

Relaciones de correlación entre los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí en el periodo 2013-2016

Correlation relationships between elements that affect the quality of academic performance and emotional competencies in the students of FAREM-Estelí during the period 2013-2016

Damaris Rodríguez Peralta¹
dacareduar20@yahoo.es

María Dolores Álvarez Arzate²
alvarez.antropologa@gmail.com

Recibido: 06 de agosto de 2019, **Aceptado:** 03 de septiembre de 2019

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito mostrar resultados estadísticos encontrados en la investigación sobre calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí en el periodo 2013-2016, en relación a los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en los y las estudiantes, con el propósito de generar discusión y reflexión que contribuya a la elaboración de una propuesta psicoeducativa que oriente a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes universitarios. La investigación se ubica en el marco del paradigma socio crítico de la investigación, con el método hipotético deductivo, y por la relación entre variables de tipo correlacional, desde un enfoque mixto en el que se integran métodos cualitativos y cuantitativos, siendo este último el que forma parte de los resultados. El artículo presenta: introducción, marco teórico, material y método, análisis de resultados, conclusiones, bibliografía.

Palabras clave: calidad; rendimiento académico; competencias emocionales; elementos.

ABSTRACT

This article aims to show statistical results found in the research based on the quality of academic performance and its relationship to emotional competencies in the students of FAREM-Estelí during the period 2013-2016, in relation to elements that affect the quality of academic performance and emotional competencies in students, with the aim of generating discussion and reflection that contributes to the development of a psycho-educational proposal that will guide the improvement of quality of academic performance and development of emotional skills in the students. The research is based on the framework of the critical socio paradigm of research, with the deductive hypothetical method, and by the relationship between variables of correlational type, from a mixed approach in which qualitative and quantitative methods are integrated, which is part of the results. The article presents: introduction, theoretical framework, material and method, analysis of results, conclusions, bibliography.

Keywords: quality; academic performance; emotional skills; elements.

1 Docente UNAN-Managua, Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7435-1282>

2 Docente UNAN-Managua. Facultad Humanidades y Ciencias Jurídicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6836-1318>

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Estelí.



INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los más importantes resultados estadísticos de la investigación calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí en el periodo 2013-2016. El trabajo responde a la necesidad de contribuir con la elaboración de una propuesta psicoeducativa para el desarrollo de competencias emocionales en universitarios, tomando en cuenta la correlación entre dichas competencias y el rendimiento académico.

La educación superior en América Latina experimentó, en la década de 1990, un marcado interés por la calidad educativa, al reconocer en ella la principal herramienta para responder a las exigencias y demandas educativas en un contexto evidente por desafíos propios del proceso de la internacionalización.

En el marco de la globalización, la educación superior en América Latina enfrenta la necesidad de una convergencia y articulación de sus sistemas, así como la construcción y consolidación del espacio latinoamericano de educación superior, que son importantes desafíos ante la fragmentación, diversificación institucional y disparidad que se presenta en la educación superior desde la década de 1990. (Garbanzo Vargas, 2007)

El tema de calidad de la educación es bastante complejo por referirse a éste con estándares objetivos de evaluación, en el que se toma principalmente en cuenta las calificaciones de los estudiantes en términos de aprobados o reprobados, dejando de lado otros elementos subjetivos del rendimiento académico que pueden estar ligados a estos resultados.

Desde nuestro contexto universitario, se realizan distintas acciones a nivel de planes de estudios, programas, formación profesional, capacitaciones, sin embargo, la educación superior en Nicaragua tiene grandes retos, que conllevan a realizar transformaciones en los procesos educativos, que permita dar respuestas a las necesidades de una sociedad cada vez más competitiva.

A pesar de todos los esfuerzos que se han venido realizando en el tema en cuestión, las universidades necesitan estar preparadas para enfrentar estos retos que acompañan los avances, científicos, tecnológicos, políticos y culturales del mundo moderno orientados a satisfacer las necesidades educativas actuales.

MARCO TEÓRICO

Abordar el tema de rendimiento académico, desde un enfoque multicausal conlleva a tomar en cuenta los distintos elementos a nivel interno y externo, que pueden influir en el resultado académico de los estudiantes. Según Garbanzo (2007) existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico que pueden ser de orden social, cognitivo y emocional. (Garbanzo Vargas, 2007, pág. 47)

El rendimiento académico es un factor fundamental para valorar la calidad educativa. Al respecto Vélez y Roa (2005), lo ha definido como el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno. Desde un punto operativo, este indicador se ha limitado a la expresión de una nota cuantitativa o cualitativa y se encuentra que, en muchos casos es insatisfactorio lo que se ve reflejado en la pérdida de materias perdidas del cupo (mortalidad académica) o deserción. (Vélez & Roa, 2005)

En los factores personales/académicos se incluyen aquellos factores de índole personal como la motivación y el auto concepto cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas (Garbanzo Vargas, 2007, pág. 47). Esto explica la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su autopercepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales como competencia cognitiva y aquellos elementos objetivos como determinantes académicos entre los que se encuentran: La autopercepción académica, año en que cursa, edad, sexo, procedencia.

La delimitación del constructo de competencia emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los

expertos. El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales. (Bisguerra & Pérez, 2007, pág. 61)

Goleman (1996), afirma que las competencias emocionales son habilidades aprendidas y el hecho de poseer una buena conciencia social o de ser hábil en la gestión de las relaciones no garantiza el dominio del aprendizaje adicional requerido para relacionarse diestramente o solucionar un conflicto. Dicho de otro modo, las capacidades subyacentes a la inteligencia emocional (IE) son una condición necesaria, aunque no suficiente para evidenciar una determinada competencia.

En el presente artículo se considerará la relación de las siguientes competencias: Conocimiento de las propias emociones, control de las emociones, automotivación, autoconfianza, y relaciones interpersonales

MATERIALES Y MÉTODOS

Se utilizó el paradigma mixto con predominio cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional y analítico. Los resultados que se presentan se obtuvieron a través de la técnica de encuesta, para ello se diseñó un instrumento el cual se presentó a un grupo de expertos para su validez; también se utilizó el método de consistencia interna del instrumento conocido como Coeficiente Alfa de Cronbach, de acuerdo con George y Mallery (2003). Éste permite estimar la fiabilidad del instrumento a través de un conjunto de ítems que, se espera midan el mismo constructo o dimensión teórica. En el presente estudio el Alfa de Cronbach dio como resultado 0.712. Según Oviedo y Campo (2005), un valor del Alfa de Cronbach, entre 0.70 y 0.90, indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional. (González & Pazmiño, 2015, pág. 65).

De acuerdo a la naturaleza de cada una de las variables, se realizaron los análisis descriptivos de las variables

nominales y/o numéricas, entre ellos: estadísticas descriptivas según cada caso. Además, se realizaron gráficos del tipo: pastel, barras, cajas y bigotes, que describen en forma clara y sintética la respuesta de variables numéricas.

Así mismo, se realizaron los análisis de contingencia pertinentes, para todas aquellas variables **no** paramétricas, a las que se les aplicó la prueba de correlación no Paramétrica V de Cramer y prueba de correlación de gamma los cuales permiten demostrar la correlación lineal entre variables de categorías, mediante la comparación de la probabilidad aleatoria del suceso, y el nivel de significancia preestablecido para la prueba entre ambos factores, de manera que cuando $p \leq 0.05$ se estará rechazando la hipótesis nula planteada de $p = 0$.

El estudio se realizó en dos momentos. En el primer momento se caracterizó la población estudiantil de FAREM- Estelí 2016, pertenecientes al plan de estudios 2013 y 2016, y en el segundo momento se realizó un análisis para identificar la relación entre el rendimiento académico y competencias emocionales de los estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN Managua, FAREM Estelí.

Población y muestra

Para el estudio se incluyeron estudiantes de 20 carreras de los turnos matutino, vespertino, nocturno y sabatino de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí (FAREM- Estelí). El cálculo del tamaño de la muestra se realizó a partir de la población de 3,503 estudiantes y mediante el muestreo probabilístico estratificado. Se utilizó, el método de Mounch Galindo (1996), y se determinó que el tamaño de muestra representativo era de 317 estudiantes, el cual parte del supuesto de aleatoriedad, es decir que cada elemento de la población tiene la misma probabilidad para ser seleccionado en la muestra, al ser estratificado se divide la población en subgrupos o estratos y se selecciona una muestra aleatoria dentro de cada uno.

Instrumento

Para medir la relación del rendimiento académico con las competencias emocionales se aplicó una encuesta a 317 estudiantes de FAREM- Estelí, la cual consta de 5 ítems que recogen aspectos demográficos, 17 ítems que miden aspectos académicos y 24 ítems que miden competencias emocionales a través de una escala tipo Likert.

En el estudio se tomaron en cuenta 20 carreras ofertadas en la Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM Estelí: Administración de Empresas, Administración Turística y Hotelera, Banca y Finanzas, Ciencias Sociales, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Ciencias Naturales, Contaduría Pública y Finanzas, Diseño Gráfico y Multimedia, Economía, Inglés, Ingeniería en Energías Renovables, Ingeniería Ambiental, Ingeniería industrial, Ingeniería Agroindustrial, Lengua y literatura Hispánica, Medicina, Mercadotecnia, Psicología, Pedagogía Mención en Educación Infantil, y Trabajo Social.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente artículo los resultados se presentan a través de análisis estadísticos en relación a los elementos personales académicos y los factores emocionales. Se ha empleado el análisis descriptivo, de contingencia del coeficiente de correlación de gamma y prueba estadística de asociación V de Cramer; tomando en cuenta las siguientes variables: Edad, sexo, procedencia, mis sentimientos influyen en mi rendimiento académico, cuando me enojo actúo con rudeza, , me pongo nervioso cuando tengo que hablar en público, mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico, hábitos de estudio, para sentirme seguro/a necesito que otras personas vean con buenos ojos lo que hago o digo, estoy insatisfecho con migo mismo/a, me desanimo cuando algo no me sale bien, en el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros, mi poca participación en clase influye en mi rendimiento académico, percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general.

Todos los análisis se han realizado mediante el paquete estadístico SPSS versión 21

Con relación a los resultados

Elementos personales/ académicos y demográficos de los participantes, en la figura 1, se presenta el gráfico de caja y bigotes, que permite interpretar un rango intercuartílico (Q3 - Q1) que acumula el 50 % centrado de la edad de los estudiantes de FAREM- Estelí, entre 19 y 23 años. En el Q1 se acumula el 25% de la edad de los estudiantes con menor edad por debajo de 19 y en el Q4 se acumula el 25% de las edades de los estudiantes con mayor edad por encima de 29.

En relación al sexo el 38.4% de los participantes son del sexo masculino y el 61.5% son del sexo femenino, lo que indica que en su mayoría son mujeres (figura 2). La mayoría de los participantes son de procedencia urbana (78.8%) y un 21% son de procedencia rural, los que proviene de municipios de Matagalpa, Jinotega y Nueva Segovia y otros.

Las carreras que muestran mayor participación en la encuesta se encuentran las carreras de Administración de Empresa, Contaduría Pública y Finanzas e inglés.

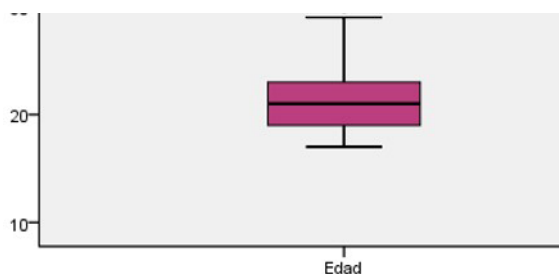


Figura 1. Edad de los estudiantes

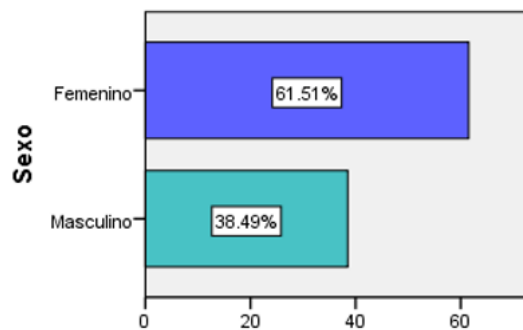


Figura 2. Sexo de los estudiantes

Caracterización de las competencias emocionales

De acuerdo con Goleman (1998), las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, cada uno de los cuales está basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional, capacidades que son vitales si las personas quieren aprender las competencias necesarias para tener éxito en su trabajo. Si carecen de habilidades sociales, por ejemplo, serán incapaces de persuadir o inspirar a los demás, de dirigir equipos o de catalizar el cambio. En caso de que tengan poca conciencia de sí mismos, por ejemplo, no serán conscientes de sus propios puntos flacos y, en consecuencia, carecerán de la suficiente confianza que sólo puede derivarse de la seguridad en la propia fortaleza (Goleman, 1998, pág. 20). En este sentido las competencias emocionales de los estudiantes de FAREM-Estelí se agrupan en: conocimiento y control de las emociones, Motivación, autoestima (autoconfianza) y relaciones interpersonales.

Conocimiento y control de emociones

Reconocer las propias emociones y sentimientos, así como sus efectos es parte de la consciencia emocional, la mayoría de los estudiantes reconocen emociones relacionadas al rendimiento académico el 31.23% y el 21.14% se encuentran totalmente de acuerdo y muy de acuerdo respectivamente (Figura 3).

En la figura 4 se observa un alto porcentaje de las respuestas de los estudiantes (43.5%), dividido en sus respuestas en relación al control de las emociones.

Para Bisguerra y Pérez (2007), los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados; esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad, ira, violencia, comportamientos de riesgo, tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades (Bisguerra & Pérez, 2007).

Mis sentimientos influyen en mi rendimiento académico

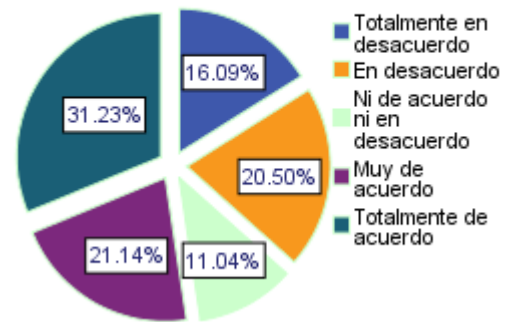


Figura 3. Conocimiento de emociones

Cuando me enojo actúo con rudeza

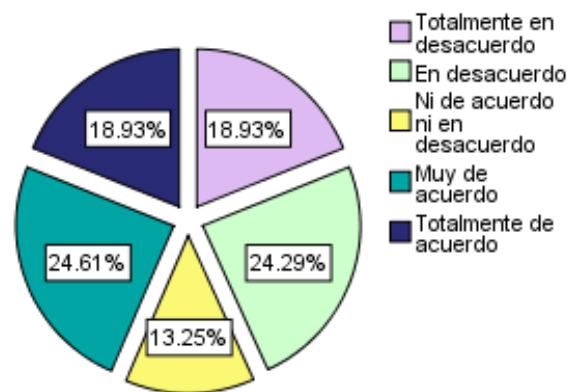


Figura 4. Control de emociones

En la figura 5, el 38.17% y 22.08% los estudiantes responden saber manejar los conflictos, el 22.71% y el 4.73% están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente en el manejo de conflictos, lo que indica que un 27.74% no saben manejar sus conflictos.

Al respecto Goleman (1999), el autocontrol o regulación de las emociones significa la capacidad para saber manejar ampliamente los propios sentimientos, los estados de ánimo, evitando caer en el nerviosismo y sabiendo permanecer tranquilo para poder afrontar los sentimientos de miedo y las situaciones de riesgo y para recuperarse rápidamente de los sentimientos negativos. En este sentido Pulido y Herrera (2017), encontró que el miedo puede incidir de manera evidente en el desempeño académico del sujeto, así como en su interacción con el resto de las personas, es por ello que ésta emoción adquiere un carácter negativo (Acosta Pulido & Herrera Clavero, 2017).

El 26.18% y el 31.66% responden estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente en que no se ponen nervioso/a al hablar en público, pero no se puede obviar que el 32.81% no controla su emoción al hablar en público poniéndose nervioso/a.

Zepeda Hernández (2015), pone de manifiesto la importancia de las emociones y su adecuada regulación con diversas variables relacionadas al bienestar, salud y los procesos de regulación personal de los individuos (Acosta Pulido & Herrera Clavero, 2017).

En la práctica se ha evidenciado en los casos de algunos estudiantes que en el aula de clases no participan y cuando lo hacen muestran signos de enrojecimiento en la piel, se les quiebra la voz, leen el contenido de la exposición, y en otros casos explotan en llanto como es el caso de las llamadas defensas de monografías.

Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público

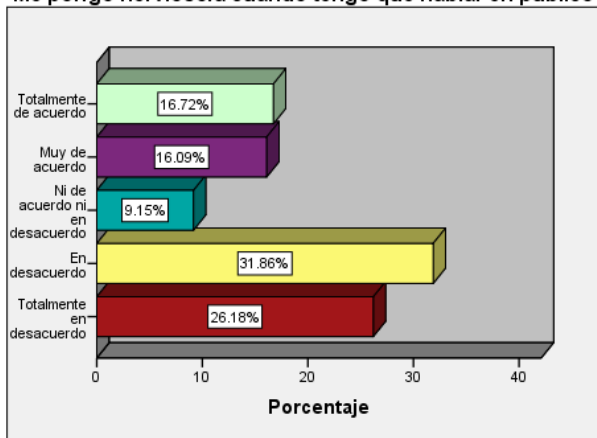


Figura 5. Control de emociones

Automotivación, autoconfianza y relaciones interpersonales

En la figura 6 se muestra que la mayoría de los estudiantes (61.5%) consideran que la motivación influye positivamente en el rendimiento académico, los cuales coinciden con los resultados en relación a la motivación en el ámbito educativo encontrados por Naranjo (2009). Existen tres aspectos relevantes para la motivación que deben tomarse en cuenta en el ámbito educativo: las expectativas de la población estudiantil, el valor otorgado a las metas educativas y las consecuencias afectivo-emocionales resultantes

del éxito o del fracaso académico (Naranjo Pereira, 2009).

En la figura 7 en lo que respecta a la autoconfianza y relaciones interpersonales de los estudiantes del estudio el 48.9% y el 14.8% consideran estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente en que para sentirse seguro/a necesitan que otras personas vean con buenos ojos lo que hacen y dicen, sin obviar que un 3.7% y un 9.7% se encuentran totalmente de acuerdo y de acuerdo, lo que indica que existe un 14% de la población estudiantil con necesidad de fortalecer aspectos de seguridad en sí mismos, relacionado con la autoestima.

Lo anterior coincide con Chilca (2017), al evidenciar que la autoestima no es una variable causal de un bajo o alto rendimiento académico, ya que en su mayoría presentan un buen nivel de autoestima (Chilca, 2017). En contraposición con Leiva, Pineda y Encina (2013), quienes explican que, al parecer, el apoyo social tiene un efecto diferencial importante, sobre todo en el caso de los adolescentes con bajos niveles de autoestima, puesto que podría actuar como un "amortiguador" de los eventos estresantes en ausencia de un auto concepto y autovaloración elevados (Leiva, Pineda, & Encina, 2013).

Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico

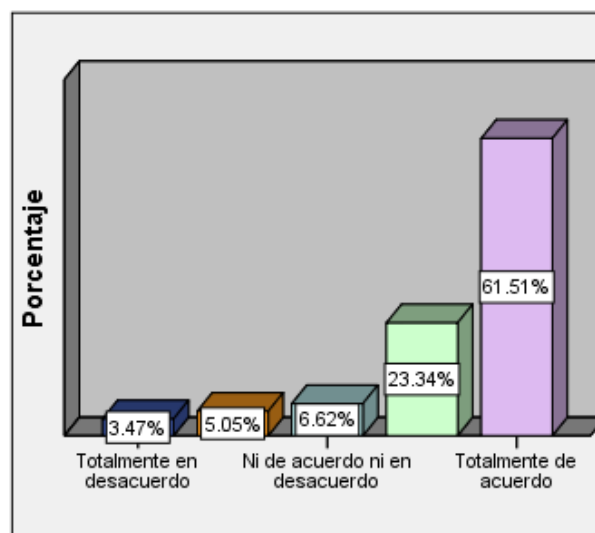


Figura 6. Automotivación

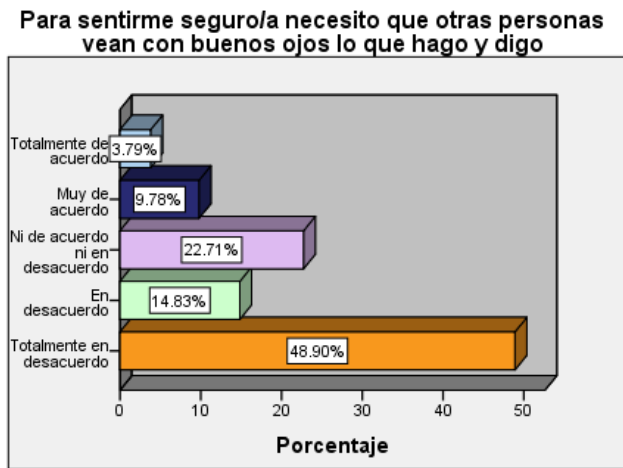


Figura 7. Autoconfianza

Relaciones de correlación

Las relaciones de correlación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico de estudiantes de FAREM- Estelí se hicieron con base en el análisis de contingencia a través de pruebas de asociación y correlación entre variables. La misma encuesta aplicada a 317 estudiantes de la UNAN Mangua FAREM Estelí, permitió analizar las repuestas de los encuestados, para ello se emplearon, la prueba de asociación V de Cramer y prueba de correlación de gamma.

Para el estadístico de prueba V de Cramer se tomó en cuenta la variable: "Hábitos de estudio" versus "sexo de los estudiantes", para ello se planteó la siguiente:

Hipótesis estadística

H \emptyset : No hay relación entre el sexo y los hábitos de estudio.

H1: Si hay relación entre el sexo y los hábitos de estudio.

Estadístico de prueba

Chi cuadrado para medir la relación entre las dos variables.

V de Cramer para medir la asociación entre las dos variables.

En este caso se calculó el valor crítico que representa el límite entre la región de aceptación y la región de rechazo. Se trabajó con la probabilidad asociada al estadístico de prueba. Bajo la región de aceptación están las probabilidades mayores al nivel de significancia=0.05, bajo la significación de rechazo están las probabilidades menores o iguales al nivel de significancia=0.05.

Análisis: Hábitos de estudio * género de los estudiantes

La tabla 1 muestra que, dado que el valor de V es igual a 0.09, se acepta la hipótesis nula por lo tanto podemos evidenciar que no existe asociación entre la variable género y hábitos de estudio de los estudiantes. Hecho que lo confirman docentes y autoridades de FAREM Estelí "la falta de hábitos de estudio es un fenómeno tanto de hombres como en mujeres" (Docentes y Autoridades, 2018).

Nuestros datos establecen una importante diferencia con respecto a los resultados encontrados por Casé, Neer y Lopetegui (2010) en relación a las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios donde se analizó el uso de estrategias según la variable género. Se observaron usos diferentes de algunas estrategias entre varones y mujeres. La mayor diferencia se observó en una menor utilización por parte de los varones de la estrategia "Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje" (Casé, Neer, & Lopetegui, 2010).

Tabla 1. Hábitos de estudio * género de los estudiantes

Medidas simétricas

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	,093			,096
	V de Cramer	,093			,096
Intervalo por intervalo	R de persona	,093	,057	1,666	,097 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,093	,057	1,666	,097 ^c
N de casos válidos		317			

Para el estadístico de prueba de correlación de gamma se tomaron en cuenta las siguientes variables: "Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a" versus "Cuando me enojo actúo con rudeza". En este caso se calculó el valor crítico que representa el límite entre la región de aceptación y la región de rechazo.

Se trabajó con la probabilidad asociada al estadístico de prueba. Bajo la región de aceptación están las probabilidades mayores al nivel de significancia=0.05, bajo la significación de rechazo están las probabilidades menores o iguales al nivel de significancia=0.05.

Análisis: Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a * Cuando me enojo actúo con rudeza

La tabla 2, muestra que dado que el valor de p es igual a 0.06 se acepta la hipótesis nula por lo tanto podemos evidenciar que no existe relación entre la variable "estoy insatisfecho/a conmigo mismo" y la variable "cuando me enojo actúo con rudeza".

Tabla 2. Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a * Cuando me enojo actúo con rudeza

Medidas simétricas

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Gamma	,123	,066	1,879	,060
	Correlación de Spearman	,107	,056	1,908	,057 ^c
Intervalo por intervalo	R de persona	,063	,058	1,129	,260 ^c
N de casos válidos		317			

Análisis: Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público * Me desanimo cuando algo no me sale bien

La tabla 3, muestra que dado que el valor de p es igual a 0.00 se rechaza la hipótesis nula por lo tanto se acepta la alternativa existe relación entre la variable "Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público" versus "Me desanimo cuando algo no me sale bien".

Los resultados coinciden con los planteamientos de Jadue (2002) en que, la regulación de las emociones comprende el más complejo grupo de competencias, ya que implica el manejo de las expresiones emocionales de uno mismo y de los otros, el manejo de los estados emocionales internos y el uso de la emoción en la planificación y ejecución de planes (Gaeta González & López García, 2013).

Tabla 3. *Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público * Me desanimo cuando algo no me sale bien*

		Medidas simétricas			
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Gamma	,298	,056	5,271	,000
	Correlación de Spearman	,285	,053	5,271	,000 ^c
Intervalo por intervalo	R de persona	,296	,052	5,498	,000 ^c
N de casos válidos		317			

Análisis: Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico * Me sé relacionar con otros/as

La tabla 4, muestra que dado que el valor de p es igual a 0.00 se rechaza la hipótesis nula por lo tanto aceptamos la alternativa existe relación entre la variable "Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico" versus "Me sé relacionar con otros/as".

Al respecto Bisguerra, Alzina y Pérez (2007), afirman que sí hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable. Es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el

desarrollo de estas competencias integrándolas en el currículo. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones (Bisguerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). El razonamiento anterior coincide con Ryan y Deci (2000).

El deseo de tener buenas relaciones sociales se considera necesario para favorecer la motivación del estudiante (Moreno, Cervelló, Montero, Vera, & García, 2012). Lo que coincide con docentes y autoridades de FAREM- Estelí (2017). La disposición, motivación, interés por el estudio y sus asignaturas, Integración y cohesión grupal son habilidades emocionales que se deben desarrollar en los estudiantes para mejorar el rendimiento académico (Docentes y Autoridades, 2018).

Tabla 4. *Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico * Me sé relacionar con otros/as*

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Gamma	,430	,066	5,996	,000
	Correlación de Spearman	,330	,054	6,213	,000 ^c
Intervalo por intervalo	R de persona	,272	,062	5,008	,000 ^c
N de casos válidos		317			

Análisis: Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público * En el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros

La tabla 5 muestra que, dado que el valor de p es igual a 0.00 se rechaza la hipótesis nula por lo tanto aceptamos la alternativa existe relación entre la variable "Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público" versus "En el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros".

Como lo indica el estudio por Zumbrunn, Tadlock Roberts (2011), respecto a las competencias interpersonales, las puntuaciones obtenidas por los estudiantes, en comparación con las puntuaciones medias de los baremos del instrumento original (Escala de Habilidades Sociales, EHS), muestra niveles bajos de autoexpresión y reconocimiento, así como en hacer peticiones.

Lo anterior pone de manifiesto la dificultad que tienen los estudiantes para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad el hecho de reconocer las emociones en los otros (ser empáticos), además de solicitar ayuda a los demás cuando se requiere, indicando una vez más un bajo nivel de sus competencias de regulación.

No obstante, lo anterior, se obtuvieron puntuaciones altas en "decir no" y "cortar interacciones", así como en "interacciones sociales". Lo que refleja la habilidad de poner límites y de tener iniciativa para comenzar

interacciones sociales con otros (Gaeta González & López García, 2013).

En el presente estudio existe reconocimiento de emociones como las habilidades sociales para relacionarse entre ellos al pedir ayuda, así como la automotivación en el proceso de aprendizaje, sin embargo, no podemos obviar que más de un 30% pone de manifiesto su ansiedad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad el reconocer las emociones tanto para hablar en público como para solicitar ayuda a sus compañeros en el proceso de aprendizaje, lo que coincide con Zumbunn.

Tabla 5. Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público * En el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros.

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
	Gamma	,313	,058	5,210	,000
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,276	,052	5,097	,000 ^c
Intervalo por intervalo	R de persona	,301	,052	5,601	,000 ^c
N de casos válidos		317			

Análisis: Percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general y el plan de estudio

La tabla 6 se toma en cuenta el estadístico de prueba V de Cramer para medir la asociación entre las dos variables, planteando la siguiente hipótesis estadística: H₀: No hay asociación entre la percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general y el plan de estudio.

H1: Si hay asociación entre la percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general y el plan de estudio.

Dado que el valor de V es igual a 0.008 se acepta la hipótesis nula por lo tanto podemos evidenciar que no existe asociación entre la percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general y el plan de estudio al que pertenece el estudiante, lo que indica que independientemente del plan al que pertenezcan su percepción en la calificación no varía.

Tabla 6. Percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general y el plan de estudio

		Valor	Error estandarizado asintótica	T aproximada ^b	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	.223			.008
	V de Cramer	.223			.008
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.166	.057	2.981	.003 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.136	.057	2.431	.016 ^c
N de casos válidos		317			

CONCLUSIONES

Entre los elementos personales/ académicos y demográficos de los estudiantes de FAREM- Estelí que participaron en el estudio, se tomó en cuenta la edad, el sexo, procedencia y hábitos de estudio.

El conocimiento de las emociones, autoestima (autoconfianza), motivación y relaciones interpersonales son algunas de las competencias emocionales encontradas en los estudiantes de FAREM Estelí.

Se encontró que no existe asociación entre los variables género y los hábitos de estudio de los estudiantes de FAREM- Estelí.

Se confirmó que no existe asociación entre las variables "estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a" y "cuando me enoja actúo con rudeza", $p = 0.060$

Se determinó el efecto significativo de las variables "me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público" y "me desanimo cuando algo no me sale bien", con un $p = 0.000$, "me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público versus "en el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros", $p = 0.000$.

Se evidenció que la mayoría de los estudiantes (61.5%) consideran que la motivación influye positivamente en el rendimiento académico.

Se evidenció que no existe asociación entre la "percepción del rango de calificación de la asignatura Matemática General" versus "Plan de estudio al que pertenecen los y las estudiantes" $p = 0.008$.

La necesidad de diseñar y aplicar una estrategia psicoeducativa, basada en el desarrollo de competencias emocionales, vista no solamente como parte de la educación emocional en los estudiantes para mejorar el rendimiento académico, sino como un elemento agregado que conduzca al bienestar personal, éxito académico y profesional de los estudiantes de esta casa de estudios. Cabe mencionar que la vida académica no solamente gira alrededor de

la capacidad intelectual del estudiante, el cual siempre se ha visto asociado al rendimiento académico; sino en formar seres humanos, con una adecuada inteligencia emocional, que se planteen retos, capaces de resolver problemas de la vida cotidiana, trabajar en equipo y competentes para gestionar sus propias emociones.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Pulido, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. 29-39.
- Bisguerra Alzina, R., & Pèrez Escoda, N. (2007). Competencias Emocionales. *UNED Educaciòn XXI*, 61-82.
- Bisguerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61- 82. Recuperado el Febrero de 2019, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Casé, L. R., Neer, R., & Lopetegui, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 191-211.
- Chilca, M. L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71- 127. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Docentes y Autoridades. (Noviembre de 2018). Grupo de discusión FAREM- Estelí. Estelí, Nicaragua.
- Gaeta González, M. L., & López García, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes Universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores Asociados al Rendimiento académico en estudiantes Universitarios, una Reflexión desde la Calidad de la Educación Superior Pública. *Educación*(1). Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores Asociados al Rendimiento académico en estudiantes Universitarios, una Reflexión desde la Calidad de

- la Educación Superior Pública. *Educación*(1), 43-63. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- Goleman , D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional* (primera ed.). (F. Mora, & D. González Raga, Trads.) Barcelona, España: Kairós S,A. Recuperado el 28 de Abril de 2017, de http://educreate.iacat.com/Maestros/Daniel_Goleman_-_La_Practica_De_La_Inteligencia_Emocional.pdf
- González, J., & Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Publicando*, 62-67. Recuperado el Febrero de 2018, de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>
- Leiva, L., Pineda, M., & Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en Vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22(2), 111- 123. Recuperado el Julio de 2019, de [:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26430690011](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26430690011)
- Moreno, M., Cervelló, J. A., Montero, E., Vera, C., & García. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221. Recuperado el 7 de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235126897001>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Vélez, A., & Roa, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *SciELO*, 8(2), 24-32. Recuperado el 2018, de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>