haya sido pasada a los educadores, con el fin de que se pueda identificar comportamientos que potencien el bagaje de competencia emocional de los niños y adolescentes escolarizados.

Sobre el particular, Goleman (1996) sostiene lo siguiente:

En general, la inteligencia emocional es aquella que nos permite interactuar con los demás, trabajar en grupo, tolerar situaciones difíciles y de conflicto, fortalecer vínculos afectivos, establecer empatía social, controlar los impulsos y mantener niveles adecuados de humor. La carencia de las anteriores aptitudes es lo que en la actualidad se denomina como analfabetismo emocional. (p. 70).

### **2.2.3. Rendimiento académico en estudiantes.**

#### **2.2.3.1. Definición de rendimiento académico.**

Narváz (1986, citado en Reyes, 2003) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. Este concepto está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación. Por su parte, Pizarro (1985, citado

en Tejada y Noella, 2003) lo define como una “medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimada, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”. (p. 56).

Desde la perspectiva del estudiante, se define como “la capacidad respondiente de éste, frente a los estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos” (Tejada y Noella, 2003, p. 67).

En ese sentido, alcanzar un adecuado rendimiento académico se constituye para los estudiantes en una meta, por cuanto este determina, a la vez, su promoción. No obstante, la meta aparece mediada no solamente con el tener claridad sobre lo que se desea alcanzar, sino también con la percepción de sentirse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales.

Benítez, Giménez y Osicka (2000) afirma que “el rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma positiva lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de formación o instrucción” (p. 83).

Desde una perspectiva propia del estudiante, el rendimiento se define como una capacidad que responde a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos.

Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación a un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes.

Amaya (2001) menciona que el rendimiento académico de un alumno es el resultado de un proceso complejo, en el que intervienen múltiples variables; y aun cuando no

se tiene un modelo exacto que describa la problemática, las investigaciones revisadas advierten que tanto los factores escolares y familiares ejercen una fuerte influencia en la configuración del comportamiento escolar del alumno y en su modo de organizarse con respecto al mismo. La conducta del estudiante se verá influenciada por los valores, motivos, aspiraciones, entre otros, que los padres generan, porque a través de diversos mecanismos socializadores el chico aprende y asimila estos valores, organizando su comportamiento de forma coherente con los mismos. Así, su conducta y rendimiento académico no constituirán una sorpresa, en términos generales, si se conocen de antemano los condicionantes familiares en los que el niño se desenvuelve.

Tourón (1984) dice sobre el rendimiento académico lo siguiente:

La expresión de una calificación cuantitativa en términos vigesimales y cualitativa en bajo, medio y alto, que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje o del logro de unos objetivos preestablecidos, puede permitir obtener información para establecer estándares. (p. 35).

Los rendimientos no sólo pueden ser analizados como resultado final sino mejor aún como proceso y determinante del nivel. Por tanto, la medición tiene como objetivo: clasificar, nivelar y certificar a los estudiantes.

Desde la perspectiva del estudiante el rendimiento académico es una cualidad que se da como efecto de las actividades educativas que adquieren significancia según la finalidad y está de acuerdo al entorno social determinado por la escala de rendimiento. También permite establecer cuanto ha adquirido el estudiante en

relación a los conocimientos y otras aptitudes. El rendimiento está determinado como indicadores del proceso educativo y clasificador del nivel de logro de los estudiantes.

### **2.2.3.2. Rendimiento académico: indicador del aprendizaje.**

Es oportuno y necesario relacionar los enfoques de aprendizaje con el rendimiento académico. De Natale (1990) ya define el rendimiento académico como el conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante para aprender. El rendimiento académico ya se considera como el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante. La evolución conceptual hace que el rendimiento académico pase a definirse como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este resultado se manifiesta con la expresión de sus capacidades cognoscitivas o competencias adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Manzano, 2007).

El modelo 3P de aprendizaje de Biggs (2001), hace mención a los componentes del rendimiento académico indicando que intervienen variables externas al estudiante, tales como: las aptitudes del docente, el clima de clase, la familia, procedimientos de evaluación, variables psicológicas o internas, cómo la actitud hacia la asignatura, la experiencia, los conocimientos previos, la motivación, etc. En resumen, podría afirmarse que para evaluar el nivel y enfoque de aprendizaje de los estudiantes hay que tener en cuenta que el rendimiento académico del alumno/a también depende de su situación económica, familiar, social, personal, material, afectiva, social, etc.

La calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de enseñanza del profesor. En conclusión, los profesores que son conscientes de sus

enfoques de enseñanza (intenciones y estrategias) y los emplean en sus situaciones de enseñanza además de tener en cuenta los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes, obtienen mejores resultados académicos (Maquilón, 2010).

Gráficamente se presentan a continuación algunas variables que influyen sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 1.

VARIABLES que influyen en el rendimiento académico

✚ VARIABLES SOBRE SU ENTORNO PRÓXIMO

- Familia
  - Iguales
  - Profesores
- } Feed-Back

✚ VARIABLES NO CONTEMPLADAS

- Factores personales
  - Factores contextuales
  - Capacidades
  - Métodos de enseñanza
  - Clima de clase
- } (Biggs, 1987a,1993)
- } (Ramsden, 1988; Biggs 1987a, 1993)

✚ RENDIMIENTO ACADÉMICO

- Expectativas de rendimiento de los padres
- Control de los padres sobre el rendimiento de los hijos
- Capacidades cognitivas básicas
- Conocimientos previos
- Persistencia y expectativas.
- Esfuerzo e interés.
- Motivación.
- Determinados factores contextuales vinculados con el ámbito académico, son algunas de las variables no contempladas las que pueden influir en el rendimiento. (Valle-Arias y otros, 1998)

Fuente: Maquilón y Hernández (2011).

En el momento que el rendimiento de los estudiantes no alcanza unos mínimos establecidos previamente se plantea el fracaso escolar/académico, ya que se trata de una variable que va a estar determinada por los restantes aspectos que influyen en el aprendizaje y que ya han sido presentados.

Al inicio, el éxito y el fracaso escolar constituyen un problema de extraordinaria importancia dentro del sistema educativo. La situación de fracaso puede provocar una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal de los ciudadanos y ciudadanas, pudiendo llevara una deficiente integración social de los mismos.

Según Maquilón y Hernández (2011, p. 91), el concepto de fracaso escolar no ha sido definido en su totalidad debido a la complejidad de factores que intervienen en su aparición y desarrollo, aunque la sociedad lo determina en función de los resultados académicos. El fracaso escolar es el hecho de no finalizar una determinada etapa educativa en un centro escolar. Las notas, que reflejan el resultado del trabajo del estudiante, se convierten en el dictamen del éxito o fracaso del mismo.

La expresión de fracaso académico ha sido criticada por los cánones que se reasignan (Marchesi, 2003; Cunchillos y Rodríguez, 2004). Por un lado, la palabra “fracaso” tiene una alta carga negativa, remite a la idea de perdedor, de frustración, y puede contribuir tanto a mermar la autoestima de quienes no obtienen el título como generar un estigma social. Por otro lado, insinúa que el único responsable es el estudiante, lo cual es incorrecto ya que, como hemos presentado, son múltiples los factores a tener en cuenta en el fracaso escolar al considerarse como el resultado del proceso en el

que interviene el contexto sociocultural del alumno/a, la familia, los modelos didácticos, la labor docente, la política social, etc.

Cuando buscamos las causas del fracaso escolar se apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y rara vez el papel de los padres. Por su parte, los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar una motivación en sus estudiantes “la motivación para aprender”, la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen: la planificación, concentración en la meta, conciencia meta cognoscitiva de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (Maquilón, 2010).

La solución ante el llamado «fracaso escolar» es complicada, pero posible. Es necesario, un mayor presupuesto para la educación por parte de la Administración, de forma que los centros dispongan de los suficientes medios económicos, humanos y materiales para lograr los niveles de calidad adecuados. Asimismo, los poderes públicos han de hacer una evaluación continua y seria del sistema para detectar así los problemas más acuciantes e intentar paliarlos (Maquilón, Martínez, García y García, 2010). También hay que incentivar una mayor participación de los padres y madres en la actividad educativa. La relación de estos con los profesores es esencial para el propio desarrollo del alumno/a. Mejorar la formación del profesorado, el cual debe estar preparado para desarrollar en todos los estudiantes el deseo de aprender, que seguramente debería partir de un análisis previo del “deseo y competencia por enseñar”.

### **2.2.3.3. Rendimiento académico y calidad de la educación superior.**

La necesidad de conocer con mayor precisión sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios es un indicador importante en la calidad de la educación superior.

Garbanzo (2007) señala lo siguiente:

El rendimiento académico de los estudiantes es un componente clave para determinar si una institución está alcanzando sus objetivos educativos. De aquí, que sea esencial la existencia de un programa de evaluación para documentar el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados del sistema universitario se miden principalmente por el éxito académico alcanzado en sus alumnos, la idoneidad de sus graduados, sus tiempos de duración, su inserción laboral entre otros rubros. Esto no quiere decir que no haya otros indicadores valiosos como los programas de investigación, la proyección social, por ejemplo; lo que sí está claro es que la proyección social de las universidades, así como sus programas de investigación, nacen con los aportes de sus profesionales; he ahí la importancia de monitorear sus resultados académicos, conociendo para ello los factores que mayor incidencia representan en los resultados académicos de los estudiantes y diseñar estrategias de intervención en la medida de lo posible, desde donde a la universidad le corresponde. (p. 60).

Al respecto, muchos factores pueden ser manipulados desde la responsabilidad de la universidad, pero también es cierto que hay otros que no son de la competencia universitaria. No obstante, la calidad de la educación superior pública, al cuestionarse sus resultados en cuanto a la eficacia y eficiencia, en una relación costo-beneficio

estatal, donde intervienen recursos limitados del Estado, se supone un uso racional de sus recursos, con un máximo aprovechamiento y una mayor incidencia social, donde la orientación fundamental es que los estudiantes admitidos logren su titulación en los tiempos estipulados, aumentando así la inversión social.

En esa línea, Rodríguez, Fita y Torrado (2004) precisan:

Tomando en cuenta la limitación de los recursos estatales para la educación superior pública, principalmente en los últimos años, son imprescindibles investigaciones en el campo del rendimiento académico, que además de permitir una aproximación a la realidad estudiantil desde esta óptica, represente para las instituciones un insumo valioso para la toma de decisiones y para el Estado un indicador de inversión; no contar con este tipo de información sería debilitar la sostenibilidad de las decisiones, asumiendo el costo de las repercusiones sociales que esto conllevaría, y más aún cuando la relación entre la cantidad de estudiantes que acceden a la universidad y los que logran titularse en tiempos racionales, es frecuentemente usado en las universidades como un importante indicador de calidad y por el sector estatal como elementos decisorios en lo que a inversión se refiere. (p. 78).

En ese sentido, la discusión en torno a la calidad de la educación superior es ampliamente controversial por su misma naturaleza conceptual, no hay un criterio consensuado; en ella intervienen múltiples factores de distinta complejidad, y el rendimiento académico de sus estudiantes es solo una dimensión de su análisis y quizás la más importante, pues el fin último de las universidades públicas es aportar con la formación profesional idónea lo que la sociedad ha invertido en ellas, y así buscar las transformaciones que la sociedad requiere.

Para Seibold (2000), “el tema del rendimiento académico parece compartir un nivel de dificultad conceptual similar al de la calidad de la educación, por intervenir, en ambos, ambiguos y variados factores en diferentes circunstancias y momentos”. (p. 46).

En lo que sí parece haber consenso es en que ambos temas, tanto el rendimiento académico como la calidad educativa, conllevan implícito una posición integral en su abordaje, tal y como lo expone Lamarra (2004), al referirse a la conceptualización de la calidad educativa en la que hace ver que es una construcción social, que varía según los intereses de quien la mire y que lleva articulada las características que la sociedad le ha marcado.

En ese sentido, Garbanzo (2007) añade:

La búsqueda de la calidad educativa en el sector universitario se ha asumido entre los distintos debates, como un bien deseado por distintos sectores de la sociedad, por el que luchan las universidades desde diferentes ámbitos, obviamente con mayores cuestionamientos en el sector público por la inversión estatal que hay de por medio, tomando en cuenta que, en el actual marco social, caracterizado por un mundo globalizado, estos recursos son cada día más limitados. La búsqueda de esta calidad implica una revisión integral de la universidad y los estudios en torno al rendimiento académico de sus alumnos vienen a ser un insumo más importante de lo que muchas veces se le atribuye, puesto que permite conocer aquellos elementos que obstaculizan y que facilitan el desempeño estudiantil y por ende permite monitorear la utilización de los recursos estatales y su impacto social. (p. 60).

Por su parte, Marchesi (2000) considera que las desigualdades son demostradas en los análisis de rendimiento académico por clases sociales, al considerar que es previsible encontrar diferencias entre los estudiantes debidos a su origen social. Por su lado, Camps (1997), refiriéndose al rendimiento académico, considera que los malos resultados académicos son una muestra incuestionable de que la equidad educativa no se consigue.

#### **2.2.3.4. Calificaciones como indicadores del rendimiento académico.**

La docencia es considerada efectiva cuando mejora los resultados del estudiante, después de un período de instrucción, de una forma coherente con los objetivos docentes planteados (Marsh, 1987; Stringer e Irwin, 1998). Por ejemplo, Marsh (1987, p. 286) argumenta que: “el aprendizaje del estudiante es probablemente el criterio más aceptado para evaluar la efectividad docente”. Asimismo, la efectividad en la docencia hace referencia a la capacidad de modificar los conocimientos y habilidades del estudiante en un periodo de tiempo dado. Por consiguiente, asumimos que un nivel mayor de conocimiento afectará de forma directa y positiva a la nota esperada por el estudiante. En este sentido, Olivares (2001) demostró que el aprendizaje percibido está positivamente relacionado con la nota esperada por el estudiante.

Ahora bien, las calificaciones como medida de rendimiento han sido objeto de diversas críticas. En primer lugar, no implican necesariamente calidad ni profundidad de los conocimientos adquiridos, pues tanto un aprendizaje significativo como uno memorístico pueden conducir a calificaciones elevadas (Valle, et al. 2003). Además, la asignación de calificaciones puede basarse únicamente en los logros disciplinares

(Gronlund, 1990) o puede incluir esfuerzo, actitud y motivación, en línea con la “justicia distributiva” De Deutsch (1979). La primera postura correspondería a especialistas en medición educativa, la segunda sería más popular entre los docentes, lo que dificulta la interpretación de las calificaciones (Pilcher, 1994). Las notas también están sujetas a fuentes de variabilidad no necesariamente atribuibles al nivel de competencia de los estudiantes, debido a una asignación de puntuaciones dependiente de ciertas “tradiciones disciplinares” (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro y Lindroos, 2003).

Un indicador que se ha empleado con menor frecuencia hasta el momento toma en cuenta los créditos académicos acumulados por los estudiantes. Por ejemplo, en Estados Unidos y en Canadá los créditos están incorporados a sus programas de formación desde hace más de 30 años, pero en otros países el empleo de esta unidad de medida es más reciente. La Unión Europea, en el marco de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se encuentra en proceso de generalización de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credits Transference System (ECTS), 2005), como un modo para adaptarse a los nuevos modelos de formación centrados tanto en el trabajo como en el aprendizaje del estudiante. También en América Latina se ha puesto énfasis en la construcción de sistemas curriculares dotados de flexibilidad, que permitan la movilidad estudiantil, mediante sistemas de créditos (Dussell, 2006).

En ese sentido, existen tres tipos de indicadores basados en créditos: el número de créditos acumulados durante un período de tiempo determinado (Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005), la relación entre créditos acumulados y créditos matriculados

(Nonis y Wright, 2003) y la razón entre el número de créditos acumulados y el número de créditos que el alumno teóricamente debió acumular de acuerdo con el Plan de Estudios programado durante un cierto período de tiempo (Rodríguez y Coello, 2008). Este último indicador constituye una medida del avance (o progreso) en la carrera.

Al respecto, Rodríguez y Ruíz (2011) señala lo siguiente:

El cuerpo de conocimientos sobre estos indicadores es aún muy limitado. Se han propuesto modelos a partir de factores explicativos como el rendimiento previo y factores demográficos (p.ej. Rodríguez y Coello, 2008), y otros han incluido constructos motivadores, pero no el rendimiento. La información que aportan estas y otras investigaciones es más bien fragmentaria, pues las condiciones en que se han llevado a cabo, así como las mediciones efectuadas, son diversas y no se dispone de una sistematización de los resultados.

La ventaja que supone un indicador basado en créditos es que se trata de una medida que admite la comparación entre distintas disciplinas, al no estar sujeta a las tradiciones disciplinares de Nurmi et ál. (2003). El promedio de calificaciones, dado que éstas pueden proceder de distintos cursos, estaría sujeto a una variabilidad no necesariamente atribuible a diferencias en el nivel de competencia de los estudiantes. Asimismo, tanto los niveles de exigencia diferenciales de las distintas titulaciones (o centros) así como los niveles de anclaje para la calificación pueden dar lugar a diferencias sustanciales, que no reflejan realmente el nivel de rendimiento personal del estudiante y que pueden no ser directamente comparables entre titulaciones (o centros). De hecho, se trata de un problema clásico en la asignación de recursos

centrales limitados, tales como becas y premios, a estudiantes que proceden de distintas ramas o instituciones y que deben competir en base a su rendimiento escolar.

#### **2.2.3.5. El engagement y el rendimiento académico.**

Un aspecto importante que incide en el rendimiento académico es el efecto del trabajo en el logro académico. Desde esta perspectiva, Coleman (1961, citado en Fazio, 2004) señala que el estudiante que trabaja resta horas disponibles para desarrollar tareas como estudiar. En este sentido, los costos y beneficios del trabajo en estudiantes universitarios han sido analizados en términos de logros profesionales como graduados y logros académicos como alumnos. También, se argumenta que el trabajo puede tener efectos positivos en el rendimiento académico, dado que favorece la transferencia de conocimiento relacionados con los temas de estudios. Y, aun cuando no esté relacionado con la carrera, este posibilita la disciplina y refuerza el sentido de responsabilidad en el desempeño académico (Holland y Andre, 1987, citado en Fazio, 2004).

#### **2.2.3.6. Inteligencia emocional y rendimiento académico.**

Según Extremera, Durán y Rey (2007), “la inteligencia emocional es la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas”. (p. 76) En el ámbito educativo u organizacional, se considera que la Inteligencia emocional favorece un mejor afrontamiento a las situaciones académicas estresantes (menor Burnout), al tiempo que podría favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas.

Durán et al. (2006) destacan que:

La inteligencia emocional consta de tres dimensiones (atención, claridad y reparación), de esta manera se determinó que altos niveles de atención, claridad y reparación de los estados emocionales se relacionan por separado y de manera conjunta con altos niveles de vigor, dedicación y absorción, siendo la variable de reparación la más significativa en su relación con las dimensiones del Engagement, lo que influye de manera notoria en un mayor rendimiento académico. Con respecto a las mismas dimensiones del Engagement, otras dos dimensiones de inteligencia emocional fueron predictores significativos para la variable vigor: atención y reparación emocional. Para la dimensión de dedicación, las dimensiones predictoras identificadas son la variable sexo (femenino) y los factores de atención y reparación emocional. En cuanto a la variable absorción, la única variable predictora es la reparación emocional. (p. 158).

#### **2.2.3.7. Inteligencia emocional y rendimiento académico.**

Encontrar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos, ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional y como el social son importantes en el desempeño académico (Barna y Brott, 2011). Investigaciones recientes han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Nasir y Masrur, 2010).

A nivel de estudiantes adolescentes, Parker, et al (2004) estudiaron la relación entre inteligencia emocional (IE) y rendimiento académico en estudiantes adolescentes utilizando una escala de auto reporte basada en la teoría de Inteligencia Emocional de Bar-On. Los resultados mostraron que la IE general correlaciona con el

rendimiento académico. Por su parte, Sucaromana (2004), estudió la relación entre inteligencia emocional y el desempeño en inglés en alumnos tailandeses, cuyos resultados sugieren que la inteligencia emocional tiene un efecto directo en el desempeño de los estudiantes tailandeses en inglés. Recientemente, AlAli y Fatema (2009), llevaron a cabo un estudio con adolescentes en Kuwait, a fin de explorar la relación de la intuición con motivación creativa, inteligencia emocional y motivación al desempeño académico. En los análisis llevados a cabo, se encontraron correlaciones significativas de la IE con la motivación del desempeño académico, tanto en hombres como en mujeres. La medida de inteligencia emocional utilizada fue la Emotional Intelligence Scale, desarrollada por Welson en 2001.

En otro estudio con estudiantes de secundaria llevado a cabo por Kohaut (2009), se encontraron correlaciones positivas entre el cociente total emocional, la escala de manejo de estrés y de adaptabilidad del Bar On EQ-i: YV y el desempeño académico. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por el equipo de investigadores de las Universidades de Murcia y Alicante, España y la Universidad de Minho, Portugal, quienes analizaron la relación entre el rasgo de inteligencia emocional y la ejecución académica, controlando los efectos de capacidad intelectual (CI), personalidad y autoconcepto en una muestra de adolescentes de 11 y 12 años de edad. Encontraron una correlación positiva significativa entre el rasgo de inteligencia emocional y el rendimiento académico global (Ferrando, et al., 2010).

Por su parte, Vidal, Bell y Emery (2009), condujeron un estudio con estudiantes para investigar la relación que existe entre la IE como rasgo y el progreso en diferentes materias de ciencia. Para ello utilizaron el Trait Emotional Intelligence Questionnaire

(TEIQ) (Petrides & Furnham, 2003). Sus resultados señalan que el puntaje global del TEIQ predice significativamente el progreso en materias de ciencias aplicadas, mostrando que la habilidad académica no es la única responsable del desempeño académico, ya que la inteligencia emocional tiene un importante efecto sobre el aprendizaje. Para evitar el problema de la conceptualización de inteligencia emocional, Bar On (1992) la considera como un grupo de rasgos emocionales y de personalidad, los cuales interactúan de manera conjunta en la persona, facilitándole su adaptación al medio. En este modelo se distinguen cinco factores generales: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico. Estos factores, a su vez, se subdividen en 15 componentes de orden menor, entre los que cabe señalar comprobación de la realidad y control de impulsos. La IE para Bar-On es un factor importante en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional general del individuo.

Al ser un modelo multifactorial que se relaciona con el potencial para el rendimiento, está orientado al proceso antes al logro (Ugarriza y Pajares, 2005). En esta investigación se encontró una correlación entre IE y el promedio de las calificaciones en una muestra de adolescentes, con fundamento en los estudios que han señalado la fuerte relación entre estos dos constructos (Sánchez, Rodríguez y Padilla, 2007) y, en general, la correlación que se ha observado entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes y universitarios (Legorreta y Mendoza, 2010; Nasir y Masrur, 2010).

## Capítulo III

### Metodología de la investigación.

#### 3.1. Operacionalización de Variables

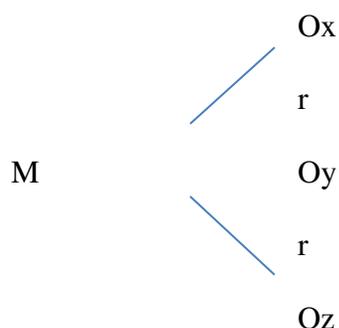
Tabla 2. Operacionalización de variables de investigación

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA	ÍNDICE
X: Engagement	X <sub>1</sub> : Vigor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Energía para estudiar</li> <li>• Energía para las tareas</li> <li>• Ganas de asistir a clases</li> <li>• Estudios prolongados</li> <li>• Asunción de retos</li> <li>• Conexión con el estudio</li> </ul>	1, 4, 8, 12, 13, 16	Nunca	1
				Pocas veces	2
					Casi siempre
				Siempre	4
	X <sub>2</sub> : Dedicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio frecuente</li> <li>• Involucramiento</li> <li>• Inmersión al estudio</li> <li>• Persistencia</li> <li>• Perseverancia</li> </ul>	3, 11, 14, 15, 17		
	X <sub>3</sub> : Absorción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significación y sentido al estudio</li> <li>• Entusiasmo</li> <li>• Concentración</li> <li>• Inspiración</li> <li>• Felicidad</li> <li>• Orgullo</li> </ul>	2, 5, 6, 7, 9, 10		
Y: Inteligencia emocional	Y <sub>1</sub> : Componente intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento emocional de sí mismo (CM)</li> </ul>	7, 9, 23, 35, 52, 63, 88, 116	• Rara vez o nunca es mi caso	1
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguridad (SE)</li> </ul>	22, 37, 67, 82, 96, 111, 126	• Pocas veces es mi caso	2
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima (AE)</li> </ul>	11, 24, 40, 56, 70, 85, 100, 114, 129	• A veces es mi caso	3
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorrealización (AR)</li> </ul>	6, 21, 36, 51, 66, 81, 95, 110, 125	• Muchas veces es mi caso	4
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Independencia (IN)</li> </ul>	3, 19, 32, 48, 92, 107, 121	• Con mucha frecuencia o siempre es mi caso	5
	Y <sub>2</sub> : Componente interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones interpersonales (RI)</li> <li>• Responsabilidad social (RS)</li> </ul>	10, 23, 31, 39, 55, 62, 69, 84, 99, 113, 128 16, 30, 46, 61, 72, 76, 90, 98, 104, 119		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía (EM)</li> </ul>	18, 44, 55, 61, 72, 98, 119, 124		
Y <sub>3</sub> : Componente de adaptabilidad		1, 15, 29, 45, 60, 75, 89, 118		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solución de problemas (SP)</li> </ul>	8, 35, 38, 53, 68, 83, 88, 97, 112, 127		
Y <sub>4</sub> : Componente del manejo de la tensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba de la realidad (PR)</li> <li>• Flexibilidad (FL)</li> </ul>	14, 28, 43, 59, 74, 87, 103, 131		
		4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122		
Y <sub>5</sub> : Componente del estado de ánimo general	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia a la tensión (TT)</li> <li>• Control de los impulsos (CI)</li> </ul>	13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 117, 130		
		2, 17, 31, 47, 62, 77, 91, 105, 120		
		11, 20, 26, 54, 80, 106, 108, 132		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felicidad (FE)</li> <li>• Optimismo (OP)</li> </ul>			
Z: Rendimiento académico	Notas de estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco.		Bajo	1
			Medio	2
			Alto	3

### 3.2. Tipificación de la Investigación

Corresponde al tipo de investigación básica debido a que va a enriquecer el conocimiento científico, es decir, alimentar a las teorías existentes respecto a la relación de tres variables: engagement, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Es no experimental, nivel descriptivo, de corte transversal y diseño correlacional; asume el siguiente diagrama de investigación:



Donde:

Ox es la medición de la variable: Engagement

Oy es la medición de la variable: Inteligencia emocional.

Oz es la medición de la variable: Rendimiento académico

r es la relación entre variable

M es la muestra de investigación

### **3.3. Estrategia para la Prueba de Hipótesis**

Para la respectiva prueba de hipótesis, en primer lugar, se determinó la normalidad a través de Kolmogorov-Smirnov. En razón que las variables no presentan normalidad se optó por emplear el estadígrafo no paramétrico (rho de Spearman). Al darse valor a las variables de investigación, éstas asumieron el papel de cualitativas (cualificación), por lo que también se asumió dicho estadígrafo para la prueba de hipótesis.

### **3.4. Población y Muestra**

La población de estudio estuvo conformada por 150 estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco.

La muestra de investigación estará conformada por 91 estudiantes que cursan la semestre académico V al IX al año 2014 de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco. La elección de la muestra se dio de forma intencional no probabilística, considerando tres ciclos impares al año 2014-II.

### **3.5. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos**

Para recopilar datos respecto a la variable: Actitudes ante el aprendizaje se ha aplicado el siguiente instrumento:

#### **Ficha técnica 1.**

Nombre: Engagement en el estudio en universitarios UWES-S 17

Autor: Schaufeli et al. (2002)

Adaptación: Mg. David Gonzales Gamarra

Tipo de administración: Individual o colectiva.

Duración de la prueba: aproximadamente 15 minutos.

**Descripción.** El Cuestionario UWES-S 17 es un instrumento que tiene un total de 17 ítems y mide las siguientes dimensiones: Vigor (ítems: 1, 4, 8, 12, 13 y 16); dedicación (ítems: 3, 11, 14, 15 y 17); y, absorción (ítems: 2, 5, 6, 7, 9 y 10). La escala que emplea es el tipo Likert: Nunca = 1; pocas veces = 2; casi siempre = 3 y siempre = 4.

**Aplicación.** Sujetos de 16 años y más.

**Puntuación.** Calificación manual o computarizada en el programa de Excel

**Significación.** Estructura Factorial: 3 dimensiones

**Tipificación.** Baremos peruanos

**Usos.** Medición del engagement en universitarios.

**Validación.**

Tabla 3. Validación de instrumento del engagement en estudiantes universitarios a través de juicio de expertos

Experto	Grado	Valoración
Guillermo Barboza Morante	Doctor	80%
Rubén Morales	Doctor	80%
Juan Charry Aysanoa	Doctor	85%
Media aritmética		82%

Se demuestra que el instrumento presenta un nivel adecuado de validez.

**Confiabilidad.** Fiabilidad original del instrumento: 0,93 (alfa de Cronbach)

**Confiabilidad de las dimensiones.**

- Vigor: 0,82
- Dedicación: 0,87
- Absorción: 0,84

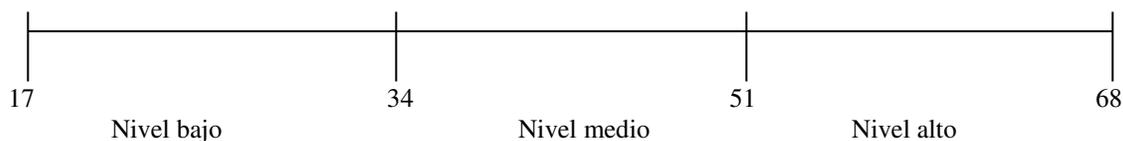
La confiabilidad efectuada en una prueba piloto conformada por 20 estudiantes universitarios es de 0,848 con el alfa de Cronbach.

Baremos: La baremación para efectos de interpretación de los resultados de la variable de investigación se efectúa de acuerdo al valor del índice multiplicado por el número de ítems por cada dimensión y por la variable propiamente. Así, se tiene:

Nivel bajo: 17 a 34 puntos

Nivel medio: 35 a 51 puntos

Nivel alto: 52 a 68 puntos



### **Ficha técnica 2:**

***Nombre.*** inventario Inteligencia Emocional de BarOn (I-CE)

***Nombre original.*** EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory

***Autor.*** Reuven Bar-On

***Procedencia.*** Toronto – Canadá

***Adaptación peruana.*** Nelly Ugarriza Chávez (2001)

***Tipo de administración.*** Individual o colectiva.

***Duración de la prueba.*** Sin límite de tiempo. Aproximadamente de 30 a 40 minutos.

***Descripción.*** El I-CE de BarOn es un cuestionario que puede ser administrado de manera individual o colectiva, la razón fundamental para aplicar el cuestionario debe ser explicada antes de iniciar la evaluación y una vez completado se le explicará con mayor detalle el propósito de la evaluación. El administrador debe asegurar la confidencialidad, explicar

que los resultados no serán el único factor en la toma de cualquier decisión, así aliviará la ansiedad que los participantes pudieran sentir acerca del cuestionario. (BarOn, 1998).

El que administra el I-CE debe estar familiarizado con los conceptos y procedimientos de aplicación, ser capaz de absolver las preguntas e inquietudes de los participantes concernientes a los derechos humanos, los temas de discriminación, confidencialidad y escepticismo hacia las pruebas psicológicas.

Los puntajes estándar CE del cociente emocional total, componentes y subcomponentes, distribuidos en tres categorías cuyos valores son los siguientes:

Los resultados “altos o muy desarrollado” (116 a más) y “bajos o por mejorar” (84 y menos) indican la distancia que se encuentran del puntaje adecuada y buena (85-115) de 100. Los resultados que exceden la media o que se encuentran por debajo de una desviación estándar (15 puntos) deben ser considerados significativos. El conocer los puntajes altos y bajos ayudan a las personas a identificar áreas de relativa fortalecer en su desempeño actual.

***Aplicación.*** Sujetos de 16 años y más.

***Puntuación.*** Calificación manual o computarizada en el programa de Excel.

***Significación.*** Estructura Factorial: 1 CE-T – 5 Factores componentes 15 subcomponentes.

***Tipificación.*** Baremos Peruanos

***Usos.*** Educativo, clínico, jurídico, médico, laboral y en la investigación. Son potenciales usuarios aquellos profesionales que se desempeñan como consultores de desarrollo organizacional, psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros y orientadores vocacionales.

**Materiales.** Cuestionario que contiene los ítems del I-CE, Hoja de respuestas, Plantilla de Corrección, Hoja de Resultados y de Perfiles.

**Validación.**

Tabla 4. Validación de instrumento del engagement en estudiantes universitarios a través de juicio de expertos

Experto	Grado	Valoración
Guillermo Barboza Morante	Doctor	80%
Rubén Morales	Doctor	80%
Juan Charry Aysanoa	Doctor	85%
Media aritmética		82%

Se demuestra que el instrumento presenta un nivel adecuado de validez.

Ugarriza (2001) señala que el inventario de inteligencia emocional posee nueve tipos de estudios de validación, además este estudio fue llevado en seis países en los últimos diecisiete años.

Para obtener la validez del estudio, Ugarriza (2001) realizó el análisis factorial confirmatorio el cual es confiable según la prueba Chi cuadrada para verificar el ajuste del modelo resultó significativa. Los componentes con su carga factoriales: Intrapersonal (0.92), Interpersonal (0.68), Adaptabilidad (0.78), Manejo de estrés (0.61) y Estado de Ánimo General (0.88) en la muestra peruana de la población adulta de Lima Metropolitana.

**Confiabilidad.** Para la muestra peruana los coeficientes alfa de Cronbach se observan en la tabla 7, apreciar que la consistencia interna para el inventario total es muy alto 93, para

los componentes del ICE, oscila entre .77 y .91. Los más bajos coeficientes son para los subcomponentes de flexibilidad 48, independencia y solución de problemas, 60. Los trece factores restantes arrojan valores por encima de 70.

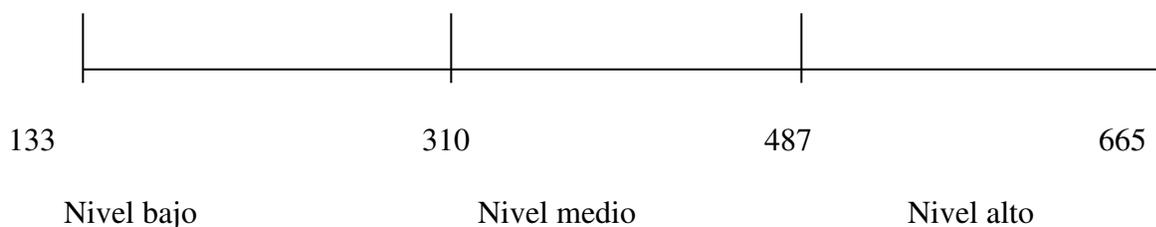
La confiabilidad efectuada en una prueba piloto conformada por 20 estudiantes universitarios es de 0,883 con el alfa de Cronbach.

Baremos: La baremación para efectos de interpretación de los resultados de la variable de investigación se efectúa de acuerdo al valor del índice multiplicado por el número de ítems por cada dimensión y por la variable propiamente. Así, se tiene:

Nivel bajo: 133 a 310 puntos

Nivel medio: 311 a 487 puntos

Nivel alto: 488 a 665 puntos



### 3.6. Procesamiento de la Información

Los datos han sido tabulados con el SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), mediante el cual se elaboran tablas de frecuencias y se realiza la prueba de hipótesis, con el estadígrafo rho de Spearman en razón que las variables no presentan normalidad y se asume un estadígrafo no paramétrico para la respectiva prueba de hipótesis.

## Capítulo IV

### Trabajo de campo y proceso de contraste de hipótesis

#### 4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos

##### 4.1.1. Resultados de la variable: Engagement en el estudio.

Tabla 5. Engagement en el estudio referido al vigor en estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	2	2,2	2,2	2,2
Nivel medio	43	47,3	47,3	49,5
Nivel alto	46	50,5	50,5	100,0
Total	91	100,0	100,0	

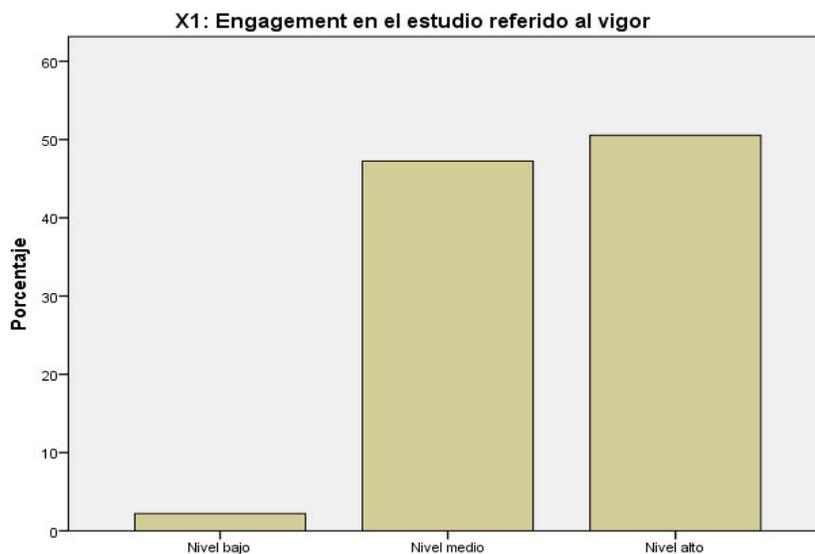


Figura 4. Engagement en el estudio referido al vigor en estudiantes

Los resultados de la investigación reportan que el 50,5% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco presenta un nivel alto de engagement en el estudio referido al vigor, seguido de un 47,3% que presenta un nivel medio. Solo el 2,2% presenta un nivel bajo. Esto indica que la mitad de los estudiantes tiene una buena dedicación al trabajo (estudio).

Los resultados que se muestran en la tabla de frecuencias 6 dan cuenta que el 56% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco se ubica en el nivel medio de engagement referida a la dedicación al trabajo. En tanto, el 38,5% se ubica en el nivel alto y solamente el 5,5% en el nivel bajo.

Los resultados de la investigación reportan que el 80% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco se ubica en el nivel alto en engagement referida a la absorción; en tanto, el 17,6% se ubica en el nivel medio y solamente el 2,2% en el nivel bajo. La mayoría de estudiantes universitarios presenta un buen engagement respecto a la dimensión absorción.

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 8 dan cuenta que el 56% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco se ubica en el nivel alto en engagement en el estudio. El 40,7% se halla en el nivel medio y solamente el 3,3% en el nivel bajo. Esto indica que un poco más de la mitad de los estudiantes se dedica al trabajo en un nivel alto.

Tabla 6. Engagement en el estudio referida a la dedicación en estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	5	5,5	5,5	5,5
Nivel medio	51	56,0	56,0	61,5
Nivel alto	35	38,5	38,5	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Tabla 7. Engagement en el estudio referido a la absorción en estudiantes

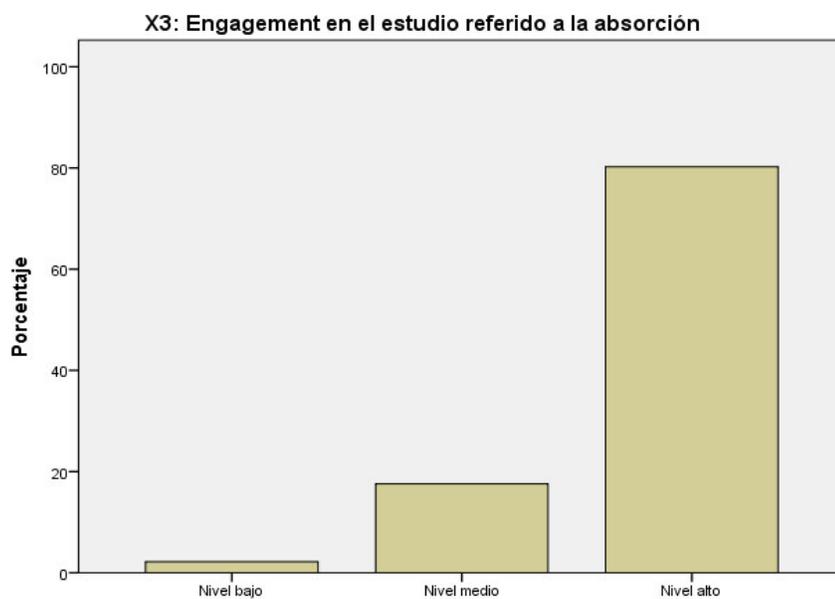
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	2	2,2	2,2	2,2
Nivel medio	16	17,6	17,6	19,8
Nivel alto	73	80,2	80,2	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Tabla 8. Engagement en el estudio de estudiantes universitarios

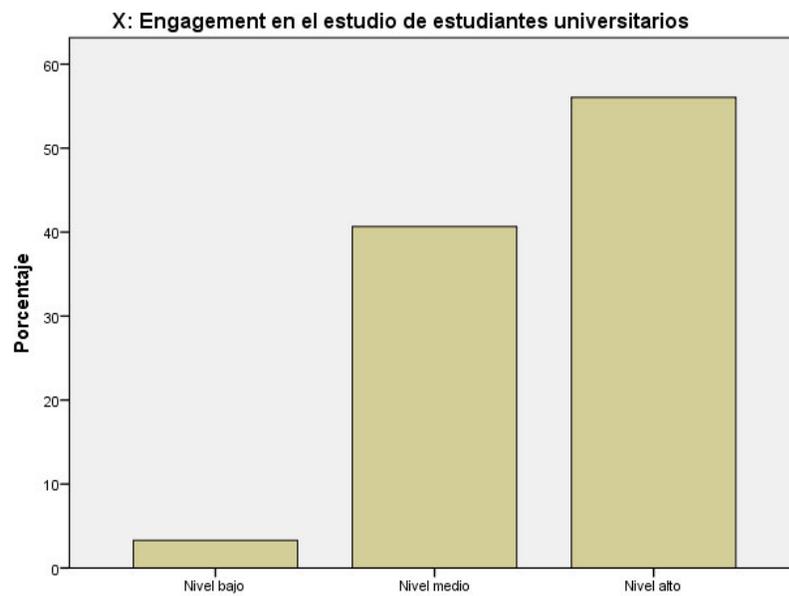
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	3	3,3	3,3	3,3
Nivel medio	37	40,7	40,7	44,0
Nivel alto	51	56,0	56,0	100,0
Total	91	100,0	100,0	



*Figura 5.* Engagement en el estudio referido a la dedicación en estudiantes



*Figura 6.* Engagement en el estudio referido a la absorción en estudiantes



*Figura 7.* Engagement en el estudio de estudiantes universitarios

#### 4.1.2. Resultados de la variable: Inteligencia emocional.

Tabla 9. Componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Poco desarrollado	15	16,5	16,5
Niveles	Medianamente desarrollado	76	83,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0

Respecto a la variable inteligencia emocional, componente Intrapersonal, el 83,5% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco se ubica en el nivel medio, es decir, han desarrollado medianamente. El 16,5% de los estudiantes han desarrollado poco esta dimensión. Esto indica que la mayoría de los estudiantes han desarrollado medianamente el componente Intrapersonal de la inteligencia emocional.

Tabla 10. Componente Interpersonal de la inteligencia emocional en estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Poco desarrollado	5	5,5	5,5
	Medianamente desarrollado	78	85,7	91,2
Niveles	Muy desarrollado	8	8,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0

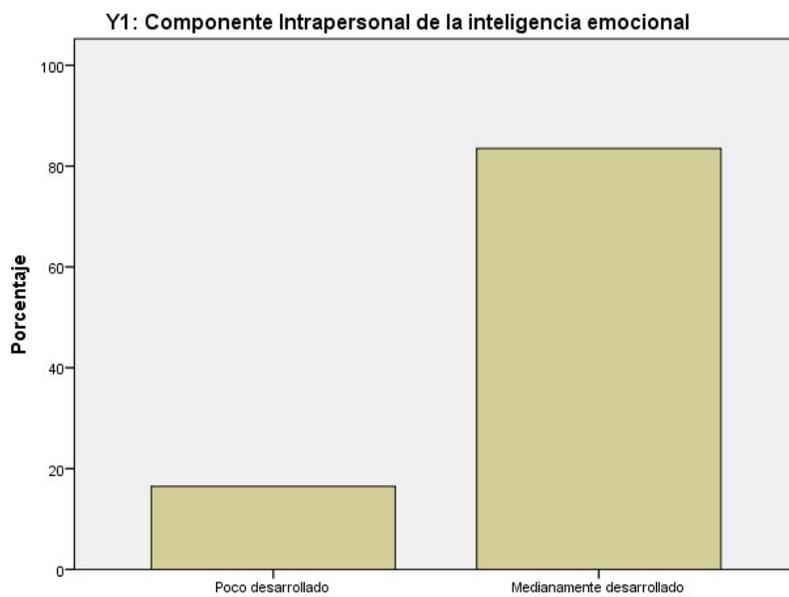


Figura 8. Componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en estudiantes

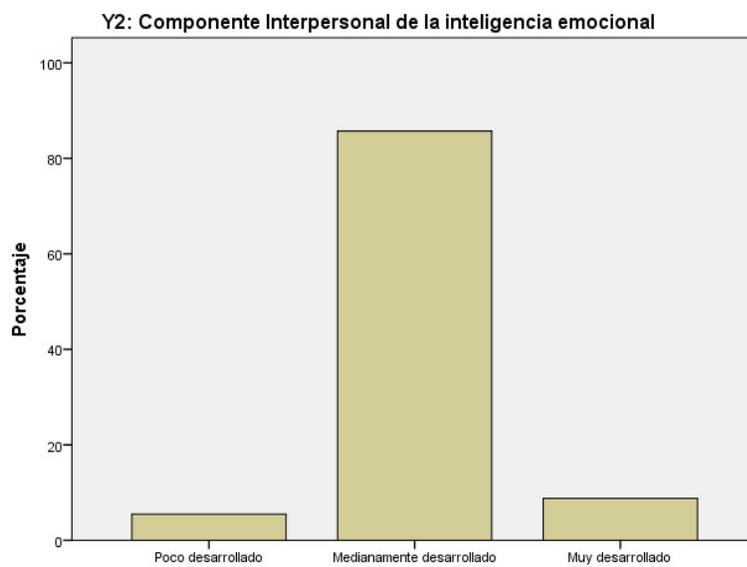


Figura 9. Componente Interpersonal de la inteligencia emocional en estudiantes

Los resultados de la investigación reportan que el 85,7% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco se ubica en el nivel medio en cuanto a desarrollo del componente Interpersonal de la inteligencia emocional. El 8,8% se ubica en el nivel óptimo y solamente el 5,5% en el nivel bajo. La mayoría de los universitarios tienen desarrollado medianamente dicho componente.

Tabla 11. Componente de Adaptabilidad de la inteligencia emocional en estudiantes

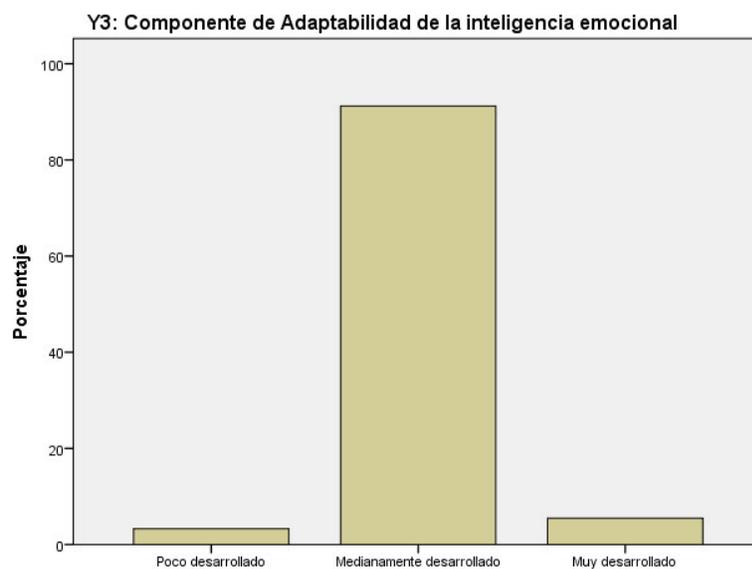
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles	Poco desarrollado	3	3,3	3,3
	Medianamente desarrollado	83	91,2	94,5
	Muy desarrollado	5	5,5	100,0
	Total	91	100,0	100,0

Tabla 12. Componente del Manejo de la Tensión en estudiantes

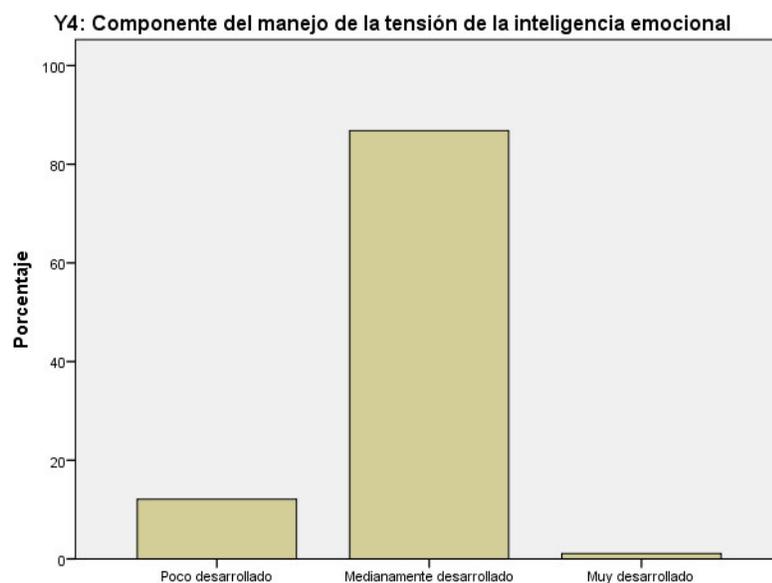
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles	Poco desarrollado	11	12,1	12,1
	Medianamente desarrollado	79	86,8	98,9
	Muy desarrollado	1	1,1	100,0
	Total	91	100,0	100,0

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 11 dan cuenta que el 91,2% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad

Nacional San Antonio Abad del Cusco se ubica en el nivel medio en el desarrollo del componente de Adaptabilidad de la inteligencia emocional. El 5,5% se ubica en el nivel alto y solamente el 3,3% en el nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los estudiantes tienen desarrollado medianamente el componente de Adaptabilidad de la inteligencia emocional.



*Figura 10.* Componente de Adaptabilidad de la inteligencia emocional en estudiantes



*Figura 11.* Componente del Manejo de la Tensión en estudiantes

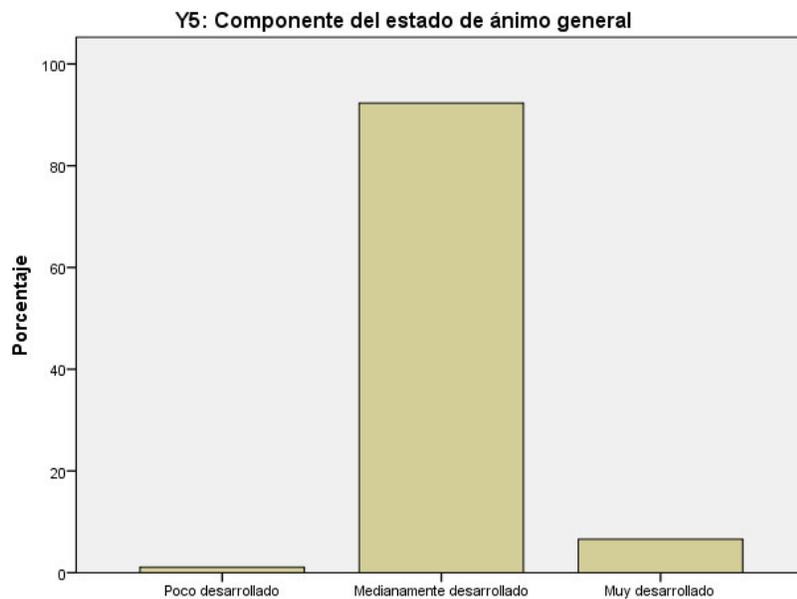
Los resultados de la investigación reportan que el 86,8% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco se ubica en el nivel medio en cuanto al desarrollo del componente Manejo de la Tensión de la inteligencia emocional. El 12,1% lo tiene poco desarrollo y solamente el 1,1% muy desarrollado. Se desprende que la mayoría de los universitarios presentan un nivel medio de desarrollo de este componente.

Tabla 13. Componente del Estado de Ánimo en estudiantes

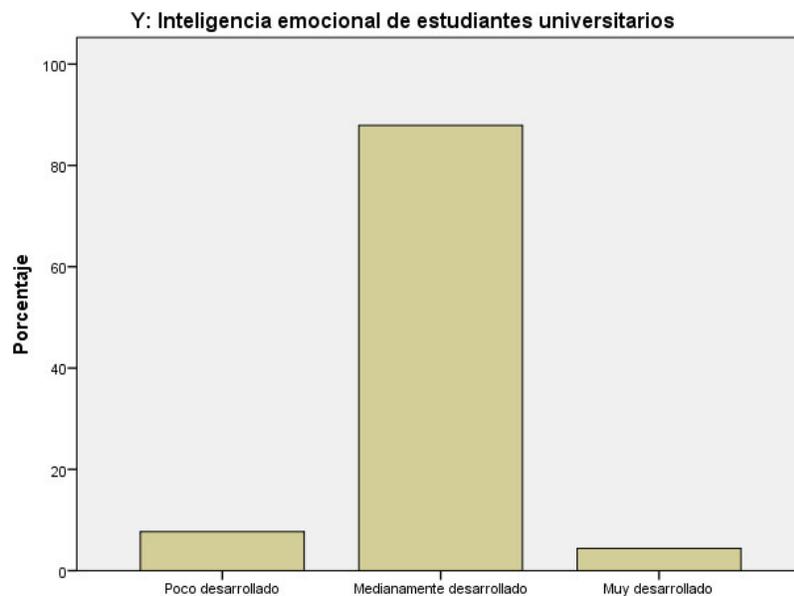
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco desarrollado	1	1,1	1,1	1,1
Medianamente desarrollado	84	92,3	92,3	93,4
Muy desarrollado	6	6,6	6,6	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Tabla 14. Inteligencia emocional de estudiantes universitarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco desarrollado	7	7,7	7,7	7,7
Medianamente desarrollado	80	87,9	87,9	95,6
Muy desarrollado	4	4,4	4,4	100,0
Total	91	100,0	100,0	



*Figura 12.* Componente del Estado de Ánimo en estudiantes



*Figura 13.* Inteligencia emocional de estudiantes universitarios

Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 13 reportan que el 92,3% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco se ubica en el nivel medio respecto al componente del Estado de Ánimo. El 6,6% se halla en el nivel óptimo y solamente el 1,1% en el nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los universitarios tiene medianamente desarrollado el componente del estado de ánimo de la inteligencia emocional.

Los datos globales de la variable indican que el 87,9% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco presenta un nivel medio de desarrollo de la inteligencia emocional en sus cinco componentes. El 7,7% tiene poco desarrollado y solamente el 4,4% muy desarrollado. La mayoría presenta un nivel medio de desarrollo de la inteligencia emocional.

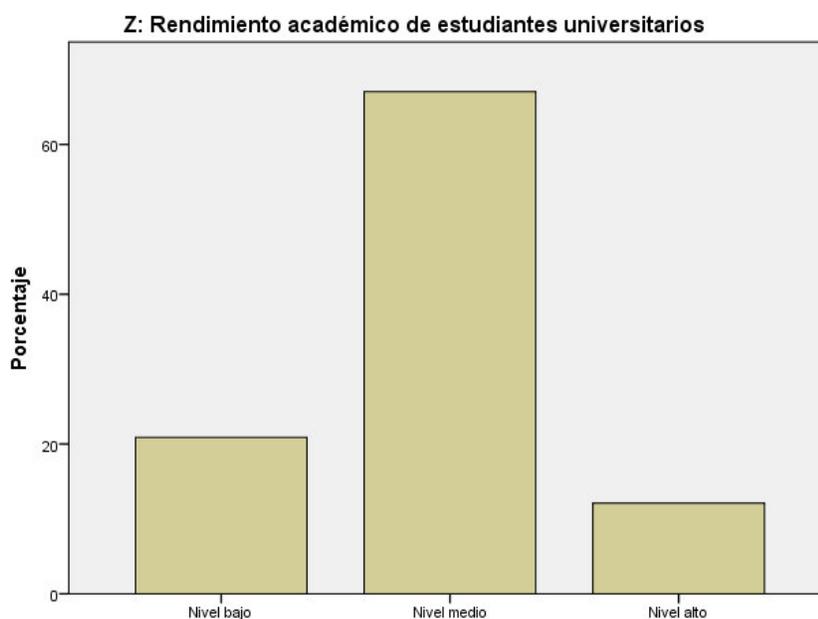
#### 4.1.3. Resultados de la variable: Rendimiento académico.

Tabla 15. Niveles de rendimiento académico de estudiantes universitarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles				
Nivel bajo	19	20,9	20,9	20,9
Nivel medio	61	67,0	67,0	87,9
Nivel alto	11	12,1	12,1	100,0
Total	91	100,0	100,0	

Los resultados de la investigación reportan que el 67% de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio

Abad del Cusco tiene un nivel medio de rendimiento académico. El 20,9% presenta un nivel bajo y solamente el 12,1% un nivel óptimo o alto. Esto indica que la mayoría de los universitarios de dicha carrera profesional tiene un nivel medio de aprovechamiento académico.



*Figura 14.* Niveles de rendimiento académico de estudiantes universitarios

## 4.2. Prueba de Hipótesis

### 4.2.1. Prueba de normalidad.

Tabla 16. Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov de variables de investigación

		X: Engagement en el estudio de estudiantes universitarios	Y: Inteligencia emocional de estudiantes universitarios	Z: Rendimiento académico de estudiantes universitarios
N		91	91	91
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	2,53	1,97	1,91
	Desviación típica	,565	,348	,571
	Absoluta	,359	,461	,352
Diferencias más extremas	Positiva	,265	,418	,318
	Negativa	-,359	-,461	-,352
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,426	4,396	3,362
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Con la finalidad de determinar si las variables de investigación presentan normalidad o no, se procedió a realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov. El análisis respectivo arroja una significancia asintótica d 0,000 (< de 0,05) por lo que se determina que las variables no presentan normalidad y, en consecuencia, se emplea un estadígrafo no paramétrico, en este caso el rho de Spearman para la respectiva prueba de hipótesis.

### 4.2.2. Hipótesis general.

Existe una relación significativa entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.

Tabla 17. Correlaciones entre engagement en el estudio, inteligencia emocional de estudiantes y rendimiento académico

		X: Engagement en el estudio de estudiantes universitarios	Y: Inteligencia emocional de estudiantes universitarios	Z: Rendimiento académico de estudiantes universitarios
Rho de Spearman	X: Engagement en el estudio de estudiantes universitarios	Coefficiente de correlación	1,000	,430**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	91	91
Rho de Spearman	Y: Inteligencia emocional de estudiantes universitarios	Coefficiente de correlación	,430**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	91	91
Rho de Spearman	Z: Rendimiento académico de estudiantes universitarios	Coefficiente de correlación	,630**	,549**
		Sig. (bilateral)	,000	,000
		N	91	91

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis efectuado con el rho de Spearman reporta la existencia de una relación positiva y significativa de 0,630 y de 0,549 (donde  $p < 0,01$ ) entre el engagement en el estudio y el rendimiento académico y la inteligencia emocional y el rendimiento académico en un intervalo de confianza del 99% y un margen de error del 1%. Esto indica que el rendimiento académico está en directa relación con el engagement en el estudio y con la inteligencia emocional. Al tenerse una significancia bilateral de

0,000 la misma que se encuentra dentro del valor permitido, se acepta la hipótesis general.

#### 4.2.3. Hipótesis específicas.

**Primera hipótesis específica.** Existe una relación significativa entre el engagement en el estudio y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.

Tabla 18. Correlación entre engagement en el estudio y rendimiento académico de estudiantes

Correlaciones		X: Engagement en el estudio de estudiantes universitarios	Z: Rendimiento académico de estudiantes universitarios
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1,000	,630**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	91	91
	Coefficiente de correlación	,630**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	91	91

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa de  $r = 0,630$  (donde  $p < 0,01$ ) entre el engagement en el estudio y el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000 la misma que se ubica dentro del valor permitido (0,01) se acepta la primera hipótesis específica en el sentido que existe el rendimiento

académico de los estudiantes está en directa relación con el engagement en el estudio que poseen.

**Segunda hipótesis específica.** Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.

Tabla 19. Correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de estudiantes

Correlaciones

		Y: Inteligencia emocional de estudiantes universitarios	Z: Rendimiento académico de estudiantes universitarios
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1,000	,549**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	91	91
	Coefficiente de correlación	,549**	1,000
Y: Inteligencia emocional de estudiantes universitarios	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	91	91
	Coefficiente de correlación	,549**	1,000
Z: Rendimiento académico de estudiantes universitarios	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	91	91
	Coefficiente de correlación	,549**	1,000

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa de  $r = 0,549$  (donde  $p < 0,01$ ) entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Al tenerse una significancia bilateral de 0,000 la misma que se ubica dentro del valor permitido (0,01) se acepta la primera hipótesis específica en el sentido que existe el rendimiento académico de los estudiantes está en directa relación con su inteligencia emocional.

### 4.3. Discusión de Resultados

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa entre el engagement en el estudio y la inteligencia emocional con el rendimiento académico. Esto indica que las dos primeras variables están relacionadas de manera significativa con el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, 2014.

El engagement en el estudio, referido a las dimensiones vigor, dedicación y absorción que presentan los estudiantes universitarios se relacionan de manera positiva y significativa con el rendimiento académico (0,630). Esto indica que los estudiantes que realizan sus tareas con energía, perciben su carrera como significativa y con gran sentido para sus vidas, muestran inspiración y se sienten orgullosos de estudiar la carrera profesional, entre otros, obtienen buen rendimiento académico que aquellos que no muestran esos detalles.

Asimismo, los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco que muestran un nivel medio de inteligencia emocional, referido a los componentes: Intrapersonal, Interpersonal, de Adaptabilidad, del Manejo de la Tensión y del Estado de Ánimo General tienen también un nivel medio de rendimiento académico.

Al respecto, Casuso (2011) en una investigación efectuada reporta que la percepción de las situaciones del contexto académico como estresante, así como los síntomas de estrés, ejercen muy poca influencia en los resultados académicos. Por el contrario, estos mismos hallazgos subrayan la asociación de carácter positivo entre los niveles de engagement y el rendimiento del alumno. Bresó y García (2007) reportan, por un lado, que el engagement tanto en empleados como en estudiantes universitarios posee una estructura tridimensional

compartiendo similares cargas factoriales en ambas muestras. Y por otro lado, que los estudiantes cumplen un patrón similar al de los empleados en cuanto a que sus niveles de engagement están relacionados de forma positiva con la eficacia académica. Los resultados indicaron una correlación positiva y estadísticamente significativa de cada una de las dimensiones del engagement (vigor, dedicación y absorción) con la eficacia académica y profesional respectivamente. Bresó, Llorens y Salanova (2004) concluyen que aumentar las creencias de eficacia tiene un efecto positivo significativo sobre el engagement académico y que a su vez, la percepción de facilitadores es una manera de incrementar las creencias de eficacia. En tanto, Caballero, Abello y Palacio (2006) al analizar independientemente las dimensiones del engagement que lo definen, no se encontraron en las escalas de vigor y absorción, pero sí en la de dedicación, pues, el análisis de las medias muestra que los estudiantes que trabajan son más dedicados que aquellos que no trabajan. Por lo tanto, se confirma parcialmente la hipótesis nula 1. Los estudiantes que participaron en esta investigación presentan niveles significativos de engagement y de autoeficacia.

Por su parte, Parra (2010) realizó una investigación referida a la relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. Según los resultados, a partir de la evidencia, se determina que el nivel de Engagement influye significativamente en el rendimiento académico, sin embargo, éste es valorado sólo en términos promedios y no de forma teórica y práctica por separado como se evalúan la mayor cantidad de las asignaturas en las carreras de letras, además, importante es destacar, que en toda la literatura revisada (a excepción de un estudio), se excluye la escuela de medicina como fuente de investigación, y finalmente no existen estudios a nivel nacional que apoyen o descarten la evidencia encontrada. En la investigación realizada por Salanova y Martínez (2005) se revisan los

niveles de bienestar psicológico, identificado por los niveles de burnout y engagement en relación con el desempeño académico. Los resultados obtenidos muestran como factores facilitadores del desempeño académico: la relación existente entre el engagement, el compromiso, la autoeficiencia, la satisfacción y la felicidad. Manzano (2002), encontró una relación positiva entre la competencia percibida, que de las escalas de engagement (vigor, dedicación y absorción).

Respecto a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), en una investigación sobre la inteligencia emocional como una competencia básica en formación de docentes en España hallaron que las competencias emocionales son competencias básicas que facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral. Aunque el consenso sobre la importancia de las competencias emocionales es alto, la implementación de esta formación en la escuela se encuentra con obstáculos, ya que su éxito depende de la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa. Las iniciativas para integrar competencias en la escuela requieren de una adecuada formación que deberá ser eminentemente práctica de los profesores y gestores, además de la consecuente formación de los estudiantes. Ferraguty Fierro (2009) reporta la existencia de correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, así como entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Además, el análisis de regresión múltiple muestra una recta de regresión donde el principal predictor para nota media es el bienestar. Estos resultados indican relación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico. Buenrostro, et al. (2011) encontraron correlaciones positivas y significativas con todas las variables del EQ-i: YV. Para las variables del TMMS 24 solamente se observó

una correlación significativa con la variable regulación. El análisis por sexo indicó que las mujeres calificaron más alto en algunas variables del EQ-i: YV. No se encontró interacción entre nivel de rendimiento académico y sexo en ninguna de las dimensiones del Bar-On. Estos resultados indican una fuerte relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos. Ferragut y Fierro (2009) reportan la existencia de una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Además, el análisis de regresión múltiple muestra una recta de regresión donde el principal predictor para nota media es el bienestar. Estos resultados indican relación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico. En su estudio, Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), encuentran una relación positiva entre las puntuaciones altas en inteligencia emocional y un mayor bienestar psicológico, lo que conlleva a que los estudiantes se encuentran emocionalmente prestos a tener mayor control en sus actividades y, consecuentemente, mayores probabilidades de obtener un buen nivel de rendimiento académico.

#### **4.4. Adopción de las Decisiones**

Los resultados obtenidos respecto a la existencia de una relación positiva y significativa entre el engagement y la inteligencia emocional con el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco son adoptados en su integridad por el autor de la presente investigación. Esto indica que los resultados, al ser reales obtenidos del grupo muestran conformado por 91 estudiantes universitarios, son de entera responsabilidad del autor, por lo que la generalización de dichos resultados se hace a la población del estudio.

## **Conclusiones**

### **Primera**

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa entre el engagement en el estudio y la inteligencia emocional con el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Esto significa que los estudiantes que tienen un nivel medio de rendimiento académico, en la mayoría de los casos, se relaciona con las dos variables en mención.

### **Segunda**

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa entre el engagement y el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Esto indica que los estudiantes que muestran un nivel medio de engagement, referidos a las dimensiones de vigor, dedicación y absorción, están relacionados al rendimiento académico de los estudiantes que, a su vez, también se muestra en un nivel medio en la mayoría de los casos.

### **Tercera**

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Esto indica que los estudiantes que muestran mayoritariamente un nivel medio de inteligencia emocional, referidos a los componentes: Interpersonal, Intrapersonal, de Adaptabilidad, del manejo de la tensión y del estado de ánimo general, están relacionados al rendimiento académico de los estudiantes que, a su vez, también se muestra en un nivel medio en la mayoría de los casos.

## **Recomendaciones**

### **Primera**

Se recomienda a las autoridades de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco a realizar eventos referidos al desarrollo de la importancia del engagement en el estudio dirigido a los estudiantes universitarios, especialmente de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal. En la medida que los estudiantes desarrollen el engagement con relación a los estudios que realizan se podrá consolidar la cultura del trabajo hacia el estudio y, consecuentemente, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

### **Segunda**

Se recomienda al decano y docentes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco a desarrollar acciones tendientes a elevar los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de dicha carrera profesional, relacionados a los componentes Interpersonal, Intrapersonal, de Adaptabilidad, del Manejo de la Tensión y del Estado de Ánimo. En la medida que se eleven los niveles de estos componentes se eleva las probabilidades de mejorar el rendimiento académico.

### **Tercera**

Se recomienda a los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco a continuar elevando los niveles de engagement e inteligencia emocional, en el entendido de que estas dos variables están relacionadas al buen rendimiento académico. Para ello es preciso de obtener más literatura al respecto y estudiar para llevarlo a la práctica; asistir a talleres o cursos sobre estos temas, entre otros.

### Referencias Bibliográficas

- Alali, M. y Fatema, B. (2009). Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents, *Indian Journal of social science researches*, 6 (2), 118-127.
- Alterio, G. & Pérez, H. (2001). *Inteligencia emocional: teoría y praxis en educación*. Caracas: Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado".
- Amaya, L. R. (2001). *Curso para padres para corregir la conducta de berrinche en sus hijos*. Tesis de Licenciatura no publicada. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement. A handbook of essential theory and research*. Estados Unidos: Autor.
- Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010). *Where to go from here: Integration and future research on work engagement*. Recuperado el 8 de mayo del 2015 de: <http://www.workpsychologyarena.com>
- Barraza M., A. (2010). *Inventario de Apoyo Socio escolar Percibido* (en prensa).
- Barna, J. y Brott, P. (2011). How important is personal-/social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional school counseling*, 14(3), 242-250.
- Bar-On, R. (1992). *The development of a concept and test of psychological well-being*. Unpublished manuscript. Tel Aviv: Reuven Bar-On.
- BarOn, L. (1997). *Emocional Quotient Inventory Technical Manual*. Toronto: Mult Health Systems Inc.

- Benítez, M.; Gimenez, M y Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?* Recuperado el 8 de febrero del 2014 de: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20.htm>
- Bermúdez, MP., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica*. Bogotá, 2(1), 27-32.
- Biggs, J. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education*, 41 (3), 221-238.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* (21), 7-43.
- Bresó, E. Gracia, E. (2007). Bienestar psicológico en profesionales y estudiantes universitarios. Un estudio comparativo desde la Psicología Organizacional Positiva. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 17(1), 23-38.
- Breso, E., Llorens, S. y Salanova, M. (). *Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios*. Universitat Jaume-I.
- Buenrostro, A. et al. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. (Tesis doctoral). *Revista de Educación y Desarrollo*. N° 20, enero-marzo 2012.
- Buitron, S. y Navarrete, P. (2008). “*El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias*”. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, año 4, n° 1.
- Caballero, C. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogenten*° 9.

- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2006). *Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan*. (Tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar, Venezuela.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Burnout, Engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, n° 124. Universidad Simón Bolívar.
- Caballero, C.; Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98 – 111.
- Camps, V. (1997). La igualdad en educación. En: *Intervención Psicosocial*, 1(6), 1-5.
- Carrasco, A. y De La Corte, M. (2010). Engagement: Un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral. (Tesis doctoral). *Revista Digital de Prevención*, n° 1.
- Cárdenas, T. y Jaik, A. (2014). *Engagement. Ilusión por el trabajo. Un modelo teórico-conceptual*. México: Red Durango de Investigaciones Educativas, A.C.
- Casuso H., J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *High Education*, 60, 1-17.
- Cotton, S.J. Dollard, M.F. Jonge, J. (2002). Stress and student job design: satisfaction, well-being and performance in university students. *International journal of stress management*, 9, 147-162.

- Cunchillos, C. y Rodríguez, F. (2004). El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la comunidad de Madrid. Madrid: C.A.
- De Natale, M. (1990). Rendimiento escolar. En Flores, G.; D'Acasis y Gutiérrez, I. Diccionario de Ciencias de la Educación. Editorial Paulinas, Madrid.
- Durán, A., et al. (2006). Predicting academia burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Revista Psicotema*; n° 18: 158-164.
- Dussell, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago, Chile.
- Extremera, P., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia Emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, n° 342: 239-256.
- Extremera, P. y Fernández, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Facultad de Psicología, España: Universidad de Málaga.
- Fazio, V. (2004). *Incidencia de las horas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*. Argentina: Fondo Editorial de la Universidad de la Plata.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2009). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en estudiantes*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Ferrando, M., et al. (2010). Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*. July 29.

- Font, T. (2013). *Inteligencia emocional, engagement y éxito académico*. (Tesis doctoral). Universidad Ramón Llull, España.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), San José de Costa Rica.
- Gardner, H. (1983). *“Estructura de la mente. La teoría de las Inteligencia Múltiples.”* Nueva York: Collins Publisher Inc.
- Goleman, D. et al. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Plaza & Janés.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gronlund, N. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). New York: Macmillan.
- Kohaut, K. (2009). *Emotional intelligence as a predictor of academic achievement in middle school children*. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology.
- Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 35, Mayo-Agosto, 1-14.
- Legorreta, N. y Mendoza, S. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios del sur del estado de México. Recuperado el 30 de abril del 2014 de: <http://psiqueprof.blogspot-.com/2010/09/inteligencia-emocional-y-rendimiento.Html>
- Lisboa, A., Morales, J. F. & Palaci, F. J. (2009). *El engagement como resultado de la socialización organizacional*. Recuperado de <http://www.ijpsy.com>

- Lisbona, A. Morales, J.F. Palací, F.J. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional. *Internacional Journal of Phychology and Psychological Therapy*, 9(1), 89-100.
- Manzano, G. (2002). *Burnout y engagement: Relación con el desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudiantes*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académica en la segunda lengua*. Granada: Universidad de Granada.
- Maquilón, J.J. (2010). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Murcia: EDITUM.
- Maquilón, J. J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), España.
- Maquilón, J.J., Martínez, M.J., García, M.P. y García, F.A. (2010). La formación en Evaluación Educativa del profesorado de Atención a la Diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 3,141-154.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, Mayo-Agosto, 1-22.
- Marsh, H.W. (1987). "Student Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research", *International Journal of Educational Research*, 11(3), pp. 253-388.

- Maslach, C. Schaufeli, W.B. Leiter, M.P. (2000). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). "La inteligencia de la inteligencia emocional". México: *Revista de Psicología*, 17, 433-422.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). "¿Qué es la inteligencia emocional?" En P. Salovey D. Sluter (eds), el desarrollo emocional y la inteligencia emocional: Implicaciones para los educadores. Nueva York: Basic Books, 3-31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence. En Bisquerra Alzina, R. (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* (21), 7-43.
- Mayer, J., Roberts, R. y Barsade, S. G. (2008). *Habilidades humanas: Inteligencia emocional*. España: La revisión anual de la Psicología, 59, 507-536.
- Menezes de Lucena, V. A., et al. (2006). *Resiliencia y el modelo Burnout-Engagement en cuidadores formales de ancianos*. Recuperado el 5 de junio del 2015 de: [www.psicothema.com](http://www.psicothema.com)
- Nasir, M. y Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of education and research*, 32(1), 37-51.
- Nonis, S. & Wright, D. (2003). Moderating effects of achievements striving and situational optimism on the Relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, 44, 327-346.

- Nurmi, J., et al. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology* 28, 59–90
- Olivares, O.J. (2001), “Student Interest, Grading Leniency, and Teacher Ratings: A Conceptual Analysis”, *Contemporary Educational Psychology*, 26, pp. 382-399.
- Parker, J., et al. (2004). Academic achievement in high school does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Palomera, R., Fernández, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica Psicoeducativa*, nº 15, pp. 437-454.
- Parra, P. (2010). *Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico*. (Tesis doctoral). Universidad de Concepción.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*. Vol.7, No.1, pp.57-63.
- Polanco, A (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica “Actividades Investigativas en Educación”*, 5 (2). Recuperado de: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/motivacion.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/motivacion.pdf)
- Reyes, Y. (2003) *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Tesis digitales, bajado de Internet, mayo 2005.

- Rodríguez, M.N. y Coello, M.T. (2008). Prediction of university Students' Academic Achievement by Linear and Logistic Models. *Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 275-288.
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334, Mayo-Agosto.
- Rodríguez-Marín, J., Pastor M. A. & López-Roig, S. (1993). *Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad*. Recuperado el 2 de junio del 2015 de: <http://www.psicothema.com/contenidos.asp>
- Rodríguez, M. y Ruiz, M. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: Calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, nº 355, mayo-agosto, pp. 467-492.
- Salanova, M., et al. (2000): "Desde el "Burnout" al "Engagement": ¿una nueva perspectiva?". *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (2), 117-134
- Salanova M, et al. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*; 21(1): 170-180.
- Salanova, M.; Wilmar, B. y Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Grau, R., Yorens, S. y Shaufeli, W. B. (2001). *Exposición de las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol del modulador de la autoeficacia profesional*. Recuperado el 2 de junio del 2015 de: <http://www.fss.uu.nl>
- Salanova, M. y Martínez, I. M. (2005). *Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico*. Recuperado de <http://en.scientificcommons.org>

- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). *Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout*. Recuperado el 3 de junio del 2015 de: <http://www.cop.es/papeles>
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. España: Alianza Editorial S. A.
- Salanova, M. Martínez, I.M. Llorens, S. (2004). Psicología Organizacional Positiva. En Palací, F.J. (Ed.), *Psicología de la Organización*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Salanova, M. et al. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología de Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salanova Soria, M. Wilmar, B. Schaufeli, W.B. (2009) *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, M., Rodríguez, N. y Padilla, M. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *Psicología y Educación*, 1 (1), 54-66.
- Schaufeli WB, Martínez IM, Marques Pinto A, Salanova M, Bakker AB. Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2002; 33(5): 464-481.
- Schaufeli, W.B. Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, coping & Stress*, 20,177-196.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma. V. & Bakker, A.B. (2002a). The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

- Seibold, J. R. (2000). ¿Equidad en la Educación? Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. En: *CSIC Revista Iberoamericana de Educación*, 23, Mayo-Agosto, 1-12.
- Stringer, M. e Irwing, P. (1998), "Students' evaluations of teaching effectiveness: a structural model lingapproach", *The British Psychological Society*, 68, pp. 409-426.
- Sucaromana, U. (2004). The Relationship between EmotionalIntelligence and Achievement in English for ThaiStudents in the Lower Secondary School. Recuperado el 3 de junio del 2015 de: <http://search.informit.com.au-/documentSummary>
- Tejido, M. (2010). *La inteligencia emocional. Marco teórico e investigación*. Recuperado el 9 de junio del 2015 de:<http://www.redem.org/boletin/files/Marta%20Tejido%20%20-%20>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista Persona*, 8, 11-58.
- Universidad de Zaragoza (2010). *Estrategias de aprendizaje, engagement y rendimiento académico: comparación entre estudiantes de ESO y Bachillerato*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza e IES "Ramón y Cajal", España.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2003).Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning: anempirical test of ahypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid. Editorial Eos.
- Vidal, C., Bell, J. y Emery, J. (2009). Can trait emotional intelligence predict differences in attainment and progress in secondary school? Recuperado el 24 de febrero de 2015 de: <http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca>.

Zajacova, A., Lynch, S. y Espenshade, T. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 677-706.

## Anexos



**Instrumentos de recolección de datos**  
**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN– PUERTO MALDONADO**

**ESCALA DE ENGAGEMENT PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS  
DE LA UNSAAC**

### **Finalidad**

Estimado estudiante, el instrumento tiene por finalidad determinar sobre engagement (dedicación al trabajo) como estudiante de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNSAAC).

### **Instrucciones:**

A continuación se presentan 17 ítems que miden la dedicación al trabajo o estudio que realizas como estudiante universitario. En tal sentido, debes marcar una alternativa de la columna derecha, la que más se acerca a tu actividad. No existen respuestas erradas; se busca tu percepción respecto a la variable de estudio.

### **Valoración:**

- 1 = Nunca
- 2 = Pocas veces
- 3 = Casi siempre
- 4 = Siempre

N°	Ítems	ESCALA			
		Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	1	2	3	4
2	Creo que estudiar mi carrera tiene significado y sentido.	1	2	3	4
3	El tiempo «pasa volando» cuando realizo mis tareas como estudiante.	1	2	3	4
4	Me siento lleno(a) de energía cuando estudio o voy a clases.	1	2	3	4
5	Estoy entusiasmado(a) con mi carrera.	1	2	3	4
6	Cuando me concentro en mis estudios olvido todo lo que pasa en mi alrededor.	1	2	3	4
7	Siento que estudiar mi carrera es algo inspirador.	1	2	3	4
8	Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o estudiar.	1	2	3	4
9	Me siento feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	1	2	3	4
10	Me siento orgulloso(a) de estudiar esta carrera.	1	2	3	4
11	Me siento muy involucrado con mis estudios.	1	2	3	4
12	Puedo mantenerme estudiando durante largos periodos de tiempo.	1	2	3	4
13	Veo mi carrera como un reto para mí.	1	2	3	4
14	Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante.	1	2	3	4
15	Soy muy persistente para enfrentar mis tareas como estudiante.	1	2	3	4
16	Es difícil para mí desconectarme de mis estudios.	1	2	3	4
17	Soy perseverante cuando estoy haciendo mis tareas académicas, incluso si enfrento dificultades.	1	2	3	4

EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL INVENTARIO DE BarOn (I-CE)

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Inventario de inteligencia emocional (BarOn)

Introducción

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que 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 cómo te sientes, piensas o actúas la mayoría de veces. Hay cinco respuestas para 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

Instrucciones

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando 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 que otros te vieran. NO hay límite de tiempo, pero, por favor, trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

N°	ÍTEMS	ESCALA				
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 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 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
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 lo 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, me sería fácil 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

### Matriz de consistencia

TÍTULO: Engagement en el estudio, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la UNSAAC, 2014.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	POBLACIÓN Y MUESTRA	METODOLOGÍA
<p>General: ¿Qué relación existe entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014?</p> <p>Específicos a) ¿Qué relación existe entre el engagement en el estudio y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014?</p> <p>b) ¿Cuál es la relación entre la inteligencia</p>	<p>General Determinar la relación que existe entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.</p> <p>Específicos a) Determinar la relación que existe entre el engagement en el estudio y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.</p> <p>b) Establecer la relación entre la inteligencia</p>	<p>General H<sub>a</sub>: Existe una relación positiva y significativa entre el engagement en el estudio, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.</p> <p>Específicas a) Existe una relación significativa entre el engagement en el estudio y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.</p>	<p>Variable X: Engagement</p> <p>Variable Y: Inteligencia emocional</p> <p>Variable Z: Rendimiento académico</p>	<p>La población de estudio está conformada por todos los estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco.</p> <p>La muestra de investigación está conformada por 91 estudiantes que cursan la semestre académico VII y IX al año 2014 de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco.</p>	<p>Tipo: Básico</p> <p>Nivel: Descriptivo</p> <p>Método: Cuantitativo</p> <p>Diseño: Descriptivo correlacional y asume el siguiente diagrama:</p> $  \begin{array}{c}  O_x \\  r \\  M \quad O_y \\  r \\  O_z  \end{array}  $ <p>Donde: M es la muestra de investigación, O<sub>x</sub> es la observación de la variable: Engagement,</p>

<p>emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014?</p>	<p>emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.</p>	<p>b) Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2014.</p>			<p>O<sub>y</sub> es la observación de la variable: Inteligencia emocional  O<sub>z</sub> es la observación de la variable: Rendimiento académico, y  r es el grado de relación que existe entre ambas variables.</p>
---	---	--	--	--	--

# Base de datos

5. BASE DE DATOS ENGAGEMENT E INTELIGENCIA EMOCIONAL (UNMSM 2015) David i.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 168 de 168 variables

	Engagem1	Engagem2	Engagem3	Engagem4	Engagem5	Engagem6	Engagem7	Engagem8	Engagem9	Engagem10	Engagem11	Engagem12	Engagem13	Engagem14	Engagem15	Engi
1	4	4	4	3	4	3	4	2	3	4	4	3	2	2	3	
2	2	3	2	2	3	3	4	3	3	4	3	2	4	3	2	
3	2	3	4	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4	3	4	
4	4	4	2	4	4	4	2	2	4	3	2	2	4	2	2	
5	2	4	3	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2	3	2	
6	2	3	2	3	2	4	2	3	2	2	2	3	4	3	2	
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	
8	3	4	2	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	
9	3	4	4	3	3	4	3	2	2	3	3	3	4	3	3	
10	3	4	4	3	2	4	3	3	3	4	3	2	4	2	4	
11	4	4	3	3	4	1	4	3	3	4	2	3	4	2	4	
12	2	3	4	3	2	4	3	2	3	3	2	2	3	3	4	
13	4	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	4	4	2	4	
14	2	2	4	4	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	
15	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	
16	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	2	
17	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	
18	3	4	2	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	
19	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	2	4	3	3	
20	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	
21	3	4	1	3	4	2	4	4	3	4	2	2	4	4	3	
22	3	4	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	
23	3	4	2	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	2	4	

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:OFF

9:00 p. m. 6/12/2017

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda



Visible: 168 de 168 variables

	Engagem1	Engagem2	Engagem3	Engagem4	Engagem5	Engagem6	Engagem7	Engagem8	Engagem9	Engagem10	Engagem11	Engagem12	Engagem13	Engagem14	Engagem15	Eng:
70	2	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	
71	2	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	
72	4	3	4	3	2	4	2	4	3	3	2	4	2	4	4	
73	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	
74	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	
75	3	3	2	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	
76	2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	2	3	
77	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	
78	3	4	3	3	4	2	3	3	2	4	4	3	4	2	3	
79	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	
80	4	4	1	2	3	1	4	3	3	4	3	4	4	2	3	
81	2	4	3	2	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3	
82	3	4	3	4	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	
83	2	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	1	2	1	1	
84	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	
85	4	4	4	3	4	2	4	3	3	2	2	2	4	1	2	
86	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	
87	2	4	4	2	4	4	4	2	3	4	4	2	4	2	2	
88	3	4	2	3	4	4	3	2	3	4	4	3	3	2	2	
89	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	2	2	4	2	2	
90	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	
91	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	2	2	2	
92																

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:OFF



9:00 p. m. 6/12/2017

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 168 de 168 variables

	7	Inteligen1	Inteligen2	Inteligen3	Inteligen4	Inteligen5	Inteligen6	Inteligen7	Inteligen8	Inteligen9	Inteligen10	Inteligen11	Inteligen12	Inteligen13	Inteligen14	Inteligen15	lr
1	3	3	4	2	2	4	5	2	4	2	2	4	2	1	1	3	
2	2	3	2	4	3	5	4	2	4	3	2	4	5	4	5	4	
3	4	4	1	5	2	5	5	5	1	3	4	5	4	2	5	3	
4	2	1	2	1	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	
5	2	3	4	4	4	2	4	3	3	3	4	1	5	3	4	3	
6	3	3	2	2	5	3	4	3	4	4	2	3	3	4	2	3	
7	4	4	3	3	4	3	5	5	5	5	1	4	2	1	3	2	
8	3	4	2	1	5	4	4	4	4	4	5	4	4	2	3	4	
9	3	3	3	1	4	3	4	3	4	3	2	4	5	3	2	4	
10	2	3	4	5	3	5	4	3	3	4	4	5	4	4	3	3	
11	4	4	5	3	5	3	5	5	4	2	3	4	2	4	3	4	
12	3	3	2	1	4	2	4	3	4	5	5	3	4	4	4	5	
13	4	4	2	1	4	3	5	3	5	3	2	5	3	3	2	5	
14	2	3	2	1	4	5	4	5	5	5	4	3	3	1	3	3	
15	3	4	3	1	4	4	5	3	1	5	1	4	3	4	1	4	
16	2	3	1	4	2	3	1	5	3	5	4	3	5	2	3	2	
17	3	5	1	5	4	4	4	1	5	1	5	1	1	3	4	5	
18	4	2	4	1	3	5	3	1	5	5	2	3	1	3	3	2	
19	2	3	2	3	2	3	4	3	1	1	3	4	4	4	1	3	
20	3	3	2	1	2	4	4	2	3	4	2	4	3	3	4	5	
21	3	5	5	1	4	3	5	5	3	3	2	3	1	2	4	4	
22	2	5	5	4	1	3	5	3	5	3	3	3	5	2	5	4	
23	4	3	1	5	3	5	5	4	3	4	1	4	1	1	2	3	

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo

Unicode:OFF

9:00 p. m.  
6/12/2017

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Visible: 168 de 168 variables

	sorción	Vigor_nivel	Dedic_nivel	Absorción_nivel	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Tensión	Ánimo	Intrapers_niv	Interpers_niv	Adaptab_niv	Tensión_niv	Ánimo_niv	Engagement	Inteligencia
1	22,00	2	3	3	104,00	78,00	72,00	45,00	55,00	2	2	2	2	2	3	2
2	20,00	2	2	3	135,00	84,00	87,00	65,00	53,00	2	2	2	2	2	2	2
3	16,00	2	3	2	116,00	105,00	67,00	54,00	60,00	2	2	2	2	2	3	2
4	21,00	2	1	3	70,00	64,00	39,00	32,00	34,00	1	1	1	1	1	1	1
5	14,00	2	2	2	136,00	98,00	82,00	66,00	57,00	2	2	2	2	2	2	2
6	15,00	2	2	2	132,00	103,00	87,00	73,00	62,00	2	2	2	3	2	2	2
7	19,00	3	3	3	96,00	93,00	71,00	39,00	51,00	2	2	2	1	2	2	2
8	21,00	3	2	3	98,00	102,00	83,00	44,00	58,00	2	2	2	2	1	2	3
9	19,00	2	3	3	98,00	96,00	77,00	53,00	53,00	2	2	2	2	2	3	2
10	20,00	2	2	3	119,00	106,00	97,00	57,00	65,00	2	2	3	2	3	3	2
11	20,00	3	2	3	129,00	101,00	88,00	59,00	58,00	2	2	2	2	2	3	2
12	18,00	2	3	2	111,00	93,00	78,00	53,00	43,00	2	2	2	2	2	2	2
13	21,00	3	3	3	104,00	96,00	91,00	55,00	64,00	2	2	2	2	3	3	2
14	14,00	2	2	2	112,00	83,00	78,00	56,00	55,00	2	2	2	2	2	2	2
15	20,00	3	3	3	112,00	103,00	77,00	58,00	56,00	2	2	2	2	2	3	2
16	22,00	3	2	3	100,00	78,00	72,00	55,00	46,00	2	2	2	2	2	2	2
17	22,00	3	3	3	104,00	96,00	88,00	55,00	44,00	2	2	2	2	2	3	2
18	24,00	3	3	3	104,00	92,00	76,00	53,00	54,00	2	2	2	2	2	3	2
19	21,00	2	2	3	106,00	90,00	77,00	49,00	56,00	2	2	2	2	2	2	1
20	24,00	3	3	3	101,00	96,00	71,00	52,00	58,00	2	2	2	2	2	3	2
21	21,00	2	2	3	106,00	109,00	91,00	51,00	57,00	2	3	2	2	2	3	2
22	17,00	2	2	2	134,00	83,00	83,00	52,00	53,00	2	2	2	2	2	2	2

Vista de datos Vista de variables

Área de estado de archivo segmentado

IBM SPSS Statistics Processor está listo

Unicode:OFF

9:01 p. m.  
6/12/2017

ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA FORESTAL FILIAL PUERTO MALDONADO			
POBLACION ENCUESTADA, PROMEDIOS DE NOTAS			nota prom.
Semestre	Alumno	Nombre	
2014-1	112274	APAZA-GONZALES-JHONNY	12
2014-1	112275	APAZA-QUISPE-NURIA LUCERO	11
2014-1	121625	ARIZAPANA-PUMA-EMERSON	13
2014-1	092701	BARRA-MEZA-MARIA ROXANA	14
2014-1	092702	BARRA-MEZA-RUTH VICTORIA	13
2014-1	051524	BOLIVAR-GIL-EDGAR	12
2014-1	125201	BOLIVAR-JIHUALLANCA-MAGALY	11
2014-1	114664	CACHIQUE-CHAPIAMA-ANDRES ERNESTO	12
2014-1	111323	CALSINA-CHAVEZ-XIOMARA	11
2014-1	112276	CAMARGO-VARGAS-DAVID INMER	10
2014-1	011736	CANAQUIRI-OSORIO-HERMAN	12
2014-1	084526	CASANOVA-ENRIQUEZ-GUSTAVO	12
2014-1	103995	CAVERO-CARHUARUPAY-EDWARD HENRY	11
2014-1	084527	CAVERO-CARHUARUPAY-GIOVANNY	12
2014-1	084529	CERWALL-SALAZAR-ANGEL AQUILINO	12
2014-1	022966	CHALCO-PURI-MARIA CECILIA	12
2014-1	092704	COAYLA-RIMACHI-DAXS HERSON	12
2014-1	122594	FARFAN-SALAS-LUHIGHI RENE	12
2014-1	092707	FLORES-CASANOVA-CENIA	13
2014-1	121632	FLORES-ESTRADA-KARINA	11
2014-1	121633	FLOREZ-CUTIPA-DINO	12
2014-1	125202	GARATE-URQUIZA-BLANCA ESTHER	12
2014-1	103996	GONZALEZ-PUMA-RICARDO	11
2014-1	101172	GORBEÑA-AGÜERO-ALEJANDRINO	13
2014-1	125203	GUTIERREZ-COICOSI-WENNY JENNIFER	14
2014-1	093956	HANCCO-DIAZ-NORA	14
2014-1	125204	HUAMAN-MEZA-MILARIA	14
2014-1	102096	HUAYLLANI-ENRIQUEZ-FLOR DE ESMERALDA	13
2014-1	121635	KCAHUANTICO-TTITO-ELVIS KLINTON	14
2014-1	084536	KROSS-AGAPITO-LUCAS	13
2014-1	092713	LIMPIAS-RENGIFO-SEMALY YOGHART	14
2014-1	931400	LUNA-DELGADO-JOSE ANTONIO	13
2014-1	125206	MAMANI-DAVILA-MARITZA DALILA	12
2014-1	051532	MARCA-MENDOZA-EDY	12
2014-1	132027	MEDINA-MORENO-LINDA REINA	13
2014-1	090109	MICHE-SEMINARIO-MITCHELL	12
2014-1	051533	NOA-SILLO-ALEXANDER	12

2014-1	101178	OLARTE-AÑO-SHARON PAMELA	12
2014-1	090111	OSORIO-MADERA-JUDITH MILAGROS	16
2014-1	122602	PAUCAR-BEJAR-MAX OSWALDO	13
2014-1	120415	PIMENTEL-ENRIQUEZ-MICHAEL	13
2014-1	092717	PINTO-SANTOS-KAREN CONSUELO	13
2014-1	111399	POCCO-ALEGRIA-ELMER	11
2014-1	003920	QUENAYA-QUISPE-CARLOS	13
2014-1	104002	QUINCHO-HUARHUA-HENCY	12
2014-1	121638	QUISPE-CHOQQUE-NERIO	12
2014-1	121639	QUISPE-MOLLAPAZA-MARICRUZ	13
2014-1	125211	RACUA-MORENO-ELADIO ERNESTO	12
2014-1	090112	RAMOS-CALLOQUISPE-JOEL	12
2014-1	125212	REATEGUI-TRIGOSO-ERROL EMERSON	12
2014-1	102100	RODRIGUEZ-QUISPE-DARWIN PAÚL	12
2014-1	941423	SAAVEDRA-ALVARADO-JOSE OSWALDO	12
2014-1	092723	SUCA-CHALLCO-LIZ YAJAIRA	12
2014-1	121640	THUPA-PACCO-NASELY	14
2014-1	133599	TUNQUI-SANCHES-ROYER WALDIR	12
2014-1	112285	VENERO-MARICHI-ROXANA GUILLERMINA	12
2014-1	112287	YAURI-QUISPE-JULIO JESUS	13
2014-1	143854	ARQQUE-COPARA-LIZBE CLAUDIA	15
2014-2	133601	CALVO-CUSIYUPANQUI-YANELY	13
2014-2	132019	CONCHA-QUISPE-MARCIA	12
2014-2	133603	COPARA-TUNQUI-RONAL	14
2014-2	132020	DELGADO-AREVALO-JOSE WILLIAM	12
2014-2	132021	ECONEMA-ISUIZA-DYDHSIANA YERSLETH	12
2014-2	132022	FARFAN-PANTIA-REYNA	13
2014-2	112274	APAZA-GONZALES-JHONNY	11
2014-2	051524	BOLIVAR-GIL-EDGAR	13
2014-2	133605	ALOSILLA-AYMITUMA-SHIRLEY	11
2014-2	131184	AGUILAR-SALAZAR-SOLEDAD	12
2014-2	132018	CAHUANTICO-CRUZ-DALIA RAIZA	12
2014-2	132025	HUAYLLANI-HUAMANI-ALEX JORGE	13
2014-2	132026	JIMENEZ-JIMENEZ-ETNA STEPHANIE INGRID	12
2014-2	053565	JIMENEZ-VERA-ODALY ANGELICA	12
2014-2	133606	LEIVA-ZAPATA-ROCIO	13
2014-2	134770	LOPEZ-SAAVEDRA-JOE XAVIER	11
2014-2	125205	MACEDA-ECONEMA-FRANCO PAOLO	10
2014-2	122599	LOPEZ-QUISPE-JOEL JHONATAN	12
2014-2	112278	CCAPA-VILCA-KLINT-LINGOOD	12
2014-2	132028	MIRANDA-GONZALES-MAXIMO	12
2014-2	112281	LOAYZA-MONRROY-MILUSCA	11
2014-2	132029	PEREDO-MAMANI-EDON	14

2014-2	112285	VENERO-MARICHI-ROXANA GUILLERMINA	13	132
2014-2	132031	QUENAYA-ALARCON-EDGAR LUDWIN	15	
2014-2	132032	QUENAYA-QUISPE-EMERI	11	
2014-2	133598	QUISPE-APAZA-SOLEDAD	12	
2014-2	134771	QUISPE-CAVERO-MARISOL	14	
2014-2	125214	YANQUI-PACHECO, -CANDY-LUZ	12	
2014-2	132035	SALAZAR-QUISPE-ALEX	12	
2014-2	003912	SANTA CRUZ-MORENO-JOEL	13	
2014-2	142082	VARGAS-CCAYO-ABRAHAM ANGELO	13	
2014-2	134774	VARGAS-OSORIO-LIZZET ALEXANDRA	13	
2014-2	132037	VELASQUEZ-SALAS-AMADOR FROILAN	13	