



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM–Estelí

Calidad del rendimiento académico y su relación con las
competencias emocionales en estudiantes de la FAREM– Estelí, en
el período 2016–2019

Tesis para optar

al grado de

Doctor en Gestión y Calidad de la Investigación Científica

Autora

Damaris Rodríguez Peralta

Tutora

Dra. María Dolores Álvarez Arzate

Estelí, 28 de noviembre de 2019



Carta Aval del Tutor Científico de la Tesis Doctoral

Aportes científicos

Aporte metodológico desde el enfoque mixto de la investigación, a partir de la práctica de distintas técnicas cualitativas y cuantitativas en el estudio.

La elaboración de una propuesta de estrategia para el crecimiento personal que oriente al fortalecimiento de la calidad académica y desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes y docentes de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí.

Semblanza de la autora

Damaris Rodríguez Peralta, (Estelí, 16 de noviembre de 1971). Licenciada en Psicología UNAN – Managua (1993 –1997). Máster en Psicología, Atención Personalizada y Desarrollo Comunitario, Universidad Autónoma de Barcelona UAB (2007- 2010). Docente de la UNAN-Managua, FAREM Estelí, en las áreas de Psicología de la personalidad, Psicología del desarrollo, Psicoterapia, Psicología clínica, Psicología organizacional, Psicología educativa, Prácticas de profesionalización, entre otras (2000- 2019).

Psicoterapeuta con experiencia en maratón psicoterapéutico (psicoterapia intensiva) con estudiantes de IV año de Psicología (2001 – 2019). Jurado en la Jornada Universitaria de Desarrollo Científico (JUDC) UNAN-Managua, FAREM-Estelí (2005- 2019). Tutora de tesis de grado y postgrado, UNAN-Managua, FAREM-Estelí (2004-2016).

Publicaciones científicas del autor en el Programa de Doctorado (DOGCINV)

Durante el Programa de Doctorado en Gestión y Calidad de la Investigación (DOGCINV), realicé la publicación de dos ensayos y un artículo en la Revista Multi- Ensayos y la Revista Científica de FAREM Estelí: Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano. El primero titulado *Vínculo Universidad Sociedad y su contribución al desarrollo en la UNAN Managua/FAREM-Estelí*. Disponible en el siguiente enlace:

<https://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/multiensayos/article/view/3639>

El segundo se titula *Contribución de las competencias emocionales a mejorar la calidad del rendimiento académico*. Disponible en el siguiente enlace:

<https://www.lamjol.info/index.php/FAREM/article/view/5550>

El tercero denominado *Relaciones de correlación entre los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales*. Disponible en el siguiente enlace: <https://www.camjol.info/index.php/FAREM/article/view/9228>

Resumen de la tesis

La presente investigación sobre Calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales se enfoca en el proceso educativo como un aspecto esencial de la vida académica de los universitarios. Una educación integral y de calidad es para el ser humano un valor agregado que le permite disponer de una condición más amplia de oportunidades a nivel profesional, de información, ascenso y recreación. El objetivo de este estudio fue correlacionar la calidad del rendimiento académico con las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí, durante el período 2016-2019. Dicho estudio incluye una propuesta de estrategia de crecimiento personal que oriente al fortalecimiento de la calidad académica y desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. La muestra fue de 317 estudiantes de 20 carreras ofertadas por la UNAN-Managua/FAREM-Estelí, utilizando un tipo de muestreo estratificado. Se estudiaron las variables: edad, sexo, procedencia, hábitos de estudio, conocimiento de emociones, control de emociones, automotivación, autoconfianza, relaciones interpersonales. Esto permitió la correlación de elementos de la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales; encontrando correlaciones significativas entre las variables “me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público” versus “me desanimo cuando algo no me sale bien,” $p = 0.00$, la variable “mi poca participación en clase influye en mi rendimiento académico” versus “me siento bien realizando trabajo en equipo”, $p = 0.00$. La variable “mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico” versus “me sé relacionar con otros/as,” $p = 0.00$ y la referida a “me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público” versus en el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros”, $p = 0.00$.

Palabras clave: educación, calidad, rendimiento académico, competencias emocionales, correlación.

Abstract

This investigation focuses on the quality of academic performance and its relation with the emotional competencies and its impact on the educational process as an essential aspect of the academic life of university students. Integral and quality education is for the human being an asset that opens doors to different opportunities to a professional, information, promotion, and recreation level. This study aimed to correlate the quality of academic performance with emotional competencies in FAREM-Estelí students, during the years 2016-2019. This study includes a proposal for a personal growth strategy that guides the strengthening of academic quality and the development of emotional skills in students. The sample included 317 students of 20 different disciplines offered by UNAN-Managua / FAREM-Estelí. The study used stratified sampling. The studied variables were age, sex, origin, study habits, knowledge of emotions, control of emotions, self-motivation, self-confidence, interpersonal relationships. These variables allowed the correlation of elements of the academic performance quality as well as those of the emotional competencies. It was found significant correlations among the variables “I get nervous when I have to speak in public” versus “I get discouraged when something does not work out”, $p = 0.00$, the variable “my little participation in class influences my academic performance” versus “I feel good doing teamwork”, $p = 0.00$. The variable “my motivation positively influences my academic performance” versus “I know how to establish a relationship with others”, $p = 0.00$ and the one referring to “I get nervous when I have to speak in public” versus “it is difficult for me to ask my classmates for help in the learning process”, $p = 0.00$.

Keywords: education, quality, academic performance, emotional skills, correlation.

Dedicatoria

A mi ser supremo, Dios, por haberme guiado, protegido e iluminado durante todo este proceso.

A mi madre María Esperanza Peralta, por haberme dado la vida y por siempre estar presente en mis pequeñas y grandes metas.

A mi hija Danna Sosfía Tercero Rodríguez, por haberme dado la mayor felicidad de mi vida, “ser madre”, que es mi principal satisfacción personal y por acompañarme en este recorrido para ver logrado este nuevo reto.

A mi esposo Juan Carlos Tercero Gutiérrez, por haber sido mi compañía y mi apoyo

A mi hermana Yohana Quintero Peralta, por sus diferentes formas de colaboración

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN-Managua FAREM-Estelí, por la oportunidad de ingreso al Programa de Doctorado en Gestión y Calidad de la Investigación Científica (DOGCINV).

Al coordinador del DOGCINV, doctor Manuel Enrique Pedroza, por su apoyo incondicional, su calidad humana, por compartir sus valiosos conocimientos, sus asesorías, seguimiento y evaluación en todo el proceso; muchas gracias, doctor Pedroza.

A mi asesora de tesis doctora María Dolores Álvarez Arzate, por todo su apoyo durante este recorrido.

A todos los docentes del DOGCINV, doctor Jairo Rojas, Rómulo Sánchez, Manuel Enrique Pedroza, María Dolores Álvarez Arzate, Fernando Casanoves, Jaime López Lowery y Ramón Antonio Parajón por todos sus conocimientos y experiencias compartidas.

A estudiantes, docentes y autoridades de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí, ya que sin su apoyo esta investigación no hubiera sido posible.

Siglas y acrónimos

AT	Análisis Transaccional
DOGCINV	Doctorado en Gestión y Calidad de la Investigación
ES	Educación Superior
EHS	Escala de Habilidades Sociales
FAREM	Facultad Regional Multidisciplinaria
IE	Inteligencia Emocional
IES	Institución de Educación Superior
MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deportes
PMAET	Proyecto de Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria
RA	Rendimiento Académico
UNAN	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Índice General

Capítulo 1. Introducción	1
Capítulo 2. Antecedentes	3
Capítulo 3. Justificación	6
Capítulo 4. Planteamiento del problema	7
4.1. Caracterización	7
4.2. Delimitación	7
4.3. Formulación del problema	8
4.4. Sistematización del problema	8
Capítulo 5. Objetivos	9
5.1. Objetivo general	9
5.2. Objetivos específicos	9
Capítulo 6. Marco teórico	10
6.1 Calidad del Rendimiento Académico en la Educación Superior en Nicaragua	11
6.2. El nuevo Modelo Educativo de UNAN-Managua	19
6.3. Elementos que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes	22
6.4. Las Competencias (como enfoque)	23
6.5. Las Competencias Emocionales	24
6.6. Modelos de inteligencia emocional	29
Capítulo 7. Hipótesis de investigación	32
Capítulo 8. Diseño metodológico	33
8.1. Tipo de estudio	33
8.2. Área de estudio	33
8.3. Universo y muestra	34
8.4. Definición y Operacionalización de variables independientes (MOVI)	36
8.5. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de Información	39
8.6. Procedimientos para la recolección de información	40
8.7. Plan de tabulación y análisis estadístico de los datos	42
Capítulo 9. Resultados	44
9.1 Elementos, personales/académicos y demográficos que indican calidad del rendimiento académico en estudiantes de la FAREM-Estelí	44

9.2. Competencias emocionales que muestran los estudiantes de la FAREM-Estelí -----	47
9.3. Relaciones de correlación y causalidad entre rendimiento académico y las competencias emocionales en los estudiantes de la FAREM-Estelí -----	59
9.4. Propuesta de Estrategia-----	78
9.4.1. Introducción -----	78
9.4.2. Objetivos -----	79
9.4.3. Aspectos metodológicos-----	80
9.4.3.1. Práctica vivencial -----	80
9.4.3.2. Evaluación -----	81
9.4.4. Desarrollo de los contenidos -----	81
9.4.5. Cursos y actividades -----	83
Curso 1: La importancia de la vivencia emocional-----	83
Curso 2: Competencias emocionales para la cooperación mutua en el aula-----	85
Curso 3: Hábitos de estudio fundamentados en la motivación emocional-----	91
Curso 4: Técnicas para el control del estrés, ansiedad y otras emociones desfavorables en la vida del ser humano. -----	93
Curso 5: Técnicas para fortalecer la relación asertiva docente estudiante -----	103
Capítulo 10. Discusión de resultados-----	106
10.1. Resumen de hallazgos relevantes -----	106
10.2. Limitaciones del estudio-----	107
10.3. Contrastar teoría con empiría -----	108
Capítulo 11. Conclusiones-----	113
Capítulo 12. Recomendaciones-----	116
Bibliografía-----	117
Anexos-----	125

Índice de tablas

Tabla 1. Clases de Competencias	28
Tabla 2. Estratos de estudiantes de FAREM- Estelí considerados en el estudio.....	34
Tabla 3. Elementos que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes y cómo inciden	45
Tabla 4. Competencias y como desarrollarlas	50
Tabla 5. Sexo versus los hábitos de estudio	60
Tabla 6. Turno versus los hábitos de estudio.....	61
Tabla 7. Procedencia versus los hábitos de estudio.....	61
Tabla 8. Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a *Cuando me enoja actúo con rudeza....	62
Tabla 9. Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público*Me desanimo cuando algo no me sale bien	63
Tabla 10. Mi poca participación en clase influye en mi rendimiento académico. *Me siento bien realizando trabajo en equipo.....	64
Tabla 11. Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico. *Me sé relacionar con otros/as	64
Tabla 12. “Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público versus “En el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros”	65
Tabla 13. “Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable “carreras de ciencias de la educación”	65
Tabla 14. Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable carreras de ciencias económicas.	66
Tabla 15. Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable carreras de Ciencia Tecnología y Salud.	66
Tabla 16. Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable carreras de Humanidades.	67
Tabla 17. Medidas resumen para el ANOVA entre la edad en categorías y el rango de Percepción de las Asignaturas Generales.	67
Tabla 18. Análisis de la Varianza para el ANOVA entre la Edad en Categorías y el Rango de Percepción de las Asignaturas Generales.	68

Tabla 19. Test:LSD Fisher.....	68
Tabla 20. Medidas resumen para el ANOVA entre sexo y el Rango de percepción de las Asignaturas Básicas.....	69
Tabla 21. Análisis de la Varianza de la variable Sexo del estudiante y percepción de la Calificación de las asignaturas básicas.....	69
Tabla 22. Test LSD Fisher.....	69
Tabla 23. Medidas resumen para el ANOVA entre el sexo y el Rango de percepción de las asignaturas generales.....	70
Tabla 24. Análisis de la Varianza de la variable Sexo del estudiante y percepción de la calificación de las asignaturas generales.....	70
Tabla 25. Test LSD Fisher.....	70
Tabla 26. Medidas resumen para el ANOVA entre el sexo y el Rango de percepción de las asignaturas básicas.....	71
Tabla 27. Análisis de la Varianza de la variable Sexo del estudiante y percepción de la calificación de las asignaturas básicas.....	71
Tabla 28. Test: LSD Fisher.....	72
Tabla 29. Medidas resumen para el ANOVA entre el año que cursa y el Rango de percepción de las asignaturas generales.....	72
Tabla 30. Análisis de la Varianza de la variable Sexo del estudiante y percepción de la calificación de las asignaturas generales.....	72
Tabla 31. Test LSD Fisher.....	73
Tabla 32. Medidas resumen para el ANOVA entre la carrera que cursa y el Rango de percepción de las asignaturas generales.....	74
Tabla 33. Análisis de la Varianza de la variable carrera que cursa y percepción de la calificación de las asignaturas generales.....	74
Tabla 34. Test: DGC.....	75
Tabla 35. Medidas resumen para el ANOVA entre la carrera que cursa y el Rango de percepción de las asignaturas Técnicas de Lectura y Redacción.....	75
Tabla 36. Análisis de la Varianza de la variable carrera que cursa y percepción de la calificación de Técnicas de Lectura y Redacción.....	76

Tabla 37. Test: LSD Fisher.....	77
Tabla 38. Cálculo del Tamaño de Muestra.....	144

Índice de figuras

Figura 1. Edad de los estudiantes -----	44
Figura 2. Sexo de los estudiantes-----	44
Figura 3. Procedencia de los estudiantes -----	45
Figura 4. Conocimiento de emociones -----	48
Figura 5. Control de emociones -----	48
Figura 6. Manejo de emociones -----	48
Figura 7. Manejo de conflictos -----	48
Figura 8. Automotivación -----	49
Figura 9. Autoconfianza -----	49

Índice de anexos

Anexo 1. Protocolo de Encuesta.....	125
Anexo 2. Protocolo de la Entrevista	128
Anexo 3 Formato de grupo de discusión	133
Anexo 4 Propuesta metodológica consulta a expertos sobre los resultados de encuesta realizada a estudiantes de FAREM- Estelí	137
Anexo 5 Cálculo del tamaño de la muestra con el método de Mounch Galindo	144

Capítulo 1. Introducción

La calidad educativa es uno de los términos más utilizados en el ámbito educativo, constantemente escuchamos hablar que necesitamos mejorar en este campo. Desde nuestro contexto universitario se realizan distintas acciones a nivel de plan de estudios, programas, formación profesional, capacitaciones, entre otras. Pero, aún la educación superior en Nicaragua tiene grandes retos, que conllevan a la realización de las transformaciones en los procesos educativos, que den respuestas a las necesidades de una sociedad más competitiva. Es por ello que, las universidades deben estar preparadas para enfrentar estos retos que vienen con los avances científicos, tecnológicos, políticos y culturales del mundo moderno y para satisfacer las necesidades educativas actuales.

El rendimiento académico es un tema de gran interés en las instituciones de educación superior, siendo este uno de los elementos importantes en la calidad educativa de los estudiantes. Las estadísticas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua) en el I semestre del año 2015 revelan un rendimiento académico de 64% y en el segundo semestre de 62%, en el 2016 de un 62% en el primer semestre y 53% en el segundo semestre¹. En busca de la calidad, la UNAN Managua, en el 2002, llevó a cabo su primer proceso de autoevaluación institucional con fines de mejora, en el marco del proyecto de modernización y acreditación de la educación terciaria (PMAET, 2001).

Entre 2013-2014 la Universidad efectúa su segundo proceso de autoevaluación con fines de mejora y de esta manera da cumplimiento a la ley 704 (Ley Creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación), que establece “que cada una de las instituciones de educación superior de Nicaragua realizará procesos de autoevaluación institucional que les permita identificar sus fortalezas, sus debilidades y formular planes de mejora que garanticen la calidad de la educación” (UNAN, Managua, 2017, pág. 23).

¹ Informe de gestión académica presentado por rectora de la UNAN MANAGUA 2016

Lo anteriormente expuesto nos aproxima a la educación del siglo XXI, como lo plantea Tobón (2008). Hablar de competencias en nuestro ámbito educativo es un desafío; aún más de las emocionales, ya que estas como parte de la educación emocional son una respuesta a necesidades afectivas y sociales que en nuestro contexto no se encuentran incluidas en el currículo académico. Así mismo el Modelo Educativo de la UNAN Managua en su fundamentación psicológica no solamente toma en cuenta los aspectos cognitivos de los estudiantes, sino también en el papel que juegan la personalidad, las emociones y el entorno cultural en que se desarrollan los procesos mentales y por ende el aprendizaje (UNAN Managua, 2011).

En el presente trabajo, el principal objetivo fue la realización de un análisis de la calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en estudiantes de las distintas carreras de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí, durante el período 2016-2019, con el fin de diseñar una estrategia psicoeducativa orientada a la mejora de la calidad del rendimiento académico y el desarrollo de competencias emocionales en las y los estudiantes universitarios.

El contexto educativo en la actualidad juega un papel importante en el tema del rendimiento académico, retomando el concepto de inteligencia emocional (IE) como eje de desarrollo de las competencias emocionales; a través de la educación emocional en los estudiantes universitarios. Para ello, realizamos un análisis del rendimiento académico de los participantes en el estudio lo que nos permitió:

- En primer lugar, identificar los elementos, personales/académicos, socioeconómicos y sociodemográficos que indican calidad del rendimiento académico.
- En segundo lugar, caracterizar las competencias emocionales, lo que nos permitió establecer relaciones entre los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí.
- En tercer lugar, diseñar una estrategia psicoeducativa dirigida a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí.

Capítulo 2. Antecedentes

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 marcado por desafíos propios del proceso de la globalización. 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, 2007, pág. 45).

A nivel internacional se destacan algunos estudios realizados como: Un estudio realizado en España por (Morales & López Zafra, 2013), sobre Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico, se realizó con el objetivo de comprobar el papel de la inteligencia emocional percibida y las competencias sociales tienen en el rendimiento académico. Además de analizar el papel de las expectativas de los profesores en el rendimiento académico, el estudio refleja que la conducta social influye decisivamente en el rendimiento académico y analiza la influencia de otras variables, como la inteligencia emocional y las expectativas del profesor.

Las autoras muestran que los estudiantes que presentan actitudes pro sociales, es decir, que muestran en el aula un comportamiento más sensible, empático y de colaboración (y, en definitiva, que se muestran más competentes socialmente) obtuvieron un rendimiento académico superior a sus compañeros que habían presentado comportamientos asociales (de apatía y retraimiento) y antisociales (dominantes y agresivos).

De acuerdo a los resultados del estudio realizado por Gaeta y López (2013, pág. 20), sobre la relación que guardan las competencia emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos, se utilizaron el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y el promedio académico final de los estudiantes encontrando que

existe una correlación significativa negativa entre el rendimiento académico y las interacciones sociales. Se enfatiza la relevancia de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, que contribuyan a su bienestar y equilibrio emocional.

Los aportes de los investigadores con relación al tema de competencias emocionales, los métodos que han sido utilizados para su evaluación, miden el desarrollo de las habilidades emocionales, pero no dicen si esas habilidades se ponen en práctica en la vida diaria. En los últimos años, ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la inteligencia emocional (IE), en el bienestar psicológico de los alumnos (Pena Garrido & Repetto, 2008, pág. 402).

Como ha mostrado Pena y Repetto (2008, pág. 402), en investigaciones realizadas sobre el estado de inteligencia emocional en el ámbito educativo, se exponen los estudios acerca de la naturaleza de la IE y de sus instrumentos de medida, así como la validez de criterio, respecto a variables relacionadas con el mundo escolar y universitario. Según este estudio basado en el modelo de IE de Mayer y Salovey, la mayoría de los estudios utilizan auto informes los cuales son más adecuados para medir rasgos de personalidad y nivel de auto eficiencia emocional, pero inadecuados para evaluar habilidades cognitivas implicados en el procesamiento de información emocional.

Puesto que, los componentes de la IE propuesto por Mayer y Salovey (1997), incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias mociones, el propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos con una mayor IE presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades. (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004, pág. 5).

Los estudios internacionales hacen énfasis en la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas centrados en el desarrollo de las habilidades emocionales que contribuyan a mejorar el rendimiento académico.

De igual forma, los estudios hacen notar que existe una necesidad de diseñar o validar instrumentos de medición de las competencias emocionales que sean objetivos y confiables. Dado que en investigaciones realizadas no ha quedado claro si existen diferentes formas de explicar cómo las personas manejan eficazmente las emociones, por lo que, se necesita mayor número de investigaciones con varias medidas validadas de inteligencia emocional (IE) como rasgos y como habilidades (Pena Garrido & Repetto, 2008, pág. 413).

En la Universidad Nacional de Córdoba Argentina (2014), se realizó otro estudio sobre: Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Medicina encontrando que el rendimiento académico de los estudiantes se asocia con la presencia de bienestar psicológico, la percepción de autonomía, aceptación de sí mismo y satisfacción con respecto a los logros alcanzados (Trucchia, 2014).

A nivel Nacional se registran investigaciones como: Factores que determinan el rendimiento académico en Matemáticas en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), Nicaragua: Un modelo de ecuaciones estructurales, de los resultados del modelo causal estimado, en el estudiantado se determinó que las variables Inteligencia fluida, Hábitos de estudio y Actitudes negativas hacia la Matemáticas tienen un efecto causal directo sobre el Rendimiento Académico, el de las dos primeras es positivo en cambio el de la última es negativo, resultados que son consistentes con los planteados en los referentes teóricos de dicho estudio (Vargas Hernández & Montero Rojas, 2016).

Capítulo 3. Justificación

El rendimiento académico se vincula a los resultados de notas y promedios obtenidos por los estudiantes como resultado de ser aprobado o reprobado en sus materias. Considerando estos indicadores como un elemento objetivo a tomar en cuenta en el desempeño académico de los universitarios, sin considerar otros indicadores de carácter subjetivo y social como parte de esos resultados cuantitativos. Las competencias emocionales y la inteligencia cognitiva, deben formar parte del currículo académico, por su contribución al desarrollo integral del estudiante.

En Nicaragua, no se cuenta con un sistema de registro o estudios, que permitan conocer los elementos de la calidad del rendimiento académico en estudiantes y su relación con las competencias emocionales, en los universitarios, particularmente en la FAREM-Estelí. Con el presente estudio se intenta incidir en la calidad del rendimiento académico de los y las estudiantes, así como educar en inteligencia emocional, ya que esta juega un papel primordial en el bienestar psicológico del estudiantado. Estudios realizados han demostrado que los discentes con un buen equilibrio emocional muestran menos ansiedad, depresión y poseen estrategias de afrontamiento en la resolución de problemas.

El presente trabajo investigativo es una contribución a la calidad científica de la comunidad académica. Esto en beneficio de la comunidad universitaria de la UNAN-Managua, FAREM-Estelí en particular, y en general para todo el subsistema de la educación superior de nuestro país, aportando una estrategia psicoeducativa que permita el fortalecimiento de la calidad del rendimiento académico en nuestra Facultad. Este estudio tiene implicaciones prácticas y metodológicas de gran utilidad académica, personal y profesional que ayudará a resolver problemas reales en nuestro contexto educativo; destacando el desarrollo de competencias emocionales que favorezcan la calidad del rendimiento académico.

Capítulo 4. Planteamiento del problema

4.1. Caracterización

El rendimiento académico constituye una preocupación de todos los niveles educativos. En nuestra casa de estudios, explica la rectora de nuestra Alma Máter en el informe de Gestión 2015-2016², con frecuencia el estudiantado muestra poca satisfacción debido a los resultados obtenidos en el desempeño de sus asignaturas.

Además, la maestra Rodríguez presentó en su ponencia los resultados del rendimiento académico a nivel de UNAN Managua. En el primer semestre de 2015 fue de 64% y en el segundo semestre de 62%. En el año 2016, fueron de 62% durante el primer semestre y de 53% en el segundo semestre. Esto muestra una relación con los resultados de eficiencia terminal de los estudiantes del 2011 al 2015, según el mismo informe, reflejando un 54.29 % (Managua, 2017, pág. 34). Estos resultados son de gran preocupación para la comunidad universitaria y merecen un análisis a profundidad que nos permita conocer sus causas.

En este mismo orden Garbanzo (2007), en su estudio sobre los componentes asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios plantea que:

En materia del rendimiento académico de la educación superior la mayoría de los estudios son cuantitativos, con un marcado interés en el campo económico y son pocas las investigaciones que hacen un abordaje cualitativo del problema. No obstante, sus resultados han permitido identificar factores que favorecen o limitan el desempeño académico (pág. 44).

4.2. Delimitación

Tomando en cuenta la preocupación plasmada en el Modelo Educativo de la UNAN Managua (2011, p.14), en el que se plantea que en nuestras Facultades “no existen evidencias de análisis cualitativos, ni de medidas para superar el rendimiento académico. No se investiga sobre las causas del bajo rendimiento académico ni sobre la deserción estudiantil”. Nuestra casa de estudios es un escenario en el que constantemente los y las estudiantes solicitan algún servicio

⁰⁰ Informe presentado por la rectora de la UNAN Managua maestra Ramona Rodríguez en asamblea general en la UNAN Managua el 16 de febrero de 2017.

de atención psicológica, en el que su primera manifestación clara es la poca o ninguna valoración positiva de sí mismo, no se concentran en clase, han perdido el interés, etc.

4.3. Formulación del problema

A partir de la caracterización y delimitación del problema antes descrito, se plantea la interrogante rectora del presente estudio: ¿cómo es la calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí, durante el período 2016- 2019?

4.4. Sistematización del problema

Las preguntas de sistematización correspondientes se presentan a continuación:

1. ¿Qué elementos de la calidad del rendimiento académico se encuentran presente en los estudiantes de la FAREM-Estelí?
2. ¿Cuáles son las competencias emocionales que muestran los y las estudiantes de la FAREM-Estelí?
3. ¿Cuáles son las relaciones de correlación y causalidad entre rendimiento académico y las competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí?
4. ¿Qué iniciativas se pueden definir orientada a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí?

Capítulo 5. Objetivos

5.1. Objetivo general

Calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí, en el período 2016-2019

5.2. Objetivos específicos

1. Identificar los elementos, personales/académicos, y demográficos que indican calidad del rendimiento académico en estudiantes de la FAREM-Estelí
2. Caracterizar las competencias emocionales que muestran los y las estudiantes de la FAREM-Estelí.
3. Establecer relaciones de correlación y causalidad existentes entre los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí.
4. Proponer la implementación de una estrategia psicoeducativa que oriente a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí.

Capítulo 6. Marco teórico

En este capítulo abordaremos algunos aspectos relacionados a la calidad de la educación superior en Nicaragua, rendimiento académico y enfoque teórico de las competencias emocionales. En la actualidad, hablar de calidad se ha convertido en un tema coyuntural al referirse a calidad educativa, calidad de vida, calidad del agua; es un tema para profesionales académicos y no académicos, políticos, religiosos e investigadores.

Es muy probable encontrar una explicación a este planteamiento; de manera general, la calidad está relacionada a hacer las cosas bien, hacerlas mejor, hablar de calidad es tan complejo y amplio que no es posible referirnos a una definición única. Esta puede tener diferentes parámetros o estándares como indicadores a tomar en cuenta, tiene que ver con los contextos sociales, políticos, económicos y culturales.

Para algunos, la calidad puede ser sinónimo de eficiencia o mencionamos antes, para otros la eficiencia no es lo único, la calidad vista desde la perspectiva reduccionista de la eficacia, esta por sí misma, no es indicador de calidad. Es preciso que el logro de los objetivos se alcance de manera eficiente, esto es optimizando el uso de los medios y recursos. (Pérez, López, & Peralta, 2004).

Hablar de calidad, no significa simplemente explicarlo a través de un concepto, sino de una situación práctica en la que se retomen tanto elementos objetivos como los ya mencionados que tienen que ver con la eficiencia, eficacia, formación e innovación. También incluiría elementos subjetivos como la actitud, motivación, autoestima, el bienestar psicológico, la satisfacción académica, los estilos de aprendizajes, entre otros. Como lo ostenta la teoría sistémica desde su perspectiva holística que permite integrar un conjunto de elementos que contribuyen al desarrollo humano.

Otro elemento a tomar en cuenta en la calidad es la evaluación, el diccionario de la real academia define el término como valorar, estimar, calcular el valor de algo, estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento.

La evaluación es un proceso dinámico que se realiza de manera constante y sistemática enfocado hacia los cambios de conducta del individuo por medio del cual verificamos el alcance de acuerdo a los objetivos propuestos. Es una interpretación de una medida en relación a una norma previamente establecida. Según el Modelo Educativo de la UNAN Managua, las formas de evaluación deben estar en correspondencia con la concepción de la evaluación planteada por la institución. Además, debe ser congruente con el reglamento de régimen académico, los objetivos de la asignatura y las estrategias de enseñanza-aprendizaje recomendadas. (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2011).

6.1 Calidad del Rendimiento Académico en la Educación Superior en Nicaragua

6.1.1 Calidad Educativa

El concepto de calidad en el campo educativo actualmente ocupa una posición central, debido a que no es un concepto único, sino que tiene una diversidad de enfoques, lo que puede facilitar la sistematización de conceptos, pero dificulta la estandarización del mismo. En este sentido, el modelo de gestión de calidad de la serie de Normas ISO 9000:2000, como un modelo capaz de aportar cierto margen de estandarización de criterios, colaborando para la mejora de la calidad educativa en el mundo contemporáneo.

“Con frecuencia se afirma que calidad en educación, es un concepto relativo por varias razones. Es relativo para quien usa el término y las circunstancias en las cuales lo invoca. De igual manera, el relativismo tiene otra perspectiva, ya que la calidad es de naturaleza similar a la verdad y la belleza, y constituye un ideal difícil de comprometer. Lo anterior lleva a la conclusión de que “calidad” es, además, un término que conlleva los valores del usuario, siendo así altamente subjetivo” (González L. E., 2008, pág. 249).

El modelo brinda la posibilidad de poner en marcha procesos de mejora, capaces de optimizar algún determinado aspecto, o bien de mejorar la satisfacción de los implicados en el espacio educativo (Nicoletti, 2008). Para la UNESCO (1998) "la calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico".

Haciendo referencia a este mismo concepto de multidimensionalidad, desde la perspectiva de la UNESCO , la educación para todos y la educación para toda la vida se presentan hoy en día como dos grandes retos educativos que al mismo tiempo que orientan a los educadores en su labor docente, plantean nuevos horizontes profesionales, y en consecuencia, generan la necesidad de una formación adecuada y acorde con la importancia de su misión educativa (Relinque, 1998, pág. 2).

En la actualidad la calidad educativa es un concepto amplio y es un tema de debate que tiene que ver con voluntad política, presupuesto y otros procesos de carácter objetivo y subjetivo, no solo tienen que ver con conocimientos teóricos, sino en valores, ética, afectividad, cambio de actitud que conlleven al estudiantado a prepararse para la vida. Es decir, la calidad posee múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones.

Pero, el problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, pues ya existen muchas en la literatura actual, sino determinar aquella que más convenga a la evaluación en las condiciones de la realidad latinoamericana, sin olvidar que la calidad tienen que estar conjugada con la pertinencia y el impacto, pues no se puede concebir la una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social (Agulla Cabrera, 2005).

Sin duda alguna, la calidad educativa es la preocupación más sentida y también el logro más trabajado en las reformas educativas en Centroamérica. La calidad, según la perspectiva de una

Inversión de capital humano que debe producir rendimientos mensurables, necesariamente converge en los rendimientos académicos trabajados en los procesos educativos con todos los elementos y medios que lo dinamizan. La calidad se empalma, de esta manera, con eficiencia interna del sistema educativo, por cuanto el resultado global de su acción son los resultados del aprendizaje de los educandos, planificados y organizados de antemano, para ser medidos con los estándares académicos establecidos (Latina, 1998).

El propósito fundamental es promover la construcción de saberes que tengan significado y relevancia en la solución de problemas reales y cotidianos. En la formación científica y humanística de los estudiantes se propicia la interacción y la autorreflexión, prestando así atención al desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Esto a su vez, contribuye a la formación integral de un profesional competente para desenvolverse e integrarse con éxito en el ámbito profesional y social (UNAN, 2011).

El enfoque holístico, se basa en que el ser humano es único e irrepetible, pero al mismo tiempo está intrínsecamente relacionado con todo lo que le rodea. Este enfoque en el campo de la educación se centra en la transmisión de conocimientos en forma integrada de manera participativa y dinámica su énfasis radica en el desarrollo del ser humano, promueve la integración de todos los aspectos endógenos y exógenos que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje (Vargas, 1998).

Desde el punto de vista de la investigadora del presente estudio, se difiere en el concepto de transmisión de conocimientos, en la actualidad se comparten los conocimientos en el proceso enseñanza aprendizaje, donde docentes y estudiantes salimos fortalecidos del resultado de ese intercambio educativo, pensar en la transmisión de conocimiento es continuar en la praxis de una educación bancaria.

Asimismo, la Constitución Política de Nicaragua en su Título VII, capítulo único, artículo.16 expresa que la educación tiene como objetivo la formación plena e integral del nicaragüense;

dotarlo de una conciencia crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad; y capacitarlo para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación; por consiguiente, la educación es un factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad (Nicaragua, 2008).

En los años 90, el sistema educativo funcionó como un “no sistema,” en el que cada una de sus partes sigue su propio ritmo, proceso y movimiento sin relacionarse o retroalimentarse. A pesar que en décadas anteriores la educación sufrió crisis en detrimento de la calidad, en la actualidad existe una constante lucha en pro de una educación inclusiva, creadora e innovadora. En este contexto, hablar de calidad se ha convertido en un tema coyuntural al referirse a calidad educativa, calidad de vida, calidad del agua, es un tema para profesionales académicos y no académicos, políticos, religiosos e investigadores.

En 1993, se estableció el modelo de Autonomía Escolar como política educativa que excluyó a la niñez y juventud del derecho a tener una educación pública gratuita y de calidad, ocasionando un retorno impactante del analfabetismo al país. Carencia de un Plan Nacional de Desarrollo y la falta de participación de la sociedad civil en la formulación y gestión de las políticas educativas. En el Ministerio de Educación, se generó dependencia de consultores externos, préstamos y donaciones de organismos internacionales, los que no fueron utilizados con eficiencia en función de los resultados educativos del país.

De 1999 al 2001, se formuló la Estrategia Nacional de Educación y el Plan Nacional de Educación 2001–2015, definiéndose una visión de mediano y largo plazo de la educación nicaragüense. Entre el año 2001 y el año 2006, continuó el proceso de descentralización y desconcentración de funciones y recursos financieros, expresados en los modelos de Autonomía Escolar y Municipalización.

En el año 2003, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD) formuló el Marco Operativo del Plan Nacional de Educación, y creó nuevas funciones y estructuras que fortalecieron la Autonomía Escolar, proyectada como un modelo de descentralización de la

educación. Sin embargo, en su estudio “el derecho a la educación en Nicaragua”, el Dr. Miguel de Castilla, lo perfila como un modelo de desconcentración financiera del Presupuesto Nacional de la República, desde la sede central del Ministerio de Educación hacia los centros educativos” (Ministerio de Educación, 2008).

Es muy probable encontrar una explicación a este planteamiento; de manera general, la calidad está relacionada a hacer las cosas bien, hacerlas mejor. Hablar de calidad es tan complejo y amplio que no es posible referirnos a una definición única, esta puede tener diferentes parámetros o estándares como indicadores a tomar en cuenta, tiene que ver con los contextos sociales, políticos, económicos y culturales.

Hablar de calidad no significa simplemente explicarlo a través de un concepto sino de una situación práctica en la que se retomen tanto elementos objetivos como los ya mencionados que tienen que ver con la eficiencia, eficacia, formación, innovación etc., también incluiría elementos subjetivos como la actitud, motivación, autoestima, el bienestar psicológico, la satisfacción académica, los estilos de aprendizajes entre otros. Como lo ostenta la teoría sistémica desde su perspectiva holística que permite integrar un conjunto de elementos que contribuyen al desarrollo humano.

Para referirse a la calidad de la educación superior es sin duda alguna, necesario el abordaje del tema rendimiento académico, debido a que desde el punto de vista académico es un indicador de la realidad educativa de los y las estudiantes Ibarra y Michalus (2010), definen rendimiento académico como el promedio de materias aprobadas anualmente. El mundo moderno requiere hablar de calidad del rendimiento académico en el ámbito de la educación de forma amplia e integradora, tomando en cuenta tanto aspecto que están relacionados a las funciones cognitivas del ser humano como la inteligencia, el aprendizaje, la memoria y aquellos aspectos de índole afectivos emocionales y sociales que contribuyan a elevar la calidad como seres humanos y elevar el nivel como futuros profesionales (pág. 48).

Es importante reflexionar sobre el planteamiento de nuestro Modelo Educativo respondernos sobre si las evaluaciones realmente se ajustan a los objetivos planteados en las asignaturas, si con las nuevas reformas al currículo estamos tomando en cuenta los objetivos actitudinales o nos enfocamos a realizar evaluaciones que permitan juzgar el comportamiento de los y las estudiantes desde los contenidos, dejando claro un enfoque filosófico positivista. El Modelo Educativo de la UNAN- Managua retoman tres dimensiones esenciales de la evaluación entre las que se encuentran: la autoevaluación, la evaluación y la heteroevaluación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a promovido un planteamiento de la educación como derecho humano. El concepto está consagrado en su Constitución como el derecho a asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación. El informe de la UNESCO (2017), sostiene que:

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Elfert, 2015, pág. 4).

Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 2015). El primero, aprender a conocer, donde habla de compaginar una cultura general amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. El segundo, aprender a hacer, en el sentido de no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio sino también a adquirir unas competencias que permitan hacer frente a situaciones imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo. El tercero, aprender a convivir, a comprender mejor al otro, al mundo, al entendimiento mutuo de diálogo pacífico y de armonía.

Por último, aprender a ser , que integra los tres anteriores y desvela los tesoros enterrados en cada persona, como por ejemplo la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás (Delors, 2015).

6.1.3. Rendimiento académico

Según Garbanzo Vargas (2007), en materia del rendimiento académico de la educación superior, la mayoría de los estudios son cuantitativos, con un marcado interés en el campo económico son pocas las investigaciones que hacen un abordaje cualitativo del problema. No obstante, sus resultados han permitido identificar factores que favorecen o limitan el desempeño académico, como lo señala en su estudio sobre los componentes asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Tomando en cuenta la preocupación planteada en el Modelo Educativo de la UNAN Managua (2011), en el que se plantea que en nuestras facultades no existen evidencias de análisis cualitativos, ni de medidas para superar el rendimiento académico. No se investiga sobre las causas del bajo rendimiento académico ni sobre la deserción estudiantil... Nuestra casa de estudio es un escenario en el que constantemente los y las estudiantes solicitan algún servicio de atención en el cual su primera manifestación clara es la poco o ninguna valoración positiva de sí mismo, no se concentran en clase, o han perdido el interés.

Cuando nos referimos al rendimiento académico pensamos en las calificaciones obtenidas por los y las estudiantes a través de las evaluaciones, esto nos indica la calidad y cantidad (expresado de forma numérica) de conocimientos adquiridos. En la universidad el rendimiento se mide por la obtención de un promedio determinado por las notas de calificación de cada una de las asignaturas que corresponden al plan de estudios. De acuerdo con Vargas (2007), existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico entre los que intervienen componentes tanto internos como externos del individuo, pueden ser de orden social, cognitivo y emocional que se clasifican en tres categorías: determinante personales, determinantes sociales y determinantes institucionales (Garbanzo, 2007).

El tema rendimiento académico es ineludible para referirse al abordaje de la calidad de la educación superior, debido a que, desde el punto de vista académico, es un indicador de la realidad educativa de los y las estudiante, para Colmenares y Delgado (2008). La imagen dominante del rendimiento estudiantil es una especie de cosa “objetiva”, constituida por un conjunto de propiedades observadas y medibles que tienen en las calificaciones o notas escolares su respectiva traducción numérica, a manera de indicador del éxito o fracaso de un estudiante (pág. 185).

El rendimiento visualizado en esta perspectiva, supone algo de lo que el estudiante es portador, más que como un producto generado dentro de las posibilidades que brinda el proceso de enseñanza- aprendizaje, en el que participan, además del alumno, otros agentes educativos que se interrelacionan con este. El mundo moderno requiere hablar de calidad del rendimiento académico en el ámbito de la educación de forma amplia e integradora, tomando en cuenta tanto aspectos que están relacionados a las funciones cognitivas del ser humano como la inteligencia, el aprendizaje, la memoria y aquellos aspectos de índole afectivos emocionales y sociales que contribuyan a elevar la calidad como seres humanos y elevar el nivel como futuros profesionales.

Por las consideraciones anteriores, resulta oportuno hacer un estudio del rendimiento académico en la educación superior, debido al dinamismo que presenta el sector universitario, al fácil acceso a la información a través del avance acelerado de la tecnología, a los cambios de las estructuras sociales; esto da paso a la calificación del capital humano, para ello juega un papel importante investigar sobre el tema por ser un componente que está ligado a la calidad educativa.

6.1.4. Educación superior

En materia de rendimiento académico en la educación superior, la mayoría de los estudios son de tipo cuantitativo con un marcado interés en al campo económico y son pocas las investigaciones que hacen un abordaje cualitativo del problema. No obstante, sus resultados han permitido identificar factores que favorecen o limitan el desempeño académico (Garbanzo, 2007, pág. 44).

La educación superior nicaragüense no cuenta con un sistema de información completo que permita evaluar el comportamiento de ciertos indicadores educativos nacionales y proyectar hacia el futuro (Duriez, 2016, pág. 40).

La Constitución Política de Nicaragua en el Artículo.116 (Constitución Política de Nicaragua, pág. 29).

La educación tiene como objetivo la formación plena e integral del nicaragüense; dotarlo de una conciencia crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad; y capacitarlo para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación; por consiguiente, la educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad.

Por otro lado, la Ley General de Educación, en su Artículo 16 define que la educación superior está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección de la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo a las demandas y la necesidad del desarrollo sostenible del país (Asamblea General de la República de Nicaragua, 2006). Del mismo modo, la educación superior de Nicaragua se rige por las disposiciones incluidas en su Constitución Política y por la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, aprobada por la Asamblea Nacional el 4 de abril de 1990 (Ley No. 89) y sus reformas.

6.2. El nuevo Modelo Educativo de UNAN-Managua

6.2.1 Misión, Visión y Valores de UNAN-Managua

El Modelo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua tienen su Misión, Visión, Valores y Principios como ejes rectores, tienen como misión formar profesionales y técnicos integrales desde y con una concepción científica y humanista del mundo, capaces de interpretar los fenómenos sociales y naturales con un sentido crítico, reflexivo y propositivo, para que contribuyan al desarrollo social, por medio de un Modelo Educativo centrado en las personas; un modelo de investigación científica integrador de

paradigmas universales; un mejoramiento humano y profesional permanente derivado del grado y postgrado.

Desde una concepción de educación para la vida; programas de proyección y extensión social, que promuevan la identidad cultural de los y las nicaragüenses; todo ello en un marco de cooperación genuina, equidad, compromiso y justicia social y en armonía con el medio ambiente UNAN Managua, (2011). En su visión, la UNAN-Managua es una institución de educación superior pública y autónoma, de referencia nacional e internacional en la formación de profesionales y técnicos, a nivel de grado y posgrado, con compromiso social, con valores éticos, morales, humanistas y en defensa del medio ambiente (pág. 19).

Líder en la producción de ciencia y tecnología, en la generación de modelos de aprendizaje pertinentes que contribuyen a la superación de los retos nacionales, regionales e internacionales constituyéndose en un espacio idóneo para el debate de las ideas, el análisis crítico constructivo de prácticas innovadoras y propuestas de mejoramiento humano y profesional permanentes.

Contribuyendo a la construcción de una Nicaragua más justa y solidaria y, por tanto, más humana y en beneficio de las grandes mayorías (UNAN Managua, 2011, pág. 19).

Los valores que orientan el quehacer en la UNAN-Managua:

- a) Compromiso social
- b) Equidad, justicia, igualdad de oportunidades
- c) Honestidad y transparencia
- d) Respeto a los derechos humanos
- e) Respeto a la diversidad
- f) Respeto al medio ambiente
- g) Ética profesional
- h) Responsabilidad social e institucional
- i) Identidad institucional y sentimiento de pertenencia.

j) Tolerancia y solidaridad

k) Identidad, cultura nacional y valores patrióticos (UNAN_ Managua, 2011, pág. 20).

6.2.2 La fundamentación pedagógica, filosófica y psicológica del Modelo Educativo de la UNAN-Managua

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la UNAN-Managua tiene como base un modelo pedagógico que centra su atención en el estudiante que asume un rol activo y participativo con una alta responsabilidad en el desarrollo de un aprendizaje autónomo y estratégico. El propósito fundamental es promover la construcción de saberes que tengan significado y relevancia en la solución de problemas reales y cotidianos.

En la formación científica y humanística de los estudiantes, se propicia la interacción y la autorreflexión, prestando así atención al desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Esto, a su vez, contribuye a la formación integral de un profesional competente para desenvolverse e integrarse con éxito en el ámbito profesional y social (UNAN Managua, 2011, pág. 27).

En su fundamentación filosófica, la UNAN-Managua promoverá en sus estudiantes valores propios, contruidos socialmente: la libertad intelectual, la democracia, la justicia social, la identidad, la racionalidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad, a la dignidad de las personas y al medio ambiente, entre otros. Estos valores están relacionados con las esferas individual, social, ética, moral y ecológica (UNAN Managua, 2011, pág. 25).

Por otro lado, retoma los elementos esenciales de la psicología cognitiva de Ausubel así como los aspectos cognitivos de las Inteligencias Múltiples. Esta teoría cuestiona las visiones tradicionales de la inteligencia. Estas no solo se centran en los aspectos cognitivos, sino también en el papel que juegan la personalidad, las emociones y el entorno cultural en que se desarrollan los procesos mentales y por ende el aprendizaje (UNAN Managua, 2011, pág. 28).

6.2.3 La gestión del proceso educativo y calidad de la educación en la UNAN-Managua

La gestión educativa consiste en la articulación de acciones que permiten orientar el desarrollo de una cultura organizativa, democrática y eficiente, donde cada uno de los miembros de la comunidad educativa conoce y desarrolla las funciones correspondientes y donde la evaluación de proceso y resultados es una práctica sistemática y sostenida. La calidad de educación en términos generales mantiene una estrecha relación con la gestión oportuna, pertinente y eficiente del currículo por los diversos actores de la comunidad educativa (UNAN Managua, 2011, pág. 44).

6.3. Elementos que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes

6.3.1. Personales/ académicos

En los determinantes 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, 2007, pág. 47). Esto explica la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales como competencia cognitiva y aquellos elementos objetivos como determinantes académicos entre los que se encuentran: el promedio de notas, año en que cursa, cantidad de asignaturas, asistencia a clase, opción en que se estudia la carrera y hábitos de estudio.

Según Chong (2017), otro factor importante que influye en el rendimiento académico del estudiante es qué tan motivado se encuentra en relación a la carrera que estudia, contexto familiar, solución de problema (pág. 99).

6.3.2. Demográficos

Las características geográficas de los y las estudiantes es un elemento importante a tomar en cuenta en el presente estudio, para ello se tomaron en cuenta variables como: la edad, el sexo, el lugar de origen y estado civil.

6.4. Las Competencias (como enfoque)

El tema de competencias es poco estudiado en nuestro contexto por tratarse de una perspectiva nueva y de manera especial en nuestro modelo educativo se aborda el proceso de aprendizaje desde el enfoque por objetivos y en la actualidad se tiene mucho interés por conocer y profundizar sobre el enfoque basado en competencias que se viene trabajando en otros países en función de elevar la calidad en la práctica educativa.

Desde la experiencia de estos países se han venido realizando investigaciones con diferentes enfoques de competencias, entre los que se menciona el enfoque sistémico complejo que le da una gran prioridad a la formación de personas integrales con compromiso ético, que busquen su autorrealización, que aporten al tejido social y que además, sean profesionales idóneos y emprendedores (Tobón, 2007, pág. 15).

El enfoque de competencias posibilita:

El establecimiento de metas claras. Las competencias permiten definir con claridad y exactitud los aprendizajes esperados en los estudiantes al finalizar un proceso de formación.

Planes pertinentes de formación. El enfoque de competencias permite construir programas de formación para los diferentes niveles educativos con pertinencia, es decir, con sentido y significado en el contexto en el cual se llevan a cabo.

Evaluación integral y criterio de los aprendizajes. El enfoque de las competencias en educación está produciendo grandes cambios y transformación en la evaluación, buscando que esta se conecte con el aprendizaje y formación general.

Gestión del talento humano. Permite determinar con claridad las competencias de los docentes administrativos y personal ad c in de asegurar las metas de aprendizaje.

Docencia enfocada en el desempeño. Debe ocuparse del desempeño integral, lo cual integra la dimensión afectiva- motivacional (actitudes y valores) con la dimensión de hacer (habilidades procedimentales y técnicas), Parámetros para facilitar el reconocimiento validación y homologación de los aprendizajes. Posibilitan un lenguaje común para reconocer y homologar el aprendizaje (Tobón, Rial Sánchez, Carretero Díaz, & García Fraile, 2006, págs. 80-81).

Por su parte, Tobón (2008, pág. 7), señala que las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque solo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo la integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir.

Los principios de Freire se basan en una concepción humanista, muestra un absoluto respeto por el ser Humano al igual que nuestro Modelo Educativo de la UNAN Managua en el que plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la UNAN-Managua tiene como base un modelo pedagógico que centra su atención en el estudiante que asume un rol activo y participativo con una alta responsabilidad en el desarrollo de un aprendizaje autónomo y estratégico.

6.5. Las Competencias Emocionales

El propósito fundamental es promover la construcción de saberes que tengan significado y relevancia en la solución de problemas reales y cotidianos. En la formación científica y humanística de los estudiantes se propicia la interacción y la autorreflexión, prestando así atención al desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Esto, a su vez, contribuye a la formación integral de un profesional competente para desenvolverse e integrarse con éxito en el ámbito profesional y social (UNAN Managua, 2011).

Para estudiar el tema competencias emocionales es importante conocer sobre ¿Qué son las emociones? ¿Qué es la educación emocional? ¿A que nos referimos con la inteligencia Emocional?

La Emociones

Las emociones constituyen un componente clave que configura la vida afectiva de las personas, estableciendo en cada una diferentes capacidades y habilidades que, sí se aprenden adecuadamente en los diversos ámbitos en que vive, pueden ayudarle a enfrentarse a la incertidumbre, resolver problemas y conflictos, comunicar, colaborar y trabajar con otros; es decir, ser feliz y procurar que los demás también lo sean.

Como en su afán por superar la metafísica en los estudios sociales y establecer demarcaciones entre lo científico y lo no científico, se instauró un reduccionismo que preferencia lo estadístico y la información empírica en detrimento de la actividad científico teórica; afirmando esta perspectiva con la trasferencia de los métodos de las ciencias naturales al estudio de la sociedad, precisamente al escenario en el que habitan la sensibilidad, las emociones, la afectividad y muchos otros sentimientos contenidos en la vida humana y donde estos métodos pueden ser ineficientes. (González & Hernández Alegría, 2014, pág. 8).

Cano y Zea (2012). Desde una perspectiva más vivencial las emociones son alteraciones súbitas y rápidas que experimentamos desde nuestro estado de ánimo, la mayoría de veces por ideas, recuerdos o circunstancias. Algunas de las más comunes son: la ira, la tristeza, el temor, el placer, la sorpresa, el disgusto, la vergüenza y el amor, aunque este último es considerado también un sentimiento.

El enfoque constructivista desde el punto de vista de la educación concibe al individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un simple producto del ambiente, ni resultado de sus disposiciones internas; sino una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores. Según la posición

constructivista el conocimiento no es una copia de la realidad; sino una construcción del ser humano (Carretero, 1997).

El modelo educativo de la UNAN_ Managua hace referencia que “el proceso de aprendizaje se centra en el estudiante donde en el cual la formación profesional está íntimamente vinculada a un crecimiento personal que garantice el pensamiento autónomo y crítico...” (UNAN Managua, 2011). En el marco educativo, la educación emocional se centra en provocar la necesidad de crear sentimientos para el propio bienestar y el de los otros.

Por ejemplo, al generar alegría, sentirla y transmitirla al alumnado se estará educando la inteligencia emocional y, por tanto, para la vida. Es decir, la escuela emocional es la que funciona no sólo a través de lo que dicen o hacen directamente los padres o los docentes, sino también en los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus propios sentimientos y emociones. Consecuentemente, para compartir los sentimientos de otra persona (empatía) primero se deben conocer los propios, pues cuanto más se dominan nuestros sentimientos, mejor se pueden comprender los de los otros (Palomares, 2014, pág. 117)

La educación emocional según Bisguerra (2011), tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales entendiéndolas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Dentro de las competencias emocionales están la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar.

Al hablar de competencias es importante considerar los conceptos de inteligencia emocional y educación emocional. De inteligencia emocional, existen diversas definiciones, tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales entendiéndolas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Dentro de las

competencias emocionales están la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar.

De acuerdo con el modelo de Bisguerra y Alzina las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Bisguerra & Pérez, 2007).

La propuesta de la Unión Europea para estandarizar la Educación Superior (ES) en conocimientos, habilidades y actitudes (Proyecto Tuning), así como su posterior versión adaptada para América Latina compilada por Beneitone, Esquetini, Gonzáles, Maletá, Suifi y wagenaar (2007), establece que entre las competencias generales que debe manejar cualquier profesionalista están las que le permiten relacionarse con otros, tales como: capacidad para el trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad para conducir hacia metas comunes, capacidad para actuar ante nuevas situaciones y capacidad para la toma de decisiones, todas ellas relacionadas con competencias emocionales e inteligencia emocional (Fragoso Luzuriaga, 2015).

Del mismo modo 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 la actualidad las competencias emocionales en el campo de la empleabilidad son de gran importancia; el mundo laboral reconoce que la productividad y efectividad depende de una

fuerza laboral emocionalmente competente, no basta con tener un buen rendimiento académico tomando únicamente como parámetros las ciencias duras como se plantea desde el enfoque positivista que aparece con Augusto Comte.

Al igual que con el constructo de competencia, no existe un concepto consensuado por los investigadores para definir las competencias emocionales. Las discrepancias son numerosas y de diferente índole, existiendo –incluso- diversas formas en la propia designación: competencia/s emocional/es; competencia/s socio-emocional/es;. En esta línea, Bisguerra y Pérez Escoda (2007) establecen dos grandes dimensiones: las técnico-profesionales y las socio -personales.

En el marco de estas últimas incluimos el subconjunto de las competencias emocionales, considerando más adecuado el término competencias emocionales, vinculándolas estrechamente a las competencias sociales.

Con respecto, Bisguerra y Pérez (2007) ejemplifica algunas de las competencias en dos dimensiones. El marco de las competencias socio-personales es donde incluye el subconjunto de las competencias emocionales (Bisguerra & Pérez, 2007).

Tabla 1. Clases de Competencias

SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO-PROFESIONALES
Motivación	Dominio de los conocimientos básicos y especializados
Autoconfianza	Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión
Autocontrol	Dominio de las técnicas necesarias en la profesión
Paciencia	Capacidad de organización
Autocrítica	Capacidad de coordinación
Autonomía	Capacidad de gestión del entorno
Control del estrés	Capacidad de trabajo en red
Asertividad	Capacidad de adaptación e innovación
Responsabilidad	
Capacidad de toma de decisiones	
Empatía	
Capacidad de prevención y solución de conflictos	
Espíritu de equipo	
Altruismo	

6.6. Modelos de inteligencia emocional

6.6.1 Modelo de habilidad de Mayer y Salovey 1997

Mayer y Salovey (1997) considera que la inteligencia emocional (IE) se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas que son:

“La habilidad para percibir valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones removiendo un crecimiento emocional e intelectual” (Fernández, Berrocal & Extremera Pacheco, 2005, pág. 68).

La percepción emocional

Es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquello que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Fernández, Berrocal & Extremera Pacheco, 2005, pág. 69). Esto significa que los estudiantes en el aula tienen la habilidad de reconocer expresiones emocionales tanto de sus compañeros como del maestro regulando así sus acciones ante determinadas emociones.

Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás. En clase, por ejemplo, los alumnos ponen en práctica diariamente estas habilidades cuando regulan sus acciones en el aula tras una mirada seria del profesor.

Igualmente, el profesorado también hace uso de esta habilidad cuando observa los rostros de sus alumnos, y percibe si están aburriéndose, o si están entendiendo la explicación y, tras decodificar la información de sus rostros, actúa cambiando el ritmo de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o bien poniendo un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema (Fernández, Berrocal & Extremera Pacheco, 2005).

La facilitación o asimilación emocional

Implica tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en como las emociones afectan al sistema cognitivo y como nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante (Fernández, Berrocal & Extremera Pacheco, 2005, pág. 69). Los estudiantes necesitan desarrollar habilidades que les permitan procesar la información emocional, con respuestas más efectivas que les muestre la posibilidad de pensar de forma más concentrada e inteligente en su vida emocional.

La comprensión emocional

Implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en que categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipadora como retrospectiva para reconocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Las habilidades de comprensión emocional son puestas en práctica también a diario por el alumnado.

Los estudiantes utilizan esta habilidad para ponerse en el lugar de algún compañero que está pasando por una mala racha (malas notas, enfermedad, divorcio de los padres...) y ofrecerle apoyo (Fernández & Extremera, 2005).

La regulación emocional

La regulación emocional es la habilidad más compleja de la IE, incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos tanto positivos como negativos y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas moderando las emociones negativas e intensificando las positivas (Fernández, Berrocal & Extremera Pacheco, 2005, pág. 71).

6.6.2. Modelo de Goleman

El modelo de Goleman presenta diez situaciones con cuatro alternativas, cada una enfocada al área de publicidad, mercadotecnia, servicio administrativo y servicio de imagen corporativa. Dicho modelo ofrece una evaluación de las potencialidades o fortalezas y sus correspondientes límites, enfocando la información hacia las competencias. Esta herramienta cubre el espectro total de las competencias emocionales que principalmente están presentes en el desempeño profesional a partir de proporcionar un factor general de IE (Goleman, Inteligencia Emocional, 1996).

6.6.3. Modelo de Bar On

Este autor presenta un modelo donde se distinguen los siguientes factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, los cuales a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor (tabla 4). Por sus subcomponentes, como aprobación de la realidad, manejo de estrés, control de impulso entre otros, se clasifica como modelo mixto. No obstante, como sus propios autores han afirmado, se trata de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales. Este instrumento contiene 133 ítems a partir de cinco escalas y 15 sub escalas (Trujillo & Rivas, 2005).

Capítulo 7. Hipótesis de investigación

El rendimiento académico de los estudiantes de la FAREM Estelí, podría ser mejorado en la medida que se transforman los factores personales/académicos como la motivación, el auto concepto académico, autoestima y hábitos de estudio, siempre que se desarrollen las competencias emocionales en los y las estudiantes de FAREM Estelí.

Capítulo 8. Diseño metodológico

El presente estudio es de tipo observacional, según el nivel de profundidad del conocimiento, es descriptivo (Piura, 2006). Según la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2014), Es de tipo correlacional. De acuerdo al tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información es retro-prospectivo; por el período y secuencia del estudio es transversal y según el análisis y alcance de los resultados es analítico (Canales, Alvarado y Pineda, 1996).

8.1. Tipo de estudio

En el ámbito de las ciencias sociales y humanidades, la presente investigación es *un estudio de casos*, el cual se fundamenta en la aplicación del enfoque mixto, promueve la integración completa, es de carácter explicativo y se orienta por una generalización analítica o naturalista para construir y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista 2014).

8.2. Área de estudio

8.2.1 Área geográfica

El estudio se realizó en la UNAN Managua FAREM- Estelí, con una población estudiantil de 3,855 estudiantes de 25 carreras y tres turnos regulares y uno de sabatino, docentes y autoridades de UNAN Managua y autoridades de FAREM Estelí.

8.2.2 Área del conocimiento

El área de conocimiento del estudio corresponde al **Área prioritaria de Investigación número 8: Investigación Universitaria y la Línea de Investigación número 1: Evaluación del Rendimiento Académico en las Instituciones de Educación Superior (IES), en Nicaragua y la región centroamericana**, dentro del Programa de Doctorado DOGCIV. Mediante la presente investigación, se diseñó una estrategia psicoeducativa que oriente a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí.

8.3. Universo y muestra

8.3.1. Universo

La población objeto de estudio está constituida por 3,855 estudiantes y 163 docentes de la FAREM Estelí.

8.3.2. Muestra

La muestra de este estudio la conforman 317 estudiantes, 13 docentes y 5 autoridades de nuestra Facultad. La técnica de muestreo empleada fue probabilística estratificada, utilizando el método de Mounch Galindo 1996, dado que las personas que participaron como sujetos de investigación fueron seleccionadas aleatoriamente. 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. (Anexo de cálculo de muestra pág.47).

Tamaño de muestra representativo calculado para la población total de 3,855, a través de la siguiente fórmula:

$$\frac{Z^2 p^* q^* N}{N^* e^2 + Z^2 p^* q^*}$$

$$N = 17$$

Tabla 2. Estratos de estudiantes de FAREM- Estelí considerados en el estudio

Estratos = Carreras de FAREM Estelí	No. de estudiantes en cada Estrato	Tamaño de la muestra calculado para c/u de los Estratos
(N1) Administración de Empresas	428	38.74760052
(N2) Administración Turística y Hotelera	37	3.349675746
(N3) Banca y Finanzas	169	15.2998703
(N4) Ciencias Sociales	183	16.56731518
(N5) Ciencia Política y Relaciones Internacionales	122	11.04487678
(N6) Ciencias Naturales	154	13.94189364
(N7) Contaduría Pública y Finanzas	486	43.99844358
(N8) Diseño Gráfico y Multimedia	51	4.617120623

Estratos = Carreras de FAREM Estelí	No. de estudiantes en cada Estrato	Tamaño de la muestra calculado para c/u de los Estratos
(N9) Economía	148	13.39870298
(N10) Inglés	322	29.15123217
(N11) Ingeniería en Energías Renovables	135	12.22178988
(N12) Ingeniería Ambiental	98	8.872114137
(N13) Ingeniería industrial	175	15.84306096
(N14) Ingeniería Agroindustrial	72	6.518287938
(N15) Lengua y literatura Hispánica	140	12.67444877
(N16) Medicina	60	5.431906615
(N17) Mercadotecnia	217	19.64539559
(N18) Psicología	130	11.769131
(N19) Pedagogía Mención en Educación Infantil	206	18.64954604
(N20) Trabajo Social	170	15.39040208
Total	3503	317.1328
	Población de estudio	Tamaño de muestra en total =317

8.4. Definición y Operacionalización de variables independientes (MOVI)

Objetivo General: Analizar la calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí, durante el período 2013-2016.

Objetivos específicos	Variable conceptual	Dimensiones	Variable operativa	Técnicas de recolección de datos e información	Informantes
O.E.1. Identificar elementos, personales/ académicos y demográficos que indican calidad del rendimiento académico en estudiantes de la FAREM-Estelí.	1. Elementos de la calidad del rendimiento académico	1. 1. Personales/ Académicos y demográficos	1.1.1. Motivación 1.1.2. auto concepto académico 1.1.3. Año en que cursa 1.1.4. Hábitos de estudio 1.1.5. Procedencia 1.1.6. Sexo del/la estudiante 1.1.7. Edad de/la estudiante	Encuesta (tipo Likert) a estudiantes	Estudiantes autoridades universitarias (vicedecano, secretaria académica,)
O.E.2. Caracterizar las competencias emocionales que muestran los y las estudiantes	2. Competencias emocionales	2.1. Personales	2.1.1 Conocimiento de las propias emociones 2.1.2 Control de las emociones 2.1.3 Automotivación 2.1.4 Autoconfianza	Encuesta tipo Likert Grupo de discusión Meta plan	Estudiantes Docentes Autoridades

Objetivos específicos	Variable conceptual	Dimensiones	Variable operativa	Técnicas de recolección de datos e información	Informantes
		2.2. Sociales	2.2. 1. Comunicación 2.2.2. Habilidades sociales 2.2.3. Trabajo en equipo		
O.E.3. Establecer relaciones entre rendimiento académico y las competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí	3. Relaciones entre rendimiento académico y las competencias Emocionales (relaciones de interdependencia , correlación, causa y efecto)	3.1 Rendimiento académico 3.2 Competencias emocionales	3.1.1. Auto concepto académico 3.1.2 Año en que cursa 3.1.3 Hábitos de estudio 3.1.4. Procedencia 3.1.5. Sexo del/la estudiante 3.1.6. Edad de/la estudiante 3.2.1 Conocimiento de las propias emociones 3.2.2 Control de las emociones 3.2.3 Automotivación 3.2.4 Autoconfianza 3.2.5 Comunicación	Indicadores estadísticos obtenidos mediante métodos cuantitativos de investigación. Ver el inciso 8.7 Plan de Tabulación y Análisis Estadístico de los Datos	Estudiantes Docentes Autoridades Estudiantes

Objetivos específicos	Variable conceptual	Dimensiones	Variable operativa	Técnicas de recolección de datos e información	Informantes
			3.2.6. Habilidades sociales 3.2.7 Trabajo en equipo		
O.E.4. Diseñar una estrategia psicoeducativa que oriente a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias Emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí.	Estrategia psicoeducativa		Se tomará en cuenta como ejes estratégicos los Elementos de la calidad del rendimiento académico y Competencias Emocionales	Grupo de discusión Meta plan	Docentes(nueve de planta y cuatro horarios) Cinco autoridades

8.5. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de Información

En cuanto al enfoque filosófico, por el uso de los instrumentos de recolección de la información, análisis y vinculación de datos, el presente estudio se fundamenta en la integración sistémica de los métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación, por tanto, se realiza mediante el enfoque mixto de investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, págs. 532-540).

El enfoque de la investigación antes descrito, se sustenta en el paradigma socio-crítico. Esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa. El paradigma socio-crítico tiene como sus principios: 1) Conocer y comprender la realidad como praxis; 2) Unir teoría y práctica (*conocimiento, acción y valores*); 3) Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre; 4) Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

La teoría crítica nace como una crítica al positivismo transformado en científicismo. Es decir, como una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el positivismo y exigiendo la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la humanidad. En este paradigma se considera como fundamental la relación entre teoría y praxis, porque ella misma surge de la revisión de esta relación, y es por ello que la concepción de la relación teoría-praxis es el criterio que utiliza el paradigma socio-crítico para diferenciar los distintos paradigmas de la investigación (Alvarado & García, 2008).

Técnica cuantitativa:

Encuestas: Se realizaron a 317 estudiantes de 20 carreras que oferta la UNAN Managua FAREM Estelí, según cálculo de la muestra del método de Mounch Galindo 1996.

Técnicas cualitativas: las técnicas cualitativas utilizadas en este estudio fueron la entrevista a expertos, grupo de discusión y técnica metaplan. Se realizó entrevista a autoridades de FAREM Estelí, el grupo de discusión y técnica metaplan se realizó a docentes y autoridades

Grupo de discusión: se desarrolló un grupo de discusión, con autoridades (5) y docentes (13).

8.6. Procedimientos para la recolección de información

El presente estudio explica los procedimientos estadísticos que facilitan la evolución de un estudio de tipo descriptivo, hasta llegar a convertirse en un estudio de tipo, correlacional y analítico. Estos modelos contribuirán a visibilizar y clarificar los hallazgos relevantes del estudio y permitirán conocer la riqueza de información, tales como relaciones de asociación, de causa-efecto, etc. De modo que, si tales relaciones existieran univariadas o multivariadas, unifactoriales o multifactoriales, las que se podrán revelar mediante la aplicación de estos modelos (Pedroza, 2015). Los procedimientos para la recolección de datos e información se realizaron tomando en cuenta lo siguiente:

Revisión documental

Se realizó búsqueda en fuentes bibliográficas (artículos científicos, documentos bases de datos) que facilitaron profundizar en el tema y enriquecer los instrumentos que se aplicaron en el estudio. También se hizo coordinación con secretaría de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí, para que me dieran su apoyo en lo que respecta a información correspondiente a la vida académica de los y las estudiantes. Realizada la revisión documental, se construyeron los instrumentos de la investigación que se detallan a continuación:

Encuesta tipo Likert

Conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 241):

- (1) Totalmente en desacuerdo
- (2) Algo en desacuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) Muy de acuerdo
- (5) Totalmente de acuerdo

La encuesta se realizó con el objetivo de identificar elementos, personales/ académicos y demográficos que indican calidad del rendimiento académico en estudiantes de la FAREM-Estelí. Se realizaron 317 encuestas.

Grupo de discusión

Es una práctica de investigación en la que se recoge el camino de vuelta hacia la unión, de lo que aparece separado, la reintegración al grupo tras la individualización. Al poner cara a cara a los participantes en la reunión, estos reconstruyen discursivamente el grupo social al que pertenecen. Es decir, los nexos de su unión, aquel material que les une y, a la vez, les separa de otros grupos sociales. Es tal proceso de reconstrucción discursiva del grupo social, ante un fenómeno determinado que es básicamente el objetivo de la investigación, lo que constituye el principal material para el análisis (Callejo, 2002) .

Se desarrolló un grupo de discusión, con directores de departamento (3), docentes (13), y autoridades (5). La información obtenida del grupo de discusión estuvo encaminada a construir la estrategia psicoeducativa que oriente a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en el estudiantado de la FAREM-Estelí. La metodología del grupo de discusión se acompañó de la técnica metaplan.

Metaplan es un método de moderación grupal para la búsqueda de solución de problemas, el cual involucra a todos los participantes. Es un conjunto de "Herramientas de Comunicación" para ser usadas en grupos que buscan ideas y soluciones para sus problemas, para el desarrollo de opiniones y acuerdos, para la formulación de objetivos, recomendaciones y planes de acción. En el Metaplan la intención es que todos los miembros participen de una manera equitativa, sin que influyan en las opiniones individuales, se busca facilitar la concentración y el entendimiento de las ideas (Ternera & Reyes, 2009).



Técnica metaplan con docentes y autoridades

Entrevistas

La entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 403). Se realizó entrevista a profundidad a autoridades de la Facultad Regional multidisciplinaria de Estelí.

Triangulación de la información

La triangulación de información se realizó a través de tres formas: triangulación de métodos y técnicas: que consiste en el uso de diversos métodos o técnicas para estudiar un problema determinado. Esta se realizó mediante las entrevistas, encuesta, grupo de discusión y metaplan. Triangulación de datos en la que se utiliza una amplia variedad de datos para realizar el estudio que provienen de diversas fuentes de información y triangulación de teorías, cual consiste en utilizar varias perspectivas para estructurar, analizar e interpretar un mismo conjunto de datos, a través de las técnicas grupales .

8.7. Plan de tabulación y análisis estadístico de los datos

Esta técnica facilitará describir la relación que existe entre rendimiento académico y las competencias emocionales en los y las estudiantes, como se expresa en el segundo y último objetivo de investigación, lo que facilitó diseñar la estrategia psicoeducativa que oriente a la mejora de la calidad del rendimiento académico en los y las estudiantes.

A partir de los datos recolectados, se diseñó la base datos correspondientes, utilizando el software estadístico SPSS, v. 20 para windows. Una vez realizado el control de calidad de los datos registrados, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes.

De acuerdo a la naturaleza de cada una de las variables (*cuantitativas o cualitativas*) y guiados por el compromiso definido en cada uno de los objetivos específicos, se realizaron los análisis descriptivos correspondientes a las variables nominales y/o numéricas, entre ellos: (a). El análisis

de frecuencia, (b) Las estadísticas descriptivas según cada caso. Además, se realizaron gráficos del tipo: (a) Pastel o barras de manera univariadas para variables de categorías en un mismo plano cartesiano, (b) Barras de manera univariadas para variables dicotómicas, que permitieron describir la respuesta de múltiples factores en un mismo plano cartesiano, (c) Gráfico de cajas y bigotes, que describen en forma clara y sintética, la respuesta de variables numéricas, discretas o continuas.

Se realizaron los análisis de contingencia pertinentes, (crosstab análisis), para todas aquellas variables **no** paramétricas, a las que se les aplicó la prueba de Correlación no Paramétrica de Gamma, V de Cramer y Tau C de Kendall. Estas pruebas tratan de una variante del coeficiente de correlación de Pearson, los cuales permitieron demostrar la correlación lineal entre variables de categorías, mediante la comparación de la probabilidad aleatoria del suceso, y el nivel de significancia pre-establecido para la prueba entre ambos factores; de manera que cuando $p \leq 0.05$ se rechaza la hipótesis nula planteada de $\rho = 0$.

Además, **se realizaron** los análisis inferenciales específicos o prueba de hipótesis, de acuerdo al compromiso establecido en el objetivos específico tres, tal como: (a) El Análisis de Varianza Univariado (**ANOVA de Fisher**) y el test de Fisher (**prueba de LSD**). Los análisis inferenciales antes descritos, se realizaron utilizando el software estadístico *Infostat v 2014* parawindows, de acuerdo a los procedimientos estadísticos descritos en (Pedroza & Dicovskyi, 2006).

Capítulo 9. Resultados

9.1 Elementos, personales/académicos y demográficos que indican calidad del rendimiento académico en estudiantes de la FAREM-Estelí

9.1.1. Principales hallazgos encontrados a través de la encuesta

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. Con 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).

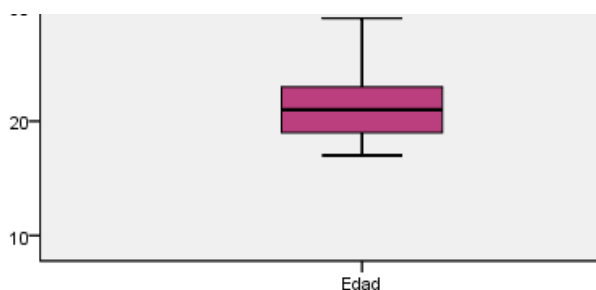


Figura 1. Edad de los estudiantes

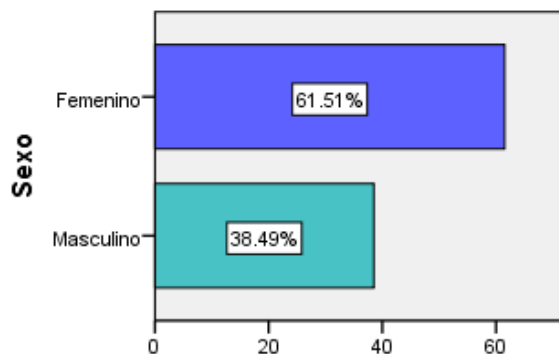


Figura 2. Sexo de los estudiantes

La mayoría de los participantes son de procedencia urbana (78.8%) y un 21% proceden del área rural, los que provienen de los municipios de Matagalpa, Jinotega, Nueva Segovia y otros. Entre las carreras que muestran mayor participación en la encuesta se encuentran: Administración de Empresa, Contaduría Pública y Finanzas e inglés.

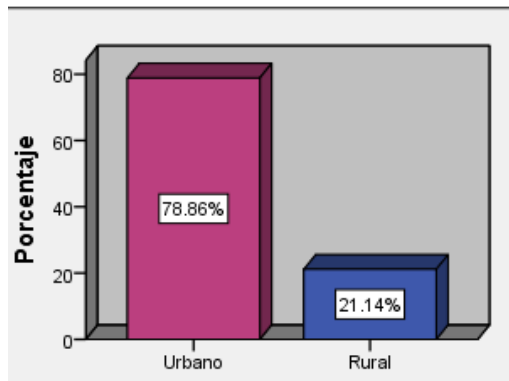


Figura 3. Procedencia de los estudiantes

9.1.2. Grupo de discusión con docentes y autoridades de FAREM- Estelí

En lo que se refiere a los elementos que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, los docentes y autoridades considerados en el grupo de discusión, dan mayor importancia a lo siguientes criterios.

Tabla 3. Elementos que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes y cómo inciden

Docentes y autoridades	¿Cómo inciden?
1. La estabilidad económica familiar. (19) <ul style="list-style-type: none"> a. Problemas familiares (5) b. Condición socioeconómica (5) c. Accesibilidad de los recursos. c. Falta apoyo familiar d. Ingresos poder adquisitivo e. El núcleo familiar (5) f. Carecen de apoyo o redes familiares. 2. Problemas de salud (4). <ul style="list-style-type: none"> a. Abandono de la carrera (3) b. Estudiantes que abandonan la carrera y se reintegran en años posteriores 3. Académicos (13) <ul style="list-style-type: none"> a. Falta de hábitos de estudio (6) 	1. Estudiantes que trabajan. 2. Inciden porque muchos estudiantes se ausentan en el desarrollo de la asignatura, con lleva a la reprobación de las materias, también se retiran abandonando sus carreras. 3. En el aspecto emocional Incide en la continuidad de su proceso del aprendizaje con éxito. A veces los estudiantes se encuentran limitados para cumplir con las asignaciones o tareas. 4. Algunos se ven obligados a trabajar, lo que les impide asistir puntual y entregar los trabajos. 5. Si este está estable, sin conflictos favorece a que el ambiente tanto físico

Docentes y autoridades	¿Cómo inciden?
<p>b. Complejidad de la materia, bases teóricas de estudios anteriores.</p> <p>c. Metodología utilizada para el desarrollo de la asignatura</p> <p>d. Uso y manejo de TIC'S y paquetes informáticos (5)</p> <p>4. Motivación (6)</p> <p>a. Motivación del docente.</p> <p>b. Exigencia del docente.</p> <p>c. El apoyo, guía o motivación de los primeros años. (4)</p> <p>5. Relación (3)</p> <p>a. Relación maestro estudiante.</p> <p>b. Relación entre estudiantes.</p> <p>c. La actitud del estudiante</p>	<p>como emocional, se desarrolle bien. De igual manera la relación que estos tengan con sus compañeros de estudio y docentes hacen que el estudiante encuentre motivación, entusiasmo y apoyo.</p> <p>6. Pueden incidir en el abandono definitivo de la carrera, la falta de concentración y asimilación de contenidos.</p> <p>7. Desarrollo de sentimientos negativos y culpa.</p>

De los criterios de los docentes y autoridades, el constructo integrador por similitudes se encuentra que diecinueve argumentos coinciden en atribuir un peso significativo a la familia y la condición económica como elementos que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, trece lo atribuyen a problemas académicos como metodologías, uso y manejo de paquetes informáticos, seis argumentos lo perciben como aspectos de motivación principalmente en los primeros años ,cuatro a problemas de salud y tres se refieren a problemas de relación docente estudiantes, como factores asociados que inciden en el rendimiento académico. Es decir, el peso de la responsabilidad en el éxito académico está visualizado como un asunto de carácter didáctico pedagógico y la estabilidad económica familiar de los estudiantes en su contexto.

9.2. Competencias emocionales que muestran los estudiantes de la FAREM-Estelí

Al igual que consideran aspectos importantes para desarrollar esas competencias como el equilibrio psicológico en ellos y ellas, que hay que animarlos a explorar sus propias habilidades, hacer trabajos grupales, talleres de motivación, ayudarles a que sean seguros, crearles ambientes de confianza, utilizar estrategias de aprendizaje significativo, actividades participativas y de colaboración.

Del mismo modo consideran que es importante practicar la escucha, que reconozcan sus habilidades no esperar que otros lo hagan, transmitirles confianza, mejorar la autoestima, comunicación, desarrollar talleres de crecimiento personal, comunicación asertiva dentro del grupo de clase y con el docente, trabajar con el estudiante su proyecto de vida, reflexiones sobre personas exitosas que fracasaron y volvieron a tener éxito, actividades extracurriculares, trabajo cooperativo, así como desarrollar dimensiones afectivas en los docentes.

9.2.1. Resultados obtenidos a través de la encuesta

Entre las principales competencias emocionales encontradas en los estudiantes de la FAREM- Estelí se encuentran las siguientes agrupadas en: conocimiento y control de las emociones, automotivación, autoconfianza y relaciones interpersonales.

La mayoría de los estudiantes reconocen emociones relacionadas al rendimiento académico el 20.50% y 16.09%, están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente, el 31.23% y el 21.14%, se encuentran totalmente de acuerdo y muy de acuerdo respectivamente (Figura 4).

En la figura 5 se observa un alto porcentaje de las respuestas de los estudiantes (43.5%), dividido en sus respuestas en relación al control de las emociones. En la figura 6, la mayoría responde saber manejar los conflictos.

Mis sentimientos influyen en mi rendimiento académico

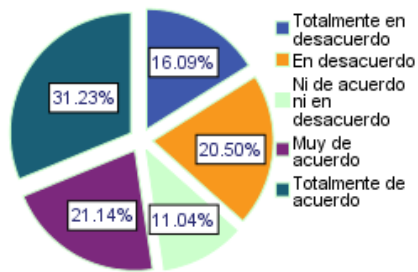


Figura 4. Conocimiento de emociones

Cuando me enojo actúo con rudeza

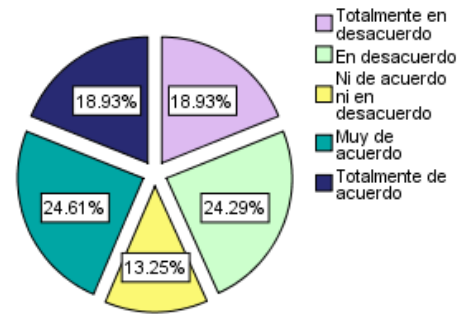


Figura 5. Control de emociones

En la figura 6, 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% expresan no saber controlar su emoción al hablar en público poniéndose nervioso/a.

En la figura 7, 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% expresan no saber manejar sus conflictos.

Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público

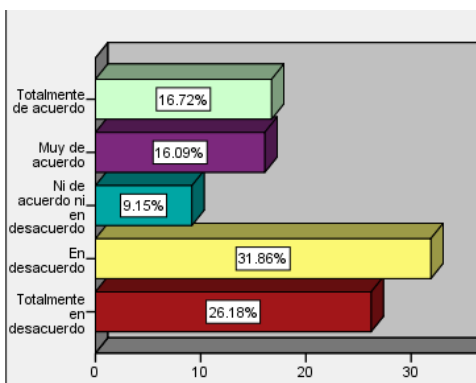


Figura 6. Manejo de emociones

Sè como manejar los conflictos

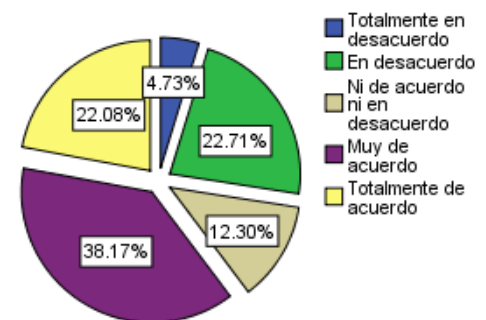


Figura 7. Manejo de conflictos

Automotivación, autoconfianza y relaciones interpersonales

La figura 8, muestra que la mayoría de los estudiantes (61.5%) consideran que la motivación influye positivamente en el rendimiento académico. La figura 9, muestra que el 48.9% y el 14.8% responden totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente, un 3.7% y 9.7% totalmente de acuerdo y muy de acuerdo respectivamente, que necesitan que otras personas vean con buenos ojos lo que hacen y dicen para generar seguridad en ellos.

Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico

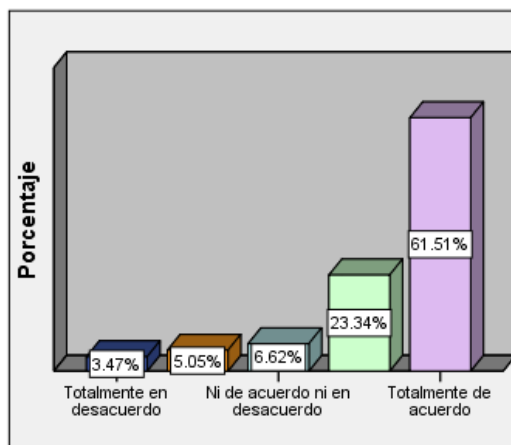


Figura 8. Automotivación

Para sentirme seguro/a necesito que otras personas vean con buenos ojos lo que hago y digo

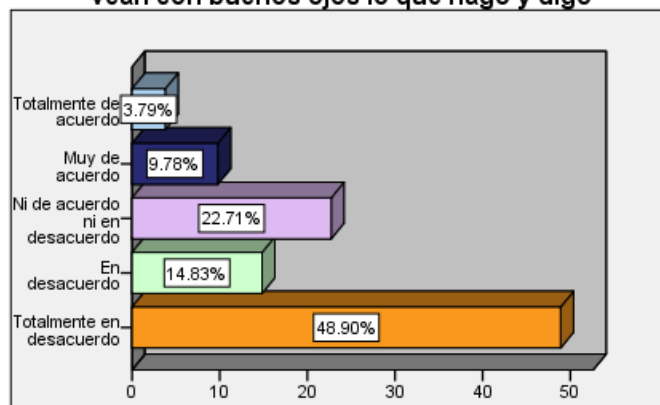



Figura 9. Autoconfianza

9.2.2. Resultados del grupo de discusión utilizando la técnica Metaplan

El grupo de discusión se realizó con docentes y autoridades de la Facultad Regional multidisciplinaria de Estelí, a quienes se les consultó sobre: ¿qué tipo de competencias emocionales se deben desarrollar en los estudiantes para mejorar el rendimiento académico y cómo creen que se pueden desarrollar?

Tabla 4. Competencias y como desarrollarlas

Competencias	Cómo desarrollarlas
	
<p>Empatía IIIII Comunicación en público I Plantearse metas Resiliencia Comunicación asertiva I Iniciativa Autodisciplina Seguridad en sí mismo I Responsabilidad Responsabilidad compartida Capacidad de líder I Disposición al estudio III Interés por ser profesional Motivación II Interés III Confianza grupal II Seguridad IIIII I Confianza III Solidaridad Compromiso II Perseverancia Integración Autoestima (IIII III=8) Conocimiento de uno mismo I Autodominio</p>	<p>Conocer el contexto de los estudiantes Equilibrio psicológico Animarlos a explorar sus propias habilidades Trabajos grupales Asignando roles Talleres de motivación Motivación en el grupo Ejercicios de seguridad Ayudarles a que sean seguros Creando un ambiente de confianza Confianza grupal Propiciar ambientes sanos dentro y fuera del aula Utilizar estrategias de aprendizaje significativo Charlas motivacionales Integrándolos en actividades participativas y de colaboración Practicar la escucha Reconocer sus habilidades no esperar que otros lo hagan Transmitirles confianza Charlas que lleven a la seguridad Charlas motivacionales</p>

Competencias	Cómo desarrollarlas
Autocontrol I Identidad grupal Respeto Asertividad III Autoconfianza I Cohesión grupal I	Mejorar la autoestima con talleres de motivación y comunicación Encuentros para desarrollar terapias grupales Talleres de crecimiento personal, comunicación asertiva dentro del grupo de clase y con el docente Talleres de crecimiento personal II Reforzamiento positivo Reflexiones individuales Terapias psicológicas Trabajar con el estudiante su proyecto de vida Reflexiones sobre personas exitosas que fracasaron y volvieron a tener éxito Prácticas para fortalecer autoestima Ejercicios de asertividad Confianza grupal Actividades extracurriculares Trabajo cooperativo Desarrollar dimensiones afectivas en docentes A través de dinámicas de integración

En la tabla 4, se muestra que tanto docentes como autoridades de FAREM- Estelí consideran que aspectos de seguridad en sí mismo, autoconfianza y confianza grupal, asertividad, autoestima, conocimiento de sí mismo, interés, comunicación en público, empatía, cohesión grupal, motivación, autocontrol y disposición al estudio, son competencias emocionales que deben ser desarrolladas en los estudiantes de FAREM- Estelí, para contribuir al mejoramiento del rendimiento académico.

Al igual que consideran aspectos importantes para desarrollar esas competencias como el equilibrio psicológico en ellos , que hay que animarlos a explorar sus propias habilidades, hacer trabajos grupales, talleres de motivación, ayudarles a que sean seguros, crearles

ambientes de confianza, utilizar estrategias de aprendizaje significativo, actividades participativas y de colaboración, practicar la escucha, que reconozcan sus habilidades no esperar que otros lo hagan, transmitirles confianza, mejorar la autoestima.

También es importante realizar talleres de motivación comunicación y de crecimiento personal, comunicación asertiva dentro del grupo de clase y con el docente, trabajar con el estudiante su proyecto de vida, reflexiones sobre personas exitosas que fracasaron y volvieron a tener éxito, actividades extracurriculares, trabajo cooperativo, desarrollar dimensiones afectivas en docentes.

Al consultar a los docentes y autoridades a través del grupo de discusión, se redacta fielmente el aporte de cada uno de los participantes en el grupo de discusión al abordar sobre:

- a) Preguntas postular el ideal: elevar el rendimiento académico
- b) Pregunta hipotética: mejorar las competencias emocionales con vistas a mejorar el rendimiento
- c) Pregunta abogado del diablo: buen rendimiento académico y carencia de competencias emocionales, encontrando los siguientes aportes:

Cómo elevar el rendimiento académico

Los consultados aportaron lo siguiente respecto a cómo elevar el rendimiento académico en los estudiantes: “A través de la investigación grupal, individual, promover autoestudio, motivar a los estudiantes, promover la lectura, acompañamiento en los primeros años, vienen bien tímidos, prepararlos para la transición de la secundaria a la universidad” Casco (2017). “Seguimiento personalizado replantear la metodología, la forma en que se evalúan las habilidades y competencias” Juárez (2017). “Fomentar el autoestudio, ya que se les entrega un documento y no lo leen” Sevilla (2017).

Del mismo modo Peña (2017), considera importante “Desarrollar nuevas estrategias metodológicas para que los estudiantes se sientan motivados, muchas veces el docente utiliza clases prácticas grupal es y no garantiza que todos ellos participen, buscar estrategias en que

todos participen. Para Betanco (2017) “Buscar metodologías participativas que los lleve a aprender haciendo, saber conjugar la teoría con la práctica”. “Uno de los factores más visibles y que es clave para el rendimiento académico es la curiosidad científica” (López Herrera, 2017).

Mejorar las competencias emocionales con vistas a mejorar el rendimiento académico

“No solo los estudiantes deben desarrollar competencias emocionales, sino también los docentes debemos prepararnos y desarrollarlas, como puedo yo enseñarles que sean asertivos, si a mí me está faltando asertividad, como puedo enseñarles el manejo de emociones, si yo no tengo control de mis emociones, debe iniciar por el docente para luego transmitirlo al estudiante” (Vanegas, 2017). “La parte emocional es fundamental, hace que las personas tengan ciertas conductas, no podemos enseñar ciertas actitudes, si no las tenemos nosotros, entonces debe partir de nosotros” (Gaitán, 2017).

“La cohesión grupal tiene que ver con el trabajo en equipo, la ayuda mutua, compartir los aprendizajes y las habilidades básicas que conllevan a las habilidades emocionales como la escucha, el habla” Casco (2017).

“Fomentar en los estudiantes la empatía y nosotros como docentes que nos pongamos en los zapatos de ellos, podamos entender la situación de los estudiantes” (Baca, 2017).

Hay estudiantes que vienen tarde, muchos tienen problemas y a veces se transmiten en el salón de clase, es importante entender la situación del estudiante porque tienen algún problema familiar, económico o emocional” (Lanuza E. , 2017).

“Las competencias emocionales no solo son para mejorar el rendimiento académico, hay factores externos como las competencias sociales para saludar al entrar, la vocación del estudiante y la vocación del docente, si el docente no tiene vocación difícilmente va entender a los estudiantes, los va escuchar, porque él llega y se queja de clase, que no le gusta, no está motivado, para entender a los estudiantes nos hace falta desarrollar las competencias emocionales, el docente no solo debe enfrascarse en el regaño, hace falta desarrollar esas

dimensiones afectivas” (Juárez, 2017). “Fomentar la motivación del maestro, si el maestro no está motivado, como va motivar al grupo” (Sevilla, 2017).

Competencias emocionales buenas pero el rendimiento académico es bajo y su opuesto

“En ingeniería vemos competencias emocionales buenas, rendimiento académico bajo, puede ser que el ánimo, la motivación del grupo es buena, pero la asignatura es compleja y si no tienen buena base desde la secundaria y la clase la antecede una asignatura de esta, se crean dificultades en su rendimiento académico” (Vandavelde, 2017). “Competencias emocionales buenas, pero los estudiantes no están en la carrera de su preferencia, en la carrera que les gusta” (Betanco, 2017). Cuando la conducción del grupo no está en manos de un buen liderazgo para conducir el interés y la motivación del grupo” (Casco, 2017).

“Pueden ser compañeros, se llevan bien, pero no hay autoestudio, creo que debe haber un balance” Lanuza (2017).

“El equilibrio pedagógico es muy importante, el maestro es capaz de administrar las emociones en el aula, saber administrar la contradicciones en el grupo para que el maestro no tome posiciones hacia un grupo u otro; sino más bien que sepa entender la problemática del grupo y sepa entender la contradicción emociones versus rendimiento académico, puede estar ligado al tema de equivocación de carrera u otro tipo de situación, que tienen que ver con la asimilación de los aprendizajes y es ahí donde entra el equilibrio emocional” (López, 2017).

2.2.3. Resultados obtenidos de la entrevista

Se presentan resultados con el objetivo de validar la información sobre resultados de encuesta realizada a estudiantes.

Qué opinión tienen sobre los resultados presentados respecto a:

Elementos individuales/académicos demográficos que indican calidad del rendimiento académico, así como su relación con las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí

Estoy de acuerdo en unas y no muy de acuerdo en otras en relación a los resultados de encuestas realizadas a 317 estudiantes, pero si veo la coincidencia que hay en preguntas como: Si sus sentimientos influyen en su rendimiento académico, el 31% está totalmente de acuerdo y si su motivación influye positivamente en su RA, un 61% está totalmente de acuerdo, porque esa parte emocional tiene mucho que ver con el estado de ánimo que yo tengo para realizar otras actividades y cumplir con la parte académica.

Podemos ver que ellos expresan que si no están bien emocionalmente no están bien en su parte académica, no están motivados en lo académico. Hay algunos que han mejorado su expresión oral, no se ponen muy nerviosos al hablar en público lo que implica que van venciendo esas barreras, van perdiendo el miedo y les hace sentirse más seguros, no están pendiente de la aprobación de los demás.

Me llama la atención la pregunta que si cuando se enojan actúan con rudeza, estoy de acuerdo, debido a que la población estudiantil es mayormente del sexo femenino, ya que la mujer es más emotiva y con facilidad expresa sus emociones, el sexo masculino se puede emocionar pero no lo exterioriza, si la mujer está contenta lo exterioriza, si está molesta lo exterioriza, y una manera de exteriorizarlo es la manera en que hablamos o actuamos puede ser que levantemos la voz, miradas feas o podemos actuar de manera grosera, relaciona esta pregunta con el estado emocional. Esto lo relaciono con la procedencia, las personas de procedencia urbana son más expresivos, las personas de procedencia rural no expresan sus emociones, por su estilo de vida del campo, que está más dada al trabajo.

El elemento demográfico influye en los estudiantes, ya que cuando podemos expresar los sentimientos, hace a que si no quiero estudiar y estoy molesto no lo hago y cuando no expreso, aunque no quiera hacer algo lo debo hacer; esto lo relaciono con la parte rural que no tiene muchas oportunidades para el estudio. El estudiante que llega a la universidad es porque sabe a lo que viene, le ha costado y es un logro.

En su opinión ¿cree usted que la cantidad de asignaturas que inscriben los estudiantes, influye en su rendimiento académico?

No debería de influir, ya que los estudiantes que vienen de la secundaria llevan asignaturas exageradas como siete u ocho clases y en la universidad son menos, lo cual no debería influir, pero influye con cinco asignaturas que llevan en la universidad se sienten agobiados, ya que las asignaturas son más especializadas lo que ocurre es que como en secundaria todos los años llevan español, llevan matemáticas y en la universidad una asignatura se recibe la asignatura una sola vez en el semestre y no se verá en el resto de la carrera, el conocimiento de esa asignatura es la base del conocimiento para la siguiente asignatura.

De acuerdo a su experiencia ¿considera que la motivación es factor importante en la asistencia a clases de los estudiantes?

Sí influye es una responsabilidad compartida influye tanto el estado emocional del docente frente a la clase como del estudiante, si el docente llega con toda la energía, la motivación, el ánimo de impartir la asignatura de hacer lo imposible para que sus estudiantes se apropien de ese conocimiento que él está facilitando, el estudiante siempre pregunta que tan pesada es esa asignatura en esa medida el estudiante se dispone a la asignatura esto hará que se motive y se va sentir más atraído hacia la asignatura en el salón de clase, sin importar que en su casa tengan problemas, si el maestro les comparte cosas nuevas y les motiva, cada día esperan ese día para ese encuentro con su maestro y la asignatura.

1. ¿Cuál es su reflexión sobre la opción de la carrera que eligen los estudiantes en esta Facultad? ¿De qué manera influye en el rendimiento académico?

Sí influye en el rendimiento académico, el estudiante que ya ha meditado por varios años lo que quiere estudiar, y clasifica en su primera opción le pondrá más empeño en lo que quieren ser, sin embargo, cuando clasifican una segunda opción consideran si no puede ser esto será lo otro, pero hay un poco de motivación, lo que no ocurre cuando van a una segunda fase y clasifica en la tercera opción y no hay nada que le guste y el elige una carrera solamente para ingresar al sistema, pero no hay motivación, sobre esa carrera en esa medida tendrá éxito o no mucho éxito en el rendimiento académico, cuando se está motivado y te gusta lo que haces puedes ser un estudiante mayor a noventa, pero cuando no está motivado hay conformismo de un 60 para aprobar, probablemente no satisfacción en el empoderamiento del conocimiento en los estudiantes.

¿Considera usted que el papel de la institución (reglamentos, oferta académica, sistema de evaluación, calidad docente, estrategias pedagógicas, actualización de la enseñanza tienen un rol importante en la calidad del rendimiento académico de los estudiantes.? ¿Cómo incide?

Por supuesto que sí, desde la oferta académica enamoramos a los bachilleres para que opten por una de nuestras carreras, en la medida que les demos lo que ellos pueden lograr ser cuando tengan ese tipo de profesionalización desde allí se están motivando a esa carrera, luego se les da a conocer como es el sistema de ingreso, como es la normativa, los reglamentos, si ellos sabiendo que las normativas son rigurosas eso les motiva a afirmar parte del tipo de profesional que quieren ser, la universidad viene a fortalecer no solo conocimientos, sino a reafirmar valores. También las estrategias de enseñanza aprendizaje que utilizan los docentes hace que los estudiantes se motiven y no se deserten de la carrera, si vemos que esa estrategia no se está motivando como docente debo de sacar adelante la asignatura y ver como mejoramos su estado de ánimo.

Si partimos del concepto propuesto por Bisguerra (2011), sobre competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.”

¿Cree usted que las competencias emocionales inciden en el rendimiento académico? ¿Qué tipo de competencias emocionales se deben desarrollar en los estudiantes para mejorar el rendimiento académico y como creen que se pueden desarrollar?

Hay muchas competencias emocionales que los estudiantes deben trabajar como:

La puntualidad, si el estudiante es puntual en clase llegará puntual a su oficina, si es responsable, será responsable en su trabajo, hacer las cosas con calidad, estar contento, estar seguro de lo que puedo hacer, se debe trabajar en que se sientan contentos con sus clases, fomentar apoyo de grupo y la empatía

Cuál es reflexión a partir de la siguiente afirmación:

El rendimiento académico, podría mejorar en la medida que se transforman los elementos personales/académicos como la motivación, la disciplina personal, el auto concepto académico, el promedio de notas y hábitos de estudio, siempre y cuando se desarrollen las competencias emocionales en los y las estudiantes de FAREM Estelí.

Estoy de acuerdo en que sí se mejora la parte emocional, se mejorará el rendimiento académico, sobre todo en la motivación, si el estudiante no está motivado con la asignatura, no está motivado por el docente, por la estrategia que se está usando, no vamos a tener los mejores resultados, cuando tenemos un rendimiento bajo a nivel de salón debemos preocuparnos, serán las estrategias, problemas en la familia, problemas entre ellos, hay grupos que se han fraccionado, están mas preocupados por el conflicto entre ellos que por el desarrollo de la asignatura ,esto no permite que se concentren en las clases , factor que influye en el rendimiento académico.

A partir de los resultados presentados. Se finaliza la entrevista con las siguientes preguntas:

Preguntas postular **el ideal**: elevar el rendimiento académico (cómo)

Va estar en dependencia de cada uno de los grupos, las carreras y los docentes, no podemos generalizarlos, cada carrera cada departamento y cada estudiante tiene su particularidad, pero una de ellas es hacer que el estudiante se sienta bien en esta casa de estudio, bien recibidos por su autoridades y que puedan terminar con esto la carrera elegida.

9.3. Relaciones de correlación y causalidad entre rendimiento académico y las competencias emocionales en los estudiantes de la FAREM-Estelí

Preguntas **hipotética**: mejorar las competencias emocionales con vistas a mejorar el rendimiento académico (cómo)

Iniciar por el docente, el docente tiene que estar bien emocionalmente para poder transmitir esa emoción al estudiante, él tiene que asumir su tarea con alegría, con responsabilidad para que el estudiante puede imitar lo que él hace.

Pregunta **abogado del diablo**: competencias emocionales buenas, pero el rendimiento académico es bajo y su opuesto (Por qué)

En muchas ocasiones, se da que hay estudiantes que son apartados no les gusta socializar mucho y se encierran en sus estudios, es posible que en el estudio individual se sientan libre. O el caso contrario estudiantes que necesitan ser aceptados, de muchas relaciones o interacciones con sus compañeros para estar bien emocionalmente y no están bien con sus estudios y tenemos muchos de esos casos; hay estudiantes que se ven alegres, emocionados, siempre están sonriendo, se ven aparentemente muy tranquilos, pero en la parte académica están afectados.

Relación de las competencias emocionales y el rendimiento académico de estudiantes de FAREM- Estelí.

Para ello se han realizado análisis de contingencia a través de pruebas de asociación y correlación entre variables. Se aplicó una encuesta a 317 estudiantes de la UNAN Mangua

FAREM Estelí, de los turnos matutino, vespertino, nocturno y sabatino con el objetivo de establecer relaciones entre el rendimiento académico y las competencias emocionales. Para analizar las repuestas de los encuestados se empleó la prueba de asociación V de Cramer, prueba de correlación de gamma y Tau –C de Kendal.

Para el estadístico de prueba V de Cramer se tomó en cuenta la variable: hábitos de estudio versus sexo los estudiantes, para ello se ha planteado la siguiente hipótesis estadística.

Ho: 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 calcula 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.

Variable sexo versus hábitos de estudio

La tabla 5, 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 el sexo y los hábitos de estudio de los participantes.

Tabla 5. Sexo versus los hábitos de estudio

		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			

La tabla 6, 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 el turno y los hábitos de estudio de los participantes.

Tabla 6. Turno versus los hábitos de estudio

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	.092	.447
	V de Cramer	.092	.447
N de casos válidos		317	

La tabla 7, muestra que dado que el valor de V es igual a 0.00, lo que indica que existe una fuerte asociación entre la procedencia y los hábitos de estudios de los participantes.

Tabla 7. Procedencia versus los hábitos de estudio

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	.161	.004
	V de Cramer	.161	.004
N de casos válidos		317	

Para el estadístico de prueba de correlación de gamma se tomó en cuenta las Variables: Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a versus cuando me enojo actúo con rudeza. Planteando Hipótesis estadística.

Ho: No hay relación entre la variable estoy insatisfecho/a conmigo mismo y la variable Cuando me enojo actúo con rudeza.

H1: Si hay relación entre la variable estoy insatisfecho/a conmigo mismo y la variable 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.

La tabla 8, 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. En este caso, se calculó el valor crítico que representa el límite entre la región de aceptación y la región de rechazo. Se trabajará con la probabilidad asociada al estadístico de prueba. Bajo la región de aceptación están las probabilidades mayor al nivel de significancia = 0.05, bajo la significación de rechazo están las Probabilidades menores o iguales al nivel de significancia = 0.05.

Tabla 8. Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a *Cuando me enojo actúo con rudeza

		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			

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

Hipótesis

H0: No hay relación entre la variable Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público*Me desanimo cuando algo no me sale bien.

H1: Sí hay relación entre la variable Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público*Me desanimo cuando algo no me sale bien.

Estadístico de prueba

Prueba de correlación de gamma

Regla de decisión

En este caso, se calculó el valor crítico que representa el límite entre la región de aceptación y la región de rechazo. Se trabajará 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.

La tabla 9, muestra que dado que el valor de p es igual a 0.00 se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, podemos 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”.

Tabla 9. Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público*Me desanimo cuando algo no me sale bien

		Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	.298	.056	5.271	.000
	Correlación de Spearman	.285	.053	5.271	.000 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.296	.052	5.498	.000 ^c
N de casos válidos		317			

La tabla 10, 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 poca participación en clase influye en mi rendimiento académico” versus “Me siento bien realizando trabajo en equipo”.

Tabla 10. Mi poca participación en clase influye en mi rendimiento académico. *Me siento bien realizando trabajo en equipo

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Gamma	,217	,061	3,504	,000
	Correlación de Spearman	,192	,056	3,476	,001 ^c
Intervalo por intervalo	R de persona	,231	,052	4,215	,000 ^c
N de casos válidos		317			

La tabla 11, 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. Existe una correlación positiva media entre las variables”.

Tabla 11. 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			

La tabla 12, 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. Existe una correlación positiva baja entre las variables”.

Tabla 12. “Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público versus “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			

Prueba de correlación Tau –C de Kendal

La tabla 13, muestra que existe una relación positiva baja entre la variable “Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable “carreras de ciencias de la educación”, es decir, a medida que aumenta el desánimo de los estudiantes, también aumentan el número de carreras de ciencias de la educación bajo la influencia de esta variable.

Tabla 13. “Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable “carreras de ciencias de la educación”.

	Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T- aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal Tau-c de Kendall	0.182	0.094	1.949	0.051
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	0.212	0.114	2.039	.044 ^c
Intervalo por intervalo R de Pearson	0.191	0.112	1.821	.072 ^c
N de casos válidos	90			

La tabla 14, muestra que existe una relación positiva media entre la variable “Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable “carreras de ciencias de ciencias económicas”, es decir, a medida que aumenta el desánimo de los estudiantes, también aumentan el número de carreras de ciencias económicas bajo la influencia de esta variable.

Tabla 14. Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable carreras de ciencias económicas.

		Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	.067	.070	.964	.335
	Correlación de Spearman	.091	.089	.987	.326 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.065	.089	.708	.481 ^c
N de casos válidos		119			

La tabla 15 muestra que existe una relación positiva baja entre la variable me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable carreras de Ciencias Tecnología y Salud, es decir, a medida que aumenta el desánimo de los estudiantes, también aumentan el número de carreras de Ciencia Tecnología y Salud bajo la influencia de esta variable.

Tabla 15. Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable carreras de Ciencia Tecnología y Salud.

Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable carreras de Ciencia Tecnología y Salud.

		Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-.020	.119	-.170	.865
	Correlación de Spearman	-.021	.147	-.152	.880 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.027	.146	-.191	.849 ^c
N de casos válidos		52			

La tabla 16 muestra que existe una relación negativa baja entre la variable me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable Carreras de Humanidades, es decir, a medida que aumenta el desánimo de los estudiantes, también aumentan el número de carreras de Humanidades bajo la influencia de estas variables.

Tabla 16. Me desanimo cuando algo no me sale bien y la variable carreras de Humanidades.

		Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-.195	.206	-.949	.342
	Correlación de Spearman	-.181	.190	-.900	.377 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.162	.191	-.805	.429 ^c
N de casos válidos		26			

9.3.1 Correlaciones de causalidad

Anova

Tabla 17. Medidas resumen para el ANOVA entre la edad en categorías y el rango de Percepción de las Asignaturas Generales.

CAT. Edad	Variable	n	Media	D.E.	Mín	Máx
C1	Rango_ Percepción _AsigGnral	112	4.48	1.36	2.00	7.50
C2	Rango_ Percepción_ AsigGnral	16	4.52	1.21	2.50	7.17
C3	Rango Percepción AsigGnral.	10	5.14	1.41	3.17	7.17

Tabla 18. Análisis de la Varianza para el ANOVA entre la Edad en Categorías y el Rango de Percepción de las Asignaturas Generales.

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo.	3.97	2	1.98	1.09	0.3393
CATEdad	3.97	2	1.98	1.09	0.3393 ns
Error	245.67	135	1.82		
Total	249.64	137			

El ANOVA realizado aportó las evidencias estadísticas de un valor de $p = 0.3393$, el cual es mayor que el nivel crítico de comparación $\alpha = 0.05$, esto indica que se obtuvo una respuesta estadística no significativa. Por lo tanto, el Análisis de Varianza, la prueba F de Fisher, demostró que por causa de la edad de los estudiantes, no existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de las asignaturas generales.

Tabla 19. Test:LSD Fisher

Alfa=0.05 DMS=0.90192 Error: 1.8198 gl: 135

CAT. Edad	Medias	n	E.E.	
C3	5.14	10	0.43	A
C2	4.52	16	0.34	A
C1	4.48	112	0.13	A

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$)

El Test LSD de Fisher con un Alfa = 0,05, aportó las evidencias estadísticas de que **no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de las asignaturas generales.

Tabla 20. Medidas resumen para el ANOVA entre sexo y el Rango de percepción de las Asignaturas Básicas

Sexo del estudiante	Variable	n	Media	D.E.	Mín	Máx
Femenino	Rango Percepción Asig. Básicas.	17	3.52	0.84	1.86	4.71
Masculino	Rango Percepción Asig. Básicas.	8	3.47	0.37	3.00	4.14

Tabla 21. Análisis de la Varianza de la variable Sexo del estudiante y percepción de la Calificación de las asignaturas básicas

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo	0.02	1 0	02	0.03	0.8630
Sexo del estudiante	0.02	1 0	02	0.03	0.8630 ns
Error	12.14	23	0.53		
Total	12.16	24			

El ANOVA realizado aportó las evidencias estadísticas de un valor de $p = 0.8630$, el cual es mayor que el nivel crítico de comparación $\alpha = 0.05$, esto indica que se obtuvo una respuesta estadística no significativa. Por lo tanto, el Análisis de Varianza o Prueba F de Fisher, demostró que **no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de las asignaturas básicas, **por causa del Sexo de los estudiantes.**

Tabla 22. Test LSD Fisher

Alfa=0.05 DMS=0.64438. Error: 0.5278 gl: 23

Sexo del Estudiante	Medias	n	E.E.
Femenino	3.52	17	0.18 A
Masculino	3.47	8	0.26 A

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$)

El Test LSD de Fisher con un Alfa = 0,05, aportó las evidencias estadísticas de que **no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de las asignaturas básicas por causa del sexo.

Tabla 23. Medidas resumen para el ANOVA entre el sexo y el Rango de percepción de las asignaturas generales

Sexo del estudiante	Variable	n	Media	D.E.	Mín	Máx
Femenino	Rango Percepción Asig. Gnral.	89	4.40	1.35	2.00	7.50
Masculino	Rango Percepción Asig Gnral.	51	4.76	1.31	2.33	7.50

Tabla 24. Análisis de la Varianza de la variable Sexo del estudiante y percepción de la calificación de las asignaturas generales

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo.	4.17	1	4.17	2.34	0.1282
Sexo del Estudiante	4.17	1	4.17	2.34	0.1282 ns
Error	245.91	138	1.78		
Total	250.09	139			

El ANOVA realizado aportó las evidencias estadísticas de un valor de $p = 0.1282$, el cual es mayor que el nivel crítico de comparación $\alpha = 0.05$, esto indica que se obtuvo una respuesta estadística no significativa. Por lo tanto, el Análisis de Varianza o Prueba F de Fisher, demostró que **no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de las asignaturas generales, **por causa del Sexo de los estudiantes.**

Tabla 25. Test LSD Fisher

Alfa=0.05 DMS=0.46356. Error: 1.7820 gl: 138

Sexo del estudiante	Medias	n	E.E.
Masculino	4.76	51	0.19 A
Femenino	4.40	89	0.14 A

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$)

Prueba F de Fisher, demostró que **por causa del Sexo de los estudiantes, no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de las asignaturas generales.

Tabla 26. Medidas resumen para el ANOVA entre el sexo y el Rango de percepción de las asignaturas básicas

Año que cursa	Variable	n	Media	D.E.	Mín	Máx
III año	Rango_Percepción_AsigBásic..	6	3.36	0.94	1.86	4.14
IV año	Rango_Percepción_AsigBásic..	10	3.72	0.57	3.00	4.71
V año	Rango_Percepción_AsigBásic..	8	3.41	0.75	1.86	4.

Tabla 27. Análisis de la Varianza de la variable Sexo del estudiante y percepción de la calificación de las asignaturas básicas

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo	0.63	2	0.32	0.59	0.5623
Año que cursa	0.63	2	0.32	0.59	0.5623 ns
Error	11.26	21	0.54		
Total	11.89	23			

El ANOVA realizado aportó las evidencias estadísticas de un valor de $p = 0.5623$, el cual es mayor que el nivel crítico de comparación $\alpha = 0.05$, esto indica que se obtuvo una respuesta estadística no significativa. Por lo tanto, el Análisis de Varianza o Prueba F de Fisher, demostró que **no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de las asignaturas básicas, **por causa del año que cursan los estudiantes.**

Tabla 28. Test: LSD Fisher

Alfa=0.05 DMS=0.77808

<u>Año que cursa</u>	<u>Medias</u>	<u>n</u>	<u>E.E.</u>
IV año	3.72	10	0.23 A
V año	3.41	8	0.26 A
<u>III año</u>	<u>3.36</u>	<u>6</u>	<u>0.30 A</u>

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$)

Prueba F de Fisher, demostró que **por causa del año que cursan los estudiantes, no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de las asignaturas básicas.

Tabla 29. Medidas resumen para el ANOVA entre el año que cursa y el Rango de percepción de las asignaturas generales

<u>Año que cursa</u>	<u>Variable</u>	<u>n</u>	<u>Media</u>	<u>D.E.</u>	<u>Mín</u>	<u>Máx</u>
I año	Rango Percepción Asig. Gnral	6	4.53	1.07	3.33	6.00
II año	Rango Percepción Asig. Gnral	20	4.48	1.33	2.17	7.17
III año	Rango Percepción Asig. Gnral.	34	4.55	1.29	3.00	7.50
IV año	Rango Percepción Asig. Gnral	42	5.06	1.37	2.50	7.50
V año	Rango Percepción Asig. Gnral	38	3.97	1.22	2.00	6.83

Tabla 30. Análisis de la Varianza de la variable Sexo del estudiante y percepción de la calificación de las asignaturas generales

<u>F.V.</u>	<u>SC</u>	<u>gl</u>	<u>CM</u>	<u>F</u>	<u>p-valor</u>
Modelo.	23.43	4	5.86	3.49	0.0096
Año que cursa	23.43	4	5.86	3.49	0.0096 **
Error	226.66	135	1.68		
<u>Total</u>	<u>250.09</u>	<u>139</u>			

El ANOVA realizado aportó las evidencias estadísticas de un valor de $p = 0.0096$, el cual es menor que el nivel crítico de comparación $\alpha = 0.05$, esto indica que se obtuvo una respuesta estadística significativa. Por lo tanto, el Análisis de Varianza o Prueba F de Fisher, demostró que existen diferencias significativas en los niveles de Percepción de la calificación de las Asignaturas Generales, por causa del Año que cursa.

Tabla 31. Test LSD Fisher

Alfa=0.05 DMS=0.88207. Error: 1.6790 gl: 135

<u>Año que cursa</u>	<u>Medias</u>	<u>n</u>	<u>E.E.</u>	
IV año	5.06	42	0.20	A
III año	4.55	34	0.22	A B
I año	4.53	6	0.53	A B
II año	4.48	20	0.29	A B
V año	3.97	38	0.21	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$)

El Test LSD de Fisher con un Alfa = 0,05, aportó las evidencias estadísticas de una clasificación definida de la siguiente forma: el Año que cursa, dado por las categorías de **IV año, muestran en primer lugar (categoría A)**, un efecto que induce a producir un mayor nivel en la Percepción de la calificación de las Asignaturas Generales, con medias de 5,06. **En segundo lugar**, se muestra el efecto de la **categoría AB**, dado por Año que cursa III, I y II, con un menor nivel en la Percepción de la calificación de las Asignaturas Generales, con medias de 4.55, 4,53 y 4,48. **En tercer lugar**, para el Año que cursa, definido por la **categoría B, V año**, se obtuvo el menor nivel en la Percepción de la calificación de las Asignaturas Generales, con 3,97.

Tabla 32. Medidas resumen para el ANOVA entre la carrera que cursa y el Rango de percepción de las asignaturas generales

Carrera que cursa	Variable	n	Media	D.E.	Mín	Máx
Administración de Empresa.	Rango_Percep_Asig.Gnral.	16	4.75	1.24	3.17	7.50
Banca y Finanzas	Rango_Percep_AsigGnral..	9	5.19	1.48	2.50	7.00
Ciencias Naturales	Rango_Percep_AsigGnral.	7	4.40	1.54	2.50	6.33
Ciencias Sociales	Rango_Percep_AsigGnral.	6	4.94	0.85	4.00	5.83
Contaduría Pública y Finan..	Rango_Percep_AsigGnral..	24	4.95	1.22	3.00	7.33
Economía	Rango_Percep_AsigGnral..	8	3.96	1.02	2.33	5.33
Ingeniería en Energías	Rango_Percep_AsigGnral..	5	3.63	1.50	2.33	5.83
Ingeniería Industrial	Rango_Percep_AsigGnral..	10	3.90	1.14	2.00	6.00
Inglés	Rango_Percep_AsigGnral..	8	4.17	1.06	3.17	5.83
Lengua y Literatura Hispán..	Rango_Percep_AsigGnral..	5	5.43	1.44	3.67	7.50
Mercadotecnia	Rango_Percep_AsigGnral.	11	4.77	1.44	3.17	7.50
Pedagogía con Mención en E..	Rango_Percep_AsigGnral.	4	4.38	0.71	3.50	5.17
Psicología	Rango_Percep_AsigGnral..	10	3.90	1.28	2.83	6.33
Trabajo Social	Rango Percepción AsigGnral..	7	4.98	1.83	3.17	7.17

Tabla 33. Análisis de la Varianza de la variable carrera que cursa y percepción de la calificación de las asignaturas generales

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo.	31.53	13	2.43	1.45	0.1474
Carrera que cursa	31.53	13	2.43	1.45	0.1474 ns
Error	194.05	116	1.67		
Total	225.58	129			

El ANOVA realizado aportó las evidencias estadísticas de un valor de $p = 0.1474$, el cual es mayor que el nivel crítico de comparación $\alpha = 0.05$, esto indica que se obtuvo una respuesta estadística no significativa. Por lo tanto, el Análisis de Varianza o Prueba F de Fisher, demostró que **no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de las asignaturas generales por causa de la carrera que cursa.

Tabla 34. Test: DGC

Alfa=0.05 PCALT=1.3586 Error: 1.6728 gl: 116

<u>Carrera que cursa</u>	<u>Medias</u>	<u>n</u>	<u>E.E.</u>
Lengua y Literatura Hispánica	5.43	5	0.58 A
Banca y Finanzas	5.19	9	0.43 A
Trabajo Social	4.98	7	0.49 A
Contaduría Pública y Finanzas	4.95	24	0.26 A
Ciencias Sociales	4.94	6	0.53 A
Mercadotecnia	4.77	11	0.39 A
Administración de Empresas	4.75	16	0.32 A
Ciencias Naturales	4.40	7	0.49 A
Pedagogía con Mención en E..	4.38	4	0.65 A
Inglés	4.17	8	0.46 A
Economía	3.96	8	0.46 A
Ingeniería Industrial	3.90	10	0.41 A
Psicología	3.90	10	0.41 A
<u>Ingeniería en Energías Renovables</u>	<u>3.63</u>	<u>5</u>	<u>0.58 A</u>

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$)

Prueba F de Fisher, demostró que **por causa de la carrera que cursan los estudiantes, no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de las asignaturas generales.

Tabla 35. Medidas resumen para el ANOVA entre la carrera que cursa y el Rango de percepción de las asignaturas Técnicas de Lectura y Redacción

<u>Carrera que cursa</u>	<u>Variable</u>	<u>n</u>	<u>Media</u>	<u>D.E.</u>	<u>Mín</u>	<u>Máx</u>
Administración de Empresa..	Técnicas_ Lectura_ Redacción	34	3.97	0.80	2.00	5.00
Banca y Finanzas	Técnicas_ Lectura_ Redacción	14	3.71	1.07	2.00	5.00
Ciencia Política y Relacio.	Técnicas_ Lectura_ Redacción	11	4.09	1.04	3.00	5.00
Ciencias Naturales	Técnicas_ Lectura_ Redacción	13	3.54	1.27	2.00	5.00
Ciencias Sociales	Técnicas_ Lectura Redacción	16	3.63	1.15	2.00	5.00
Contaduría Pública y Finan.	Técnicas_ Lectura_ Redacción	42	3.88	0.92	2.00	5.00
Economía	Técnicas_ Lectura_ Redacción	15	3.40	1.06	2.00	5.00
Ingeniería Agroindustrial	Técnicas_ Lectura_ Redacción	7	3.86	0.90	3.00	5.00

Ingeniería Ambiental	Técnicas_ Lectura_ Redacción	9	3.56	1.13	2.00	5.00
Ingeniería en Energías Ren..	Técnicas_ Lectura_ Redacción	12	3.92	1.00	2.00	5.00
Ingeniería Industrial	Técnicas_ Lectura_ Redacción	15	3.40	0.91	2.00	5.00
Inglés	Técnicas_ Lectura Redacción	29	3.83	0.76	3.00	5.00
Lengua y Literatura Hispán. .	Técnicas_ Lectura_ Redacción	11	3.64	0.67	3.00	5.00
Medicina	Técnicas_ Lectura_ Redacción	5	4.20	0.45	4.00	5.00
Mercadotecnia	Técnicas_ Lectura_ Redacción	20	4.00	0.86	2.00	5.00
Pedagogía con Mención en E..	Técnicas_ Lectura_ Redacción	19	3.89	0.88	2.00	5.00
Psicología	Técnicas_ Lectura_ Redacción	12	3.42	1.16	2.00	5.00
Trabajo Social	Técnicas_ Lectura_ Redacción	15	3.53	0.99	2.00	5.00

Tabla 36. Análisis de la Varianza de la variable carrera que cursa y percepción de la calificación de Técnicas de Lectura y Redacción

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo.	13.84	17	0.81	0.91	0.5623
Carrera que cursa	13.84	17	0.81	0.91	0.5623 ns
Error	251.24	281	0.89		
Total	265.08	298			

El ANOVA realizado aportó las evidencias estadísticas de un valor de $p = 0.5623$, el cual es mayor que el nivel crítico de comparación $\alpha = 0.05$, esto indica que se obtuvo una respuesta estadística no significativa. Por lo tanto, el Análisis de Varianza o Prueba F de Fisher, demostró que **no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de la calificación Técnicas de Redacción y Lectura por causa de la carrera que cursa.

Tabla 37. Test: LSD Fisher

Alfa=0.05 DMS=0.73506 Error: 0.8941 gl: 281

Carrera que cursa	Medias	n	E.E.
Medicina	4.20	5	0.42 A
0			
Mercadotecnia	4.00	20	0.21 A
Administración de Empresa..	3.97	34	0.16 A
Ingeniería en Energías Ren..	3.92	12	0.27 A
Pedagogía con Mención en E..	3.89	19	0.22 A
Contaduría Pública y Finan	3.88	42	0.15 A
Ingeniería Agroindustrial	3.86	7	0.36 A
Inglés	3.83	29	0.18 A
Banca y Finanzas	3.71	14	0.25 A
Lengua y Literatura Hispán..	3.64	11	0.29 A
Ciencias Sociales	3.63	16	0.24 A
Ingeniería Ambiental	3.56	9	0.32 A
Ciencias Naturales	3.54	13	0.26 A
Trabajo Social	3.53	15	0.24 A
Psicología	3.42	12	0.27 A
Economía	3.40	15	0.24 A
<u>Ingeniería Industrial</u>	<u>3.40</u>	<u>15</u>	<u>0.24 A</u>

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$)

Prueba F de Fisher, demostró que **por causa de la carrera que cursan los estudiantes, no** existen diferencias significativas en los niveles de percepción de las calificaciones de la asignatura Técnicas de Redacción y Lectura.

9.4. Propuesta de Estrategia

Estrategia para el crecimiento personal que oriente al fortalecimiento de la calidad académica y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí

9.4.1. Introducción

El estudio realizado destaca el valor del desarrollo de las competencias emocionales, como elementos importantes en el aprendizaje y rendimiento académico de los universitarios. Hablar de una estrategia psicoeducativa para el desarrollo de competencias emocionales es un elemento innovador en nuestro ámbito educativo, ya que estas forman parte de la educación emocional, que, en nuestro contexto, no se encuentran incluidas en el currículo académico.

Aunque el Modelo Educativo de la UNAN Managua en su fundamentación psicológica no solamente toma en cuenta los aspectos cognitivos de los estudiantes, sino también el papel que juegan la personalidad, las emociones y el entorno cultural en que se desarrollan los procesos mentales y por ende el aprendizaje (UNAN Managua, 2011).

Por su parte, Tobón (2008, pág. 7), señala que las competencias son un enfoque para la Educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar.

Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano, como por ejemplo la integración de saberes en el desempeño, como el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir. En este sentido, la propuesta de acciones se centra en el desarrollo de las competencias emocionales de los y las estudiantes universitarios preparándolos para la vida con miras al éxito en el desarrollo profesional.

Es importante mencionar que, la vida académica de los y las estudiantes no solamente gira alrededor de la capacidad intelectual del estudiante, el cual siempre se ha visto asociado al rendimiento académico; sino en formar individuos felices, sanos mentalmente, con una orientación pertinente de su inteligencia emocional, que se planteen retos, capaces de resolver problemas y saber negociar situaciones de la vida cotidiana.

Es por ello que, diseñar una estrategia psicoeducativa para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes universitarios es un nuevo reto para el mejoramiento de la calidad del rendimiento académico en la población universitaria de FAREM Estelí. Aprender a relacionarse y convivir con las personas que nos rodean es fundamental para el desarrollo de la personalidad. La competencia social es de vital importancia para mantener buenas relaciones entre ellos.

Por lo tanto, esto implica dominar las habilidades sociales básicas, como la comunicación afectiva, receptiva, asertiva y expresiva, respeto a los demás, compartir emociones, mantener un comportamiento pro-social, cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos y capacidad para gestionar situaciones emocionales elementos que favorecerán y serán un producto agregado para un buen desempeño en el ámbito profesional de los estudiantes egresados de esta casa de estudios.

9.4.2. Objetivos

Objetivo general

Proponer la implementación de acciones para el crecimiento personal de los estudiantes, como parte de las estrategias generales de la institución, orientadas al fortalecimiento de la calidad académica en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí.

Objetivos específicos

1. Sensibilizar acerca de la importancia de la vivencia emocional como elemento fundamental del desarrollo personal, socio afectivo y profesional.

2. Desarrollar competencias emocionales tales como el trabajo en equipo, habilidad de reconocer y gestionar las propias emociones.
3. Desarrollar hábitos de estudios que permita una mayor eficacia de las estrategias didácticas, fundamentados en la motivación emocional.
4. Desarrollar capacidad para el control del estrés y ansiedad, enojo, rabia y emociones desfavorables.

9.4.3. Aspectos metodológicos

9.4.3.1. Práctica vivencial

Para implementar la estrategia psicoeducativa, se propone trabajar con una metodología participativa basada en la práctica vivencial, desde un enfoque holístico, en la que se integren ejercicios y técnicas de diversos enfoques de la Psicología.

Para desarrollar las competencias emocionales se necesita promover la inteligencia emocional desde la educación emocional, trabajar el reconocimiento, aceptación y vivencia de las propias emociones. En este sentido, darnos cuenta que no existen emociones buenas ni malas, que experimentar cada una de ellas tiene su función en el campo de la supervivencia, por ejemplo, reconocer el miedo hace que nos protejamos y evita que suframos daño ante situaciones de peligro. Las acciones propuestas se estructuran en cinco cursos a realizarse en 14 encuentros:

Cursos 1: Práctica de la vivencia emocional como elemento fundamental del desarrollo personal, socio afectivo y profesional.

Curso 2: Competencias emocionales para el trabajo en equipo, reconocimiento y gestión de las propias emociones en el aula tales como: habilidades sociales, autoestima y asertividad.

Curso 3: Hábitos de estudio fundamentados en la motivación emocional que permita una mayor eficacia de las estrategias didácticas.

Curso 4: Técnicas para el control del estrés, ansiedad, la rabia y otras emociones desfavorables en la vida del ser humano.

Curso 5: Técnicas para fortalecer la relación asertiva docente estudiante

9.4.3.2. Evaluación

Al finalizar los cinco cursos, los y las participantes serán capaces de reconocer y gerenciar sus emociones, para mejorar su rendimiento académico.

9.4.4. Desarrollo de los contenidos

En la presente estrategia los contenidos se desarrollarán a partir de una serie de actividades prácticas vivenciales desde un enfoque holístico de la Psicología. En el campo de la educación este enfoque se centra en compartir conocimientos en forma integrada de manera participativa, dinámica y desde la práctica vivencial Su énfasis radica en el desarrollo del ser humano, promueve la integración de todos los aspectos endógenos y exógenos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tomando en consideración uno de los principales enfoques, como es el enfoque humanista, el Modelo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua), plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como base un modelo pedagógico que centra su atención en el estudiante que asume un rol activo y participativo con una alta responsabilidad en el desarrollo de un aprendizaje autónomo y estratégico.

El propósito fundamental es promover la construcción de saberes que tengan significado y relevancia en la solución de problemas reales y cotidianos. En la formación científica y humanística de los estudiantes se propicia la interacción y la autorreflexión, prestando así atención al desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Esto, a su vez, contribuye a la formación integral de un profesional competente para desenvolverse e integrarse con éxito en el ámbito profesional y social (UNAN Managua, 2011).

Por otro lado, el enfoque constructivista desde el punto de vista de la educación concibe al individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un simple producto del ambiente, ni resultado de sus disposiciones internas; sino una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores. Según la posición constructivista el conocimiento no es una copia de la realidad; sino una construcción del ser humano (Carretero, 1997).

Otro enfoque que se retoma en la propuesta es el cognitivo conductual, el cual se basa en el condicionamiento clásico y operante. Este enfoque combina los modelos de la teoría del aprendizaje con aspectos del procesamiento de la información, mientras la teoría conductista se encarga de aspectos externos de la conducta humana, el enfoque cognitivo se ocupa de los aspectos internos.

La propuesta retoma esta combinación de modelos, para proponer algunas actividades que permitan enseñar al estudiantado cómo eliminar o modificar ideas irracionales respecto de sí misma o de sí mismo, de las otras personas y de diversas situaciones. De manera que su forma de pensar sea más racional o positiva, pueda experimentar emociones más saludables y desarrollar conductas más adecuadas, lo cual favorecerá su autovaloración y por ende su autoestima (Naranjo Pereira, 2009).

Otro enfoque en la propuesta es el Análisis Transaccional, además de ser una teoría de la personalidad, es una teoría de la comunicación que permite comprender y mejorar la calidad de las relaciones interpersonales. Del mismo modo, facilita entender las influencias del entorno, esto es, de las personas e instituciones sociales que participan en el proceso de socialización, en la conformación de la estructura y el funcionamiento de la personalidad. Esta teoría explica cómo a partir de los tipos de mensajes, caricias, mandatos, prohibiciones y permisos que la persona recibe desde etapas muy tempranas de su vida, ella toma decisiones sobre quién es y cómo debe ser, adoptando determinadas posiciones existenciales o percepciones sobre sí misma, las otras personas y la vida (Naranjo Pereira, 2011).

9.4.5. Cursos y actividades

Curso 1: La importancia de la vivencia emocional

Objetivos: Concienciar a los estudiantes sobre la importancia de la vivencia emocional como elemento fundamental para el desarrollo individual, social y profesional en el desarrollo de habilidades para la vida.

1. La importancia de la vivencia emocional

Se trabajará de forma participativa a través de ejercicios reflexivos, sobre la vivencia personal de los estudiantes en el curso. ¿Qué son las emociones?, ¿cómo experimentan sus emociones en los distintos ámbitos de su vida?, ¿a qué le llamamos inteligencia emocional? Se generará un ambiente tanto de participación individual como grupal.

2. Conociendo, reconociendo y expresando mis emociones

Actividad 1: “Conociendo reconociendo y expresando mis emociones” se desarrollará en tres momentos:

Objetivos:

- Explorar mis emociones
- Expresar mis emociones en lenguaje verbal y corporal
- Reconocer mis emociones

Primer momento

Se explica a un grupo de estudiantes que realizaremos una actividad práctica vivencial en la que necesitamos entender, vivenciar y expresar las distintas emociones en cada una de las situaciones a representar.

Segundo momento

Sentados en círculo se les invita a participar de forma voluntaria a elegir una emoción y representarla ante sus compañeros, se les motiva a que de forma auténtica expresen y vivan la emoción (lo realizarán a través de la lectura de una frase por ejemplo: (“**Estoy feliz**”).

Tercer momento

Se mostrará una cartilla de las emociones, donde cada participante escogerá una emoción y la representará a su grupo y el grupo expresará la emoción que su compañero está representando. (Cartilla se hará una carilla grande con las emociones en tarjetas grandes. La actividad finaliza con una reflexión de la vivencia a nivel personal y grupal de la actividad.



<https://www.google.com>

Actividad 2. Expresión de emociones en lenguaje no verbal

Objetivos

- Expresar mis emociones en lenguaje no verbal
- Sentir la música como un método de expresión de emociones
- Entender lo que sienten los demás al recibir y expresar mis emociones

Con música instrumental para ambientar el clima del aula, se les invita a los estudiantes a realizar un círculo, mientras caminan en el círculo escogen a uno de sus compañeros para expresarle una emoción, quien la recibe deberá responder a la emoción siempre en lenguaje no verbal.

Al finalizar el ejercicio se realiza una reflexión

Actividad 3. La familia de las emociones

Objetivos

- Explorar mis emociones
- Expresar mis emociones en lenguaje verbal y corporal
- Reconocer mis emociones

Para realizar esta actividad, se presentará un juego de emociones contenidos en una figura, que dentro se encuentren una serie de emociones, cada participante saca una emoción y explica ese estado emocional a sus compañeros. Se realiza una ronda con el grupo de estudiantes. Al finalizar el ejercicio, se realiza una reflexión.



<https://www.google.com>

Curso 2: Competencias emocionales para la cooperación mutua en el aula

Objetivos

- Desarrollar la autoconfianza
- Desarrollar la autoestima
- Reflexionar sobre sus cualidades positivas y las de los demás

2.1. Autoconfianza

Actividad 1. **Lo que más me gusta de vos**

La actividad se desarrolla en dos momentos.

Primer momento. Se les solicita a los participantes elegir a un compañero y formar pareja, de modo que el uno diga las cualidades del otro, se intentará que todos interactúen entre todos.

Segundo momento. Al finalizar la actividad cada participante expresa como se ha sentido durante la actividad.

2.2. Gestión de emociones

En esta actividad se tomará como referente el enfoque del análisis transaccional como una teoría humanista de la personalidad, así como también el enfoque conductual tomando del ultimo el auto registro de conducta. Es una técnica que se utiliza desde las fases iniciales para recoger información sobre el estado emocional de la persona a lo largo del día y conocer ante

qué situaciones, personas o conductas se incrementa o disminuye la conducta, así como para analizar el grado de dominio y agrado de las actividades que llevan a cabo. El estado emocional suele valorarse en una escala de 0 (sentirse muy mal) a 10 (sentirse muy bien). Tienen una doble utilidad: permiten obtener información detallada de lo que le ocurre al sujeto a lo largo de la semana, y sirven de línea base para comparar los cambios posteriores (Ruiz, Díaz, & Villalobos, 2012).

Actividad 1. Caricias positivas (el ejercicio también puede utilizarse en el curso 3)

La actividad se basa en una filosofía positiva y de confianza en el ser humano que considera que todas las personas tienen el mismo valor., como se explica en el análisis transaccional (AT).

El análisis transaccional está basado en las necesidades de todo ser humano. Toma en cuenta necesidades tales como el afecto, el reconocimiento, la autoestima, la autoconfianza, la autonomía, el bienestar, la pertenencia y la aceptación social, dentro de un marco de armonía tanto intra como interpersonal. Asimismo, ofrece las bases necesarias para realizar cambios conductuales y hacer elecciones que favorezcan la autorrealización personal, relaciones humanas más adecuadas y satisfactorias y un mejoramiento en el estilo de vida de la persona (Naranjo Pereira, 2011).

La actividad se desarrolla en dos momentos;

Primer momento: se realiza una breve explicación sobre: que son las caricias, cuando tenemos hambre de caricias, tipos de caricias, aspectos convenientes e inconvenientes de las caricias.

Segundo momento: para el desarrollo de la actividad se orienta lo siguiente:

Que se concentren por un momento y piensen en tres ámbitos cotidianos de la vida en la que como seres humanos nos relacionamos en el ámbito familiar, escolar y laboral. En una hoja escriban:

Las personas más importantes para mí en cada uno de esos ámbitos en los que me relaciono (mamá, papá., hijos, etc., jefe, compañeros de trabajo, maestro, etc.)

Listado

Personas	Casilla	1	2	3	4
	Contexto	Caricias que doy	Caricias que recibo	Caricias que deseo recibir	Caricias que debo dar y recibir
	Familiar				
	Escolar				
	Laboral				

Fuente tabla para analizar los esquemas de caricias (Naranjo Pereira, 2011) tabla modificada

Tercer momento: se realiza una reflexión acerca de que les pareció el ejercicio y se concluye con la casilla 4

2.3. Autoestima

La autoestima es la percepción valorativa que se tiene de sí mismo (Vernieri, 2006). En el mismo sentido, para Branden (2011), la autoestima es la experiencia de ser aptos para la vida y para sus requerimientos. Además, es la confianza en nuestra capacidad de pensar y de afrontar los desafíos de la vida. Una autoestima positiva facilita a los jóvenes tener un buen ajuste psicológico, lo que a su vez favorece su adaptación social (Reina, Oliva, & Parra, 2010).

Actividad 1. Autoestima

Para desarrollar esta actividad, se les orienta a los participantes a sentarse en círculo en el piso, se les invita regalarle a su compañero/a sentado a su lado derecho una caricia positiva retomando la consigna “**lo que más me gusta vos es...**”, cada participante realiza su caricia acompañada de un objeto que represente ternura hacia la otra persona. La otra persona recibe y agradece la caricia.

Actividad 2. Ejercicio ganando seguridad

Se forman dos grupos (Grupo A y Grupo B), luego se les invita a formar dos hileras y en parejas utilizando una postura de seguridad en su cuerpo caminarán con pasos firmes para fomentar seguridad. Pueden usar su creatividad pueden imaginar con son reyes, reinas, o alguien que es seguro de sí mismo.

Actividad 3: El árbol de mi vida

Pintar en una hoja un árbol que se le vean las raíces. En el tronco pondré mi nombre, en las raíces las capacidades y habilidades que poseo. Y en las ramas las metas y logros alcanzados. Al finalizar el ejercicio se realiza una reflexión

2.4. Habilidades sociales

Las habilidades sociales son una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos (Roca, 2014). La falta de habilidades sociales nos lleva a experimentar con frecuencia emociones negativas como la frustración o la ira y a sentirnos rechazados, infravalorados o desatendidos por los demás (Roca, 2014).

Objetivos:

- Desarrollar habilidades sociales
- Desarrollar habilidades de expresión emocional
- Reflexionar sobre mis, sentimientos, pensamientos y acciones

Actividad 1: Ejercicios para el desarrollo de habilidades sociales

Se utilizará la técnica de juego de rol en la que se escenificarán desde la vida práctica situaciones en las que los participantes tienen que representar con sus personajes situaciones que impliquen relaciones interpersonales, trabajo en equipo, comunicación, entre otros. Es una técnica que puede realizarse en el aula o asignarse para casa o en cualquier otro ambiente

en el que se hace evidente las relaciones sociales como lo señala (Fernández y Extremera 2000).

La enseñanza de las emociones y habilidades sociales no depende de instrucciones verbales, por lo que las acciones específicas serán más influyentes en la medida que los sujetos puedan ponerlas en práctica y entrenarlas para su perfeccionamiento; de este modo, podrán convertirse en parte de nuestro repertorio emocional (Gutiérrez & López, 2015).

Actividad 2: Técnica de auto registro de conducta

El enfoque cognitivo conductual propuesto por Beck y Ellis puede entenderse como un método colaborativo, partiendo del supuesto de que la gente cambia su manera de pensar más rápidamente si la razón del cambio (Hernández Lira & Sánchez Sánchez, 2007).

Auto registro de conducta

Situación	Qué pienso(P)	Qué siento(E)	Qué hago(C)	Cómo modifico lo que hago

Actividad 3. Técnicas de exposición

Exposición en vivo

El origen de las técnicas de exposición se da en el contexto de la primera generación de la Terapia de Conducta, y tiene que ver, en gran medida, con el desarrollo y aplicación de la técnica de Desensibilización Sistemática (DS) (Wolpe, 1958, 1969). Para el tratamiento de la ansiedad y el miedo (Ruíz, Díaz, & Villalobos, 2012).

La indicación básica en estas sesiones es mantenerse en contacto con el estímulo temido hasta que la ansiedad se reduzca a la mitad, o bien hasta alcanzar un nivel de 2 en una escala subjetiva de ansiedad de 0 a 8. La exposición en vivo, implica exponerse sistemática y deliberadamente a situaciones temidas reales en la vida diaria; por ejemplo, sitios altos, transportes públicos, hablar con figuras de autoridad, extraerse sangre, etc. (Bados & García, 2011).

Esta técnica usada en psicoterapia requiere de una evaluación conductual minuciosa y la aplicación de una metodología concreta. Sin embargo, en la propuesta se desarrollará el entrenamiento en habilidades sociales, ansiedad, miedos, irá desde el contexto educativo, que posteriormente podría acompañarse de un proceso de acompañamiento clínico, con el consentimiento de la persona que requiera continuar el proceso.

Exposición simbólica o exposición mediante ayudas audiovisuales. Estos recursos se utilizan habitualmente para complementar las otras modalidades de exposición. Pueden utilizarse diapositivas, sonido vídeos. Por ejemplo, una persona con fobia a la sangre podría ver un vídeo sobre una extracción o una persona con fobia a los petardos escuchar un CD con sonidos grabados y, a la vez, imaginarse que está en la situación real. (Bados & García, 2011).

Exposición en grupo

De acuerdo con Ruíz, Díaz y Villalobos (2012), la exposición en grupo se refiere a la planificación y evaluación de las sesiones de exposición en un contexto grupal, manteniendo la ejecución de la propia exposición de forma individual. Permite optimizar el tiempo de la intervención al poder manejar conjuntamente a aquellos casos con situaciones similares. Es importante destacar, los efectos emocionales que se pueden alcanzar con este tipo de exposiciones al realizarlas en grupos.

Actividad 1. Cada participante expone su situación de temor ante el grupo, representándolo a través del juego de roles como si esta fuera real. La actividad concluirá con una reflexión sobre sentimientos, pensamiento y emociones que se han experimentado a nivel individual y grupal.

2.5 Trabajo en equipo

Actividad 1. Soy creativo/a

Se forman equipos de cuatro estudiantes, en el ambiente de trabajo se ubican una mesa por equipo, dejando en cada una de ellas materiales como: papel y cartulinas, de diversos colores, texturas y tamaños, pegamento, botones, tijeras, marcadores, hilos, pintura, pinceles y otros materiales, la finalidad es que cada miembro del grupo haga su propio diseño y pueda explicar a sus compañeros en que consiste su creación.

Objetivos

- Crear un diseño propio con los materiales que se facilitan
- Desarrollar la autoconfianza
- Desarrollar expresión oral
- Desarrollar habilidades de trabajo en equipo
- Desarrollar habilidades sociales

Curso 3: Hábitos de estudio fundamentados en la motivación emocional

Existen estructuras afectivas que influyen en la comprensión lectora interés, motivación y **actitudes emocionales** favorables para una buena comprensión lectora. Para desarrollar hábitos de estudio en los estudiantes se sugiere trabajar algunos ejercicios de organización personal en el que tomaremos en cuenta elementos como la estructuración del tiempo, motivación y actitud hacia el estudio, comprensión lectora. La propuesta está basada en el desarrollo de competencias emocionales trabajadas en ejercicios anteriores.

Objetivos:

- Desarrollar hábitos de estudio desde el análisis transaccional
- Reflexionar sobre las formas de organización del tiempo que favorezca mis hábitos de estudio

3.1. Estructuración del tiempo

Para Berne (1973), creador de Análisis Transaccional, la necesidad de estructurar el tiempo se basa en tres impulsos o apetitos humanos: "apetito de estímulo o sensación", "apetito de reconocimiento" y "apetito de estructura", por los cuales los individuos se disponen y constituyen socialmente. Es pues que la racionalidad humana necesita organizar, dentro de un encuadre temporero espacial, sus comportamientos, actividades, y el abastecimiento de sus necesidades. (Fernández Lópiz & Marín Parra, 2001).

Para el ejercicio se orienta trabajar de forma gráfica e individual como distribuye cada uno su tiempo durante el día (24 horas). Cada uno comparte y en un segundo momento se realizan ajustes a la estructura propuesta por cada participante. Al finalizar el ejercicio se retoma el tiempo dedicado al estudio y se realizan conclusiones finales en relación al tiempo que se dedica.

3.2. Motivación y automotivación para el estudio

Se sugiere realizar el siguiente ejercicio. Se le invita a las estudiantes a realizar dos listas, en una escribirán las dificultades que tienen hacia el estudio iniciando con la frase no soy capaz de "se me dificulta". Ejemplo "**No soy capaz de concentrarme cuando estudio**" "una lista en la que inicien con la siguiente frase "**Yo soy capaz de**" "**Yo puedo hacer...**"

Podría hacerse en el siguiente formato

Dificultades para el estudio	Facilidades para el estudio
No me concentro cuando estudio	Yo soy capaz de concentrarme en el estudio

Al finalizar el ejercicio se realiza una reflexión

3.3. Ejercicios de escucha

Objetivos

Practicar la escucha activa

Expresar oralmente y compartir una lectura favorita

Exponer oralmente a sus compañeros su lectura favorita

Crear una opinión sobre la lectura

Actividad 1. La actividad se realizará en tres momentos:

Primer momento: se organizan a los participantes en grupo (4 participantes), cada uno elige compartir una lectura favorita, puede ser un tema, extractos de una novela de un libro, una película, un documental etc.).

Segundo momento: cada participante comparte con su grupo, su tema elegido con una opinión personal al respecto, el rol de los miembros del grupo es de escuchar con atención y en el tercer momento del ejercicio el grupo, comenta y hace feedback en relación a lo abordado.

Curso 4: Técnicas para el control del estrés, ansiedad y otras emociones desfavorables en la vida del ser humano.

Objetivos:

- Desarrollar capacidad para el control del estrés y ansiedad en los participantes
- Aprender a controlar el enojo, la rabia y otras emociones desfavorables

Ejercicios para el control del estrés, ira y ansiedad

La relajación es un medio para aprender a controlar las reacciones emocionales y fisiológicas de la ira, y se señala que la relajación progresiva constituye el primer paso para el desarrollo de habilidades de adornamiento por medio de la misma. La relajación se muestra y completa tensando y relajando los grupos de músculos. Para desarrollar esta actividad se ha tomado como referente el trabajo propuesto por (Cautela & Groden, 1985).

Actividad 1: Técnica de Relajación progresiva

Es una técnica en la que dan una serie de orientaciones para lograr la relajación mente-cuerpo, se lleva a la práctica utilizando tensión-relajación, basado en la propuesta de (Cautela y Groden. 1985).

Relajación controlada por estímulos. El experto repite lentamente la palabra “relájate” o alguna otra palabra o frase tranquilizadora unas 10 a 20 veces, instruyendo al paciente para que se relaje más cada vez que se repite la palabra o frase. Luego, se indica al paciente que repita la palabra lentamente para sí mismo, relajándose más con cada repetición. El terapeuta puede sugerir que el paciente diga la palabra cuando echa el aire lentamente, ya que así se facilita la “habilidad de afrontamiento por medio de la relajación”.



La posición de relajación

Siéntese en una silla lo más cómodo que pueda. Mantenga la cabeza recta sobre los hombros, no la incline ni hacia adelante ni hacia atrás. Su espalda debe estar tocando el espaldar de la silla. Coloque adecuadamente las piernas sin cruzarlas y apoye totalmente los pies en el suelo. Ponga las manos sobre los muslos. Ahora, puede comenzar a intentar relajarse (Cautela & Groden, 1985).

Tensar y relajar grupos de músculos

Una vez que se encuentre cómodo, debe comenzar a tensar y relajar grupos de músculos. Cuando tense un músculo, intente notar en qué zona particular siente la tensión. Es muy importante que consiga el máximo grado de tensión posible, tanta cuanto sea capaz de alcanzar para cada grupo de músculos. Después, concéntrese en lo que siente cuando los músculos están relajados.

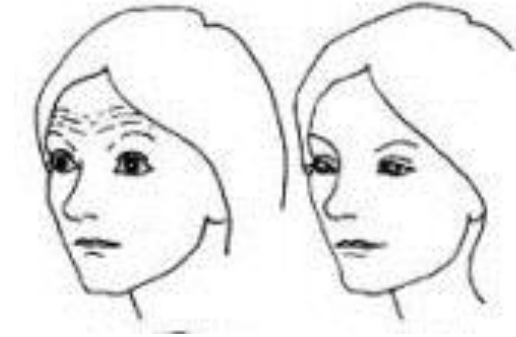
La secuencia, por tanto, es la siguiente: (1) tensar los músculos en su grado máximo, (2) notar en todos los músculos la sensación de tensión, (3) relajarse y (4) sentir la agradable sensación de la relajación. Cuando tense una zona particular del cuerpo, debe mantener el resto del cuerpo relajado. Esto al principio le resultará difícil pero con un poco de práctica lo conseguirá. Si tiene problemas con alguna zona particular, como podrían ser los músculos de la cara o la cabeza, practicar frente a un espejo puede serle útil.

El espejo puede utilizarlo también para observar cómo el resto de su cuerpo se mantiene relajado mientras usted se concentra en la tensión y relajación de un área particular. En las siguientes páginas, se presenta una descripción de cómo tensar y relajar los distintos grupos musculares. Las ilustraciones le podrán ser de gran utilidad. Después de relajar cada grupo muscular, intente notar y sentir la agradable sensación que conlleva durante unos pocos segundos antes de comenzar con el siguiente grupo muscular.

Cuando practique la relajación por primera vez, debe asegurarse de que concede tiempo suficiente para notar tanto la sensación de tensión como la de relajación. Nosotros 30 le recomendamos que mantenga tensa cada parte de su cuerpo alrededor de unos cinco segundos y que se concentre en sentir la sensación de relajación durante unos diez segundos como mínimo. Algunas partes de su cuerpo pueden requerir más tiempo que otras (por ejemplo, la espalda normalmente necesita más tiempo que los brazos).

A estas áreas que presentan una especial dificultad, se le deben conceder períodos de tiempo más largos. Cuando crea que está dedicando tiempo suficiente para examinar sus sensaciones de tensión y relajación, retire progresivamente su atención sobre este punto de manera que pueda concentrarse específicamente en las sensaciones de tensión y relajación.

FRENTE

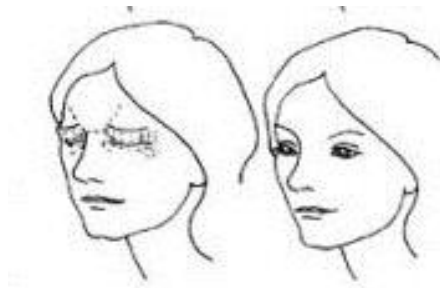


Arrugue su frente subiéndola hacia arriba. Note dónde siente particularmente la Tensión (sobre el puente de la nariz y alrededor de cada ceja).

Ahora, relájela muy despacio poniendo especial atención a esas zonas que estaban particularmente tensas. Tómese unos segundos para sentir la agradable sensación de la falta de tensión en todos esos músculos. Es como si los músculos hubieran desaparecido. Están totalmente relajados. La idea es que, al tensar una cierta zona de su cuerpo, note dónde está la tensión, y al relajar despacio esa zona pueda identificar qué músculos está relajando (Cautela & Groden, 1985).

OJOS

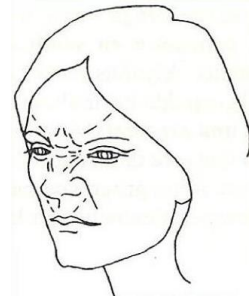
Cierre los ojos apretándolos fuertemente. Debe sentir la tensión en toda la zona alrededor de



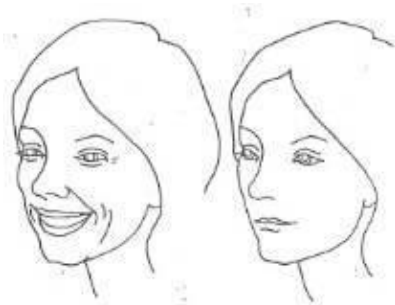
los ojos, en cada párpado y sobre los bordes interior y exterior de cada ojo. Ponga especial atención a las zonas que están tensas. Poco a poco relaje sus ojos tanto como pueda y, muy despacio, entreábralos. Note la diferencia entre las sensaciones.

NARIZ

Arrugue su nariz. El puente y los orificios de la nariz están especialmente tensos. Ponga mucha atención en estas zonas. Gradualmente relaje su nariz, despacio, dejando toda la tensión fuera. Note cómo ahora siente esos músculos como perdidos, sin tensión, totalmente relajados. Debe de notar la diferencia entre la sensación de tensión y la de relajación.



SONRISA

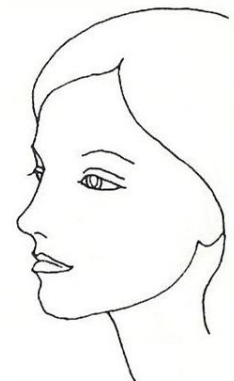


Haga que su cara y su boca adopten una sonrisa forzada. Los labios superiores e inferiores, así como ambas mejillas deben estar tensos y rígidos. Los labios deben estar fuertemente apretados sobre los dientes.

Gradualmente, relaje los músculos de cada lado de sus mejillas y cara. Note la sensación que experimenta cuando todos estos músculos dejan de hacer presión, olvide toda la tensión para relajarse. Ahora están totalmente relajados y usted puede sentirlo.

LENGUA

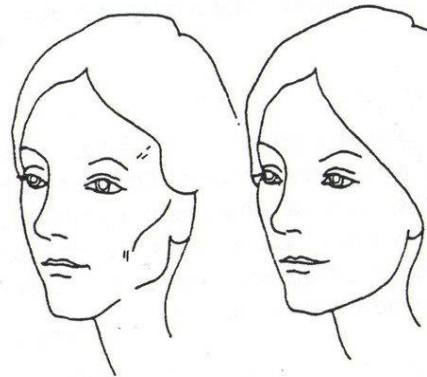
Coloque su lengua de forma que apriete fuertemente el cielo de su boca. Dese cuenta del lugar donde siente la tensión (dentro de la boca, en la lengua, así como en los músculos que están debajo de la mandíbula). Poco a poco relaje este grupo de músculos, vaya dejando caer gradualmente la lengua sobre la boca, apóyela. Ponga especial atención a las zonas que están particularmente tensas. Note cómo



siente relajarse estos músculos. Experimente la diferencia entre tensión y relajación.

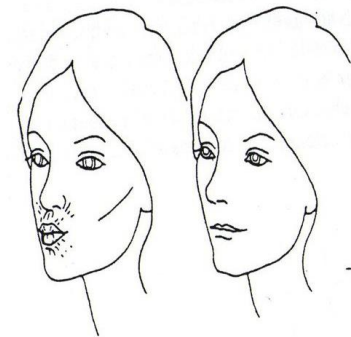
MANDÍBULA

Apriete sus dientes (los músculos que están tensos son los que están a los lados de la cara y en las sienes). Poco a poco relaje la mandíbula y experimente la sensación de dejarla ir. Sienta cómo esos músculos se apagan, se relajan. De nuevo, sienta y note la diferencia con respecto a la tensión.



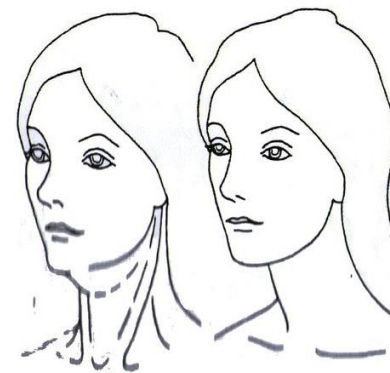
LABIOS

Arrugue sus labios fuertemente. Note la tensión en los labios superior e inferior y en toda la zona alrededor de los labios. Ponga enorme atención en todas estas zonas que ahora están tensas. Gradualmente relaje sus labios. Note cómo siente estos músculos perdidos, apagados, relajados. Es muy diferente a cuando estaban tensos, dese cuenta de ello.



CUELLO

Apriete y tense su cuello. Compruebe dónde siente la tensión (en el bocado de Adán y también a cada lado del cuello, así como en la nuca). Concéntrese en las zonas que ahora están tensas. Relaje poco a poco su cuello. Note cómo los músculos pierden la tensión y se relajan paulatinamente.



Si tiene problemas con este procedimiento a veces resulta útil mirarse a un espejo para tener un «feedback» que le permita ver cómo lo está haciendo.

Cuello/procedimiento alternativo. Si después de alguna práctica usted todavía tiene alguna dificultad y nota tensión en los músculos del cuello, existe otro procedimiento para conseguir

el mismo efecto. Posición hacia delante y hacia atrás Incline la cabeza hacia delante hasta tocar el pecho con la barbilla. Compruebe cómo siente tensión en la parte delantera del cuello pero muy especialmente en la nuca.

Ahora relaje gradualmente estos músculos y coloque su cabeza en una posición comfortable. Sienta la agradable sensación de relax en todos estos músculos. Note lo placentero de la relajación y su diferencia con la tensión. A continuación, realice el ejercicio opuesto, es decir, incline la cabeza hacia atrás repitiendo el ejercicio anterior. Posición lateral mientras está todavía en la posición de relajación incline su cabeza hacia la derecha de forma que se dirija hacia su hombro. Sentirá alguna tensión en el lado derecho del cuello, pero donde especialmente notará la tensión será en el lado izquierdo.

Lleve de nuevo su cabeza a la posición de relajación. Note las diferentes sensaciones que experimenta en su cuello. Ahora incline su cabeza hacia la izquierda de forma que se dirija al hombro izquierdo. Sentirá alguna tensión en el lado izquierdo del cuello, pero donde sentirá especialmente será en el lado derecho.

Gradualmente, lleve la cabeza a la posición de relajación. Note la diferencia de sensaciones cuando estos músculos pasan de la tensión a la relajación, y entonces relájese.

BRAZOS



Extienda su brazo derecho y póngalo tan rígido como pueda manteniendo el puño cerrado. Ejercer tensión en todo el brazo, desde la mano hasta el hombro. Realice el máximo de tensión.

Compruebe cómo se incrementa la tensión muscular en el bíceps, antebrazo, alrededor de la muñeca y en los dedos. Gradualmente, relaje y baje el brazo dejándolo caer hasta que de nuevo descansa sobre sus muslos en la posición de relajación.

Ahora compruebe cómo estos músculos están perdidos, apagados, relajados. Experimente la diferencia entre ahora que están relajados y la sensación anterior de tensión y rigidez. Ahora es todo mucho más agradable. Repita el mismo ejercicio con el brazo izquierdo.

PIERNAS

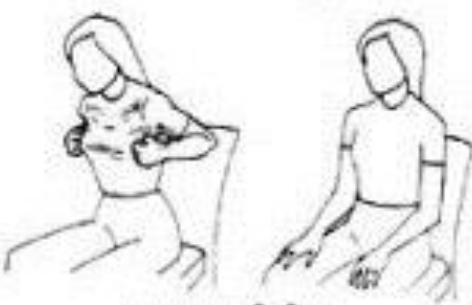


Levante horizontalmente su pierna derecha arqueando el pie derecho hacia atrás en dirección a la rodilla. Debe ejercer el máximo grado de tensión.

Compruebe dónde siente la tensión (trasero, pantorrilla, muslo, rodilla y pie). Relaje lentamente todas estas zonas y baje despacio la pierna hasta que el pie derecho descansa sobre el suelo, relaje también la rodilla. Asegúrese que sus piernas están en posición de relajación.

Note la sensación de relajación en estos músculos, observe cómo la tensión ha desaparecido y están totalmente descansados. Experimente la diferencia entre tensión y relajación. Repita el mismo ejercicio con la pierna izquierda.

ESPALDA

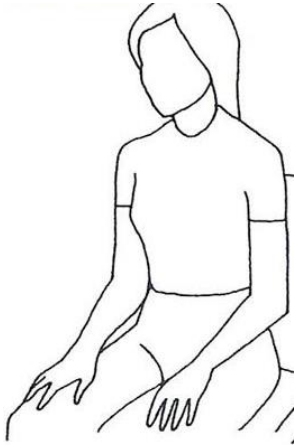


Incline hacia delante su cuerpo en la silla. Eleve los brazos llevando los codos hacia atrás y hacia arriba hasta la espalda, arqueando la espalda hacia delante.

Note dónde siente particularmente la tensión (en los hombros y algo más abajo de la mitad de la espalda). Relájese gradualmente llevando de nuevo el cuerpo hacia la silla buscando la posición original y vuelva a poner los brazos sobre los muslos en posición de relajación.

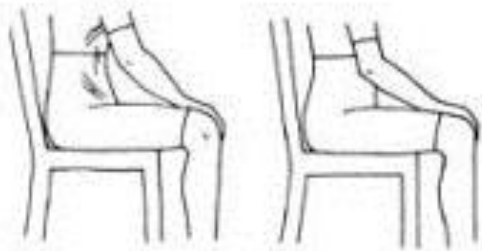
Ahora note y sienta cómo se ha perdido la tensión en todos estos músculos. Ha desaparecido la tensión para dar paso a la relajación. Ahora están totalmente relajados. Experimente la diferencia entre la tensión y la relajación.

TÓRAX



Tense y ponga rígido el pecho, intente constreñirlo como si quisiera reducir sus pulmones. Note dónde siente la tensión (hacia la mitad del tórax y en la parte superior e inferior de cada pecho). Relaje gradualmente su tórax y note cómo desaparece la tensión en estos músculos. Ahora están relajados, experimente la diferencia entre la tensión y la relajación.

ESTÓMAGO



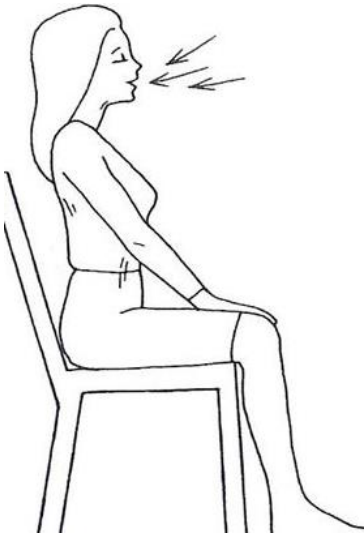
Tense fuertemente los músculos de su estómago comprimiéndolos hasta que lo ponga tan duro como una tabla.

Note dónde siente la tensión (en el ombligo y alrededor de éste, en un círculo de unos diez centímetros de diámetro). Relájelos gradualmente hasta que su estómago vuelva a su posición natural. Sienta cómo estos músculos están perdidos, apagados y relajados. No olvide que la idea es tener una zona de su cuerpo muy tensa para que pueda notar la tensión en esa zona y la pueda relajar despacio hasta identificar los músculos que usted mismo está relajando.

DEBAJO DE LA CINTURA

Tense todos los músculos que están debajo de la cintura, incluyendo las nalgas y los muslos. Debe sentir como si se elevara de la silla. Debe notar que también se tensan las piernas un poco. Observe las zonas particularmente tensas (trasero, muslos y todos los músculos que están en contacto con la silla). Relaje lentamente estos músculos y vuelva a recostarse en la silla. Observe cómo ha desaparecido la tensión en estos músculos, están apagados, relajados. Experimente la sensación de relajación. Compruebe la diferencia existente entre la tensión y la relajación.

EJERCICIOS DE RESPIRACIÓN



Compruebe que se encuentra en la posición de relajación. Ahora cierre los ojos e intente relajar todo su cuerpo. Si nota que alguna parte está tensa, intente relajarla. Haga una profunda inspiración, manténgala y después expulse el aire lentamente; mientras está exhalando relaje todo su cuerpo, de la cabeza a los pies. Intente imaginar que está viendo cómo se relajan todos sus músculos.

Es como si alguien enfrente de usted moviera una especie de varita mágica, empezando por su cabeza y bajando progresivamente hasta los pies. Conforme la varita baja, usted siente cómo las partes de su cuerpo por las que ella va pasando van quedando relajadas. Haga esto cinco veces. Respire de la misma forma otra vez, pero en este caso cuando empiece a exhalar pronuncie para sí mismo la palabra «R-E-L-A-X» lentamente, de forma que cuando llegue a la «X» haya recorrido todo su cuerpo relajándolo completamente, desde la cabeza hasta los dedos de los pies. Repítalo cinco veces.

1.1. Respiración diafragmática

La facilitadora les explicará a los jóvenes la importancia de una buena respiración, luego les pedirá a los participantes que se pongan de pie para realizar unos ejercicios de respiración:

1. Exhalar profundamente, contrayendo el abdomen.
2. Inspirar lentamente expandiendo el abdomen.
3. Continuar respirando expandiendo el pecho.
4. Continuar inhalando elevando los hombros hacia arriba
5. Sostener la respiración hasta la cuenta de 3.
6. Exhalar lentamente hasta la cuenta de 6.
7. Relajar completamente los músculos de los hombros y el pecho.
8. Repetir 3 o 4 veces hasta lograr una sensación de calma.

Curso 5: Técnicas para fortalecer la relación asertiva docente estudiante

La relación asertiva entre docente estudiante es de vital importancia para facilitar relaciones interpersonales, autoconfianza en el educando para desarrollar y participar en el aula con sus actividades académicas, se fortalece la autoestima, mejora el rendimiento académico; en esta relación el docente juega un papel relevante en la comunicación que establece con sus estudiantes. Al respecto las investigaciones de Viera (2007), apuntan a la influencia que tienen las expectativas positivas o negativas que el docente tiene del comportamiento del estudiante.

Sin que el estudiante se dé cuenta, su discurso, su comportamiento y sus actitudes son diferentes según considere bueno o malo a un estudiante. Por ejemplo, el docente tiende a ser más tolerante con el error de un buen alumno, espera más tiempo su respuesta, lo elogia más, por el contrario al que se percibe como mal alumno, se le advierte más veces, se le critica más y se le facilita menos contacto físico y verbal (Vieira, 2007).

La comunicación es un pilar fundamental en la relación pedagógico, la forma que establecemos relación con los demás depende de la comunicación. Es por ello que, la comunicación asertiva es una habilidad social necesaria para expresar de forma consciente las ideas, opiniones y sentimientos, de una forma, honesta y equilibrada con pleno control de las emociones, con el respeto de no dañar o herir al otro.

5.1 Comunicación asertiva

La comunicación asertiva es la forma más adecuada para dirigirnos a los demás, de tal manera que la otra persona no se sienta agredida.

Actividad 1. La actividad se realizará en tres momentos:

Primer momento: se les invita a los participantes a formar parejas entre ellos, uno se dirigirá al otro para compartirle un mensaje. El mensaje debe contener elementos como: claridad, seguridad, con una postura erguida, estableciendo contacto visual con la persona, respetando las ideas y postura de la otra persona, practicando la tolerancia, etc. Es importante tener en cuenta para el contacto verbal las frases “siento que...” “pienso que...” “hagamos...”

Segundo momento

Se realiza cambio de rol con el mismo mensaje

Tercer momento

Se realiza cambio de rol, pero con un mensaje opuesto al primero, y al finalizar el ejercicio se realiza una plenaria llevando la discusión, el tono de voz, la postura, contacto visual, etc. Agregando lo siguiente: ¿cómo se sintieron con el primer mensaje? ¿Qué experimentaron con el segundo mensaje? ¿Qué nos deja el ejercicio?

Actividad 2. Ejercicios “SÍ”- “NO”

Se les invita a los participantes a enumerarse del uno al dos, los números uno formarán un grupo y los número dos, otro. Los primeros pasarán por cada uno y les dirán las preguntas planteadas en afirmaciones como: **sos** importante, **sos** valiosa/o, **sos** trabajador/a, **sos** inteligente, **sos** responsable. Las personas del grupo dos responderán únicamente con la palabra “**SÍ** y en la medida que se les va haciendo la pregunta responderán subiendo el tono de voz cada vez más. El ejercicio se realiza alternando entre los grupos. El ejercicio se continúa haciendo las mismas preguntas, pero en esta ocasión se responderá con la palabra” No”

Se finaliza el ejercicio con una reflexión.

Capítulo 10. Discusión de resultados

10.1. Resumen de hallazgos relevantes

Después del análisis de resultados obtenido en este estudio, es de gran importancia resaltar los hallazgos más relevantes en relación a la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en estudiante universitarios de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí (FAREM- Estelí).

Lo que pone en evidencia la relevancia de realizar investigaciones en el área número 8. Investigación Universitaria del Doctorado en Gestión y Calidad de la Investigación Científica (DOGCIV); y la línea número 1. Evaluación del Rendimiento académico en las instituciones de educación superior en Nicaragua y Centroamérica.

La edad de los estudiantes sujeto de estudio se encuentra en un rango de 19 a 23 años, (61.5%), pertenecientes a 20 carreras de la UNAN Managua y de procedencia urbana (78.8%).

Los problemas familiares, económicos, de salud, falta de apoyo familiar, abandono de la carrera, falta de autoestudio, uso y manejo de TIC' y paquetes informáticos son algunos elementos que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. Con relación al conocimiento y control de emociones se muestra una opinión dividida en cuanto al control emocional al hablar en público. El (26.18% y el 31.66%), tienen control de la situación, no se ponen nerviosos/as al hablar en público, pero no se puede obviar que el 32.81% no controla su emoción al hablar en público, poniéndose nerviosos/as.

La motivación es un factor de gran importancia que influye positivamente en el rendimiento académico (61.5%).

En el grupo de discusión se hace énfasis en competencias emocionales que deben ser desarrolladas en los estudiantes de la FAREM-Estelí, para contribuir al mejoramiento del

rendimiento académico señalando aspectos de seguridad en sí mismo, autoconfianza y confianza grupal, asertividad, autoestima, conocimiento de sí mismo, interés, comunicación en público, empatía, cohesión grupal, motivación, autocontrol y disposición al estudio, son.

La prueba estadística V de Cramer evidenció que no existe asociación entre el sexo y los hábitos de estudio de los participantes en el estudio $p= 0.09$.

Con el estadístico de prueba gamma podemos evidenciar que no existe relación entre la variable estoy insatisfecho/a conmigo mismo y la variable cuando me enojo actúo con rudeza $p= 0.06$.

Existe relación significativa entre las variables “Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público versus “Me desanimo cuando algo no me sale bien” $p= 0.00$. “Mi poca participación en clase influye en mi rendimiento académico” versus “Me siento bien realizando trabajo en equipo” $p= 0.00$. “Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico” versus “Me sé relacionar con otros/as” $p= 0.00$. “Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público” versus “En el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros $p= 0.00$

10.2. Limitaciones del estudio

En el estudio se presentaron algunas dificultades:

Se había planificado la conformación de tres grupos focales a realizarse en el 2018, dado que la muestra del estudio fue la comunidad universitaria, al suspenderse la actividades académicas debido al contexto actual de nuestro país, se tomó la decisión de hacer una reestructuración metodológica, al realizar dentro de las técnicas grupales un grupo de discusión y la técnica Meta plan.

El trabajo de campo se vio afectado con el tamaño de la muestra, algunas encuestas no fueron llenadas por los estudiantes, ya que se aplicó en temporada de exámenes, finalizando el trimestre; de igual forma otros instrumentos que inicialmente se habían propuesto.

10.3. Contrastar teoría con empiría

La edad de los estudiantes del estudio se encuentra en un rango de 19 a 23 años, (61.5%), pertenecientes a 20 carreras de la UNAN Managua y de procedencia urbana (78.8%). Lo que indica que la mayor parte de la población estudiantil son jóvenes del sexo femenino.

Los problemas familiares, económicos, de salud, falta de apoyo familiar, abandono de la carrera, falta autoestudio, uso y manejo de TIC' y paquetes informáticos son algunos elementos que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. Lo anterior coincide con Garbanzo Vargas (2007), quien afirma que “la inestabilidad emocional posibilita el abandono definitivo de la carrera, la falta de concentración y asimilación de contenidos, afectando la continuidad de su proceso de aprendizaje con éxito”.

Estudios como los de Oliver (2000), señalan una relación importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico. Estudiantes con mejor rendimiento académico muestran menos burnout y más autoeficacia, satisfacción y felicidad asociadas con el estudio y es común en aquellos estudiantes que no proyectan abandonar los estudios (Garbanzo Vargas, 2007).

Así mismo, Torres y Rodríguez (2006) plantean que la relación entre el contexto familiar y el rendimiento académico no es lineal, pero se puede inferir que esos dos ambientes de desarrollo del estudiante están relacionados, y que intervenir en el contexto familiar puede llevar a que los estudiantes universitarios alcancen logros académicos evidentes (Torres & Rodríguez, 2006).

Lo antes expuesto coincide con Garbanzo (2007), al afirmar que el entorno familiar ocupa un lugar importante. Se entiende por entorno familiar un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica. La influencia del padre y la madre, o del adulto responsable del estudiante, influye significativamente en la vida académica (Garbanzo Vargas, 2007).

Las competencias emocionales de los estudiantes de la FAREM-Estelí se agrupan en: conocimiento y control de las emociones, motivación, autoestima (autoconfianza y relaciones interpersonales, lo que coincide con Goleman (1998), quién al respecto señala que 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 perfil la mayoría de los estudiantes reconocen emociones relacionadas al rendimiento académico. Sin embargo, con relación al control de las emociones mostró un alto porcentaje de las respuestas de los estudiantes (43.5%), dividido en sus respuestas, de manera similar 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).

Un alto porcentaje de los estudiantes responden saber manejar los conflictos, pero no se puede obviar que existe un menor porcentaje (27.74%) que indica que no saben manejar sus conflictos. Con 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.

Asimismo, Pulido y Herrera (2017), encontraron 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).

Se encontraron respuestas divididas en relación a la variable “Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público”, sin obviar que el 32.81% no controla su emoción al hablar en público poniéndose nervioso/a. Lo que coincide con Zepeda Hernández (2015), cuando 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 lo que respecta a la autoconfianza y relaciones interpersonales, más de la mitad de estudiantes del estudio responden con un alto porcentaje (64%) al considerar que para sentirse seguro/a necesitan que otras personas vean con buenos ojos lo que hacen y dicen, sin obviar que una minoría (14%) de la población estudiantil muestra una 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. 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).

La prueba de asociación V de Cramer evidenció 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).

En contraste con los resultados encontrados por Casé, Neer y Lopetegui (2010), respecto 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).

Con el estadístico de prueba gamma podemos evidenciar que no existe relación entre la variable estoy insatisfecho/a conmigo mismo y la variable cuando me enojo actúo con rudeza $p=0.06$. Existe correlación entre la variable “Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público” “Me desanimo cuando algo no me sale bien” ($p=0.00$).

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).

Existe relación significativa entre la variable “Mi poca participación en clase influye en mi rendimiento académico” versus “Me siento bien realizando trabajo en equipo” $p=0.00$.

“Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico versus “Me sé relacionar con otros/as” $p=0.00$. “Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público

versus “En el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros” $p= 0.00$

10.4. Aplicaciones e implicaciones de los hallazgos relevantes

10.4.1. Aplicaciones

La presente investigación ha facilitado conocer y ampliar la percepción sobre la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales, desde las perspectivas de los estudiantes, docentes y autoridades de FAREM Estelí. Esto permite desarrollar acciones que contribuyan a la mejora del rendimiento académico en estudiantes de esta casa de estudios, tomando en cuenta que en su mayoría es una población joven con más mujeres que hombres y de procedencia urbana.

Permite entrever la necesidad de responder al desarrollo de una formación integral de los estudiantes como lo afirma el Modelo Educativo de la UNAN, Managua, desde un enfoque humanista centrado en el estudiante y ante los nuevos retos de la educación del siglo XXI, centrado en el desarrollo de competencias para la vida.

Permite visibilizar las competencias a desarrollar en los estudiantes y como desarrollarlas, apuntando a una propuesta de acciones para el crecimiento personal de los estudiantes como parte de las estrategias generales de la institución orientadas al fortalecimiento de la calidad académica.

Capítulo 11. Conclusiones

En relación a los resultados encontrados en la investigación Calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en estudiantes de FAREM Estelí, durante el período 2016- 2019, se concluye que:

Los elementos personales, académicos y demográficos de los estudiantes de FAREM Estelí como la edad, en su mayoría se encuentran en un rango de 19-23 años (50%), el 61.51% son del sexo femenino, la población estudiantil es mayormente de procedencia urbana (78.86%), pertenecientes a las carreras de: Administración de Empresas, Administración Turística y Hotelera, Banca y Finanzas, Ciencias Sociales, Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Ciencias Naturales, Contaduría Pública y Finanzas, Diseño Gráfico y Multimedia, Economía, Ingles, Ingeniería en Energías Renovables, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Industrial, Ingeniería Agroindustrial, Lengua y Literatura Hispánica, Medicina, Mercadotecnia, Psicología, Pedagogía con Mención en Educación Infantil y Trabajo Social.

Se caracterizaron las competencias emocionales de los estudiantes en conocimiento y control de las emociones, motivación, autoestima y relaciones interpersonales. La mayoría reconocen emociones relacionadas al rendimiento académico (52%), control de las emociones (44%), saben manejar los conflictos (60%), el 33% no controla su emoción al hablar en público poniéndose nervioso/a, consideran que la motivación influye positivamente en el rendimiento académico (62%).

Se evidenciaron las principales relaciones de correlación y causalidad entre rendimiento académico y las competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí, prueba V de Cramer se tomó en cuenta la variable: “Hábitos de estudio versus sexo, donde V es igual a 0.09, podemos evidenciar que no existe asociación entre el sexo y los hábitos de estudio de los estudiantes. Para el estadístico de prueba de correlación de gamma se tomó en cuenta las Variables: “Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a” versus “cuando me enojo

actúo con rudeza”. $P=0.06$ 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”.

Existe relación significativa entre la variable” me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público” versus “me desanimo cuando algo no me sale bien.” $p = 0.00$, la variable “mi poca participación en clase influye en mi rendimiento académico”.

Versus “Me siento bien realizando trabajo en equipo” $p = 0.00$, existe relación entre la variable “mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico” versus “Me sé relacionar con otros/as”. $p = 0.00$, “me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público” versus “En el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros”, $p = 0.00$.

La prueba de correlación Tau–C de Kendal evidenció que existe una relación moderada entre la variable “me desanimo cuando algo no me sale bien” y la variable “Carreras de Ciencias de la Educación, es decir, a medida que aumenta el desánimo de los estudiantes, también aumentan el número de carreras de Ciencias de la Educación bajo la influencia de esta variable. Lo que pone en evidencia la importancia de la educación emocional a partir del desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes universitarios.

Tomando en cuenta los elementos encontrados en el estudio. Se propone la implementación de una estrategia de desarrollo personal que oriente a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí, la cual se presenta estructurada en cinco cursos que a continuación se detallan:

Cursos 1. Práctica de la vivencia emocional como elemento fundamental del desarrollo personal, socio afectivo y profesional.

Curso 2. Competencias emocionales para el trabajo en equipo, reconocimiento y gestión de las propias emociones en el aula tales como: habilidades sociales, autoestima y asertividad.

Curso 3. Hábitos de estudio fundamentados en la motivación emocional que permita una mayor eficacia de las estrategias didácticas.

Curso 4. Técnicas para el control del estrés, ansiedad, enojo y otras emociones desfavorables en la vida del ser humano.

Curso 5. Técnicas para fortalecer la relación asertiva docente estudiante.

Capítulo 12. Recomendaciones

Tomando en consideración la importancia del estudio sobre calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en estudiantes universitarios y en función de los resultados obtenidos se exponen las siguientes recomendaciones:

A la Educación a Nivel Universitario

Facilitar a las autoridades de FAREM-Estelí los hallazgos más relevantes de la investigación, así como la propuesta de crecimiento personal para que pueda ser presentada al consejo universitario de la FAREM y a nivel central para su implementación como una asignatura para todas las carreras que oferta la UNAN Managua.

A los docentes

Participar e implementar la estrategia de crecimiento personal con docentes para que puedan desarrollar las competencias emocionales y sean ellos quienes lo promuevan en sus aulas de clase creando ambientes de confianza, realizando actividades participativas y de colaboración, practicar la escucha la cohesión grupal, empatía, manejo de emociones y motivación de los estudiantes en sus aulas de clase.

A los estudiantes

Participar en actividades como talleres, grupos de apoyo y grupos de encuentro, para desarrollar competencias de autoconfianza, confianza grupal, asertividad, autoestima, conocimiento de sí mismo, comunicación en público, empatía, cohesión grupal, motivación, autocontrol para contribuir al mejoramiento del rendimiento académico en los estudiantes de FAREM-Estelí.

Participar en talleres de lectura para incentivar hábitos y disposición al estudio en los estudiantes.

Realizar otros estudios de impacto de evaluación de la estrategia, tanto en estudiantes como en docentes, lo que permitirá valorar la calidad del rendimiento académico.

Bibliografía

- Acosta Pulido, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. 29-39.
- Agulla Cabrera, V. (2005). El concepto de calidad en la educación universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Spiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187- 202. Recuperado el mayo de 2016, de (<http://asistidametodologia001edu.lacoctelera.net/post/2010/04/19/paradigmas-o-tendencias-investigacion-educativa>)
- Baca, I. (Diciembre de 2017). Grupo de Discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador)
- Bados, A., & García, E. (2011). Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18403/1/T%C3%A9cnicas%20de%20Exposici%C3%B3n%202011.pdf>
- Betanco, J. A. (Diciembre de 2017). Grupo de discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. Rodríguez, Entrevistador) Estelí, Nicaragua.
- Bisguerra, R. (2011). *Educación Emocional Propuesta para Educadores y Familias*. España: Desclée de Brower.
- 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>
- Branden, N. (2011). *El poder de la Autoestima cómo potenciar este importante recurso Psicológico*. España: Paídos.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Esp. Salud Pública*, 76(5), 409- 422.

- Cano, S. R., & Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Logos Ciencia y Tecnología*, 58-67. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751763003.pdf>
- Casco Casco, G. (Diciembre de 2017). Grupo de Discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador)
- 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.
- Cautela, J. R., & Groden, J. (1985). *Técnicas de Relajación Manual Práctico para adultos, niños y educación especial*. España: mártines roca.
- Chong, E. G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(1), 91-108. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>
- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). La correlación entre Rendimiento académico y motivación de logro: Elementos para la discusión y reflexión. *REDHECS. Revista Electrónica de Humanidades*(5), 179- 191. Recuperado el Febrero de 2018, de <http://www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS>
- Delors, J. (2005). *Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Paris: UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Delors, J. (2015). *Resumen del informe a la UNESCO*. Paris: La UNESCO. Recuperado el 24 de Abril de 2017, de <http://neurofilosofia.com/wp-content/uploads/2012/12/Resumen-de-LA-EDUCACION-ENCIERRA-UN-TESORO.pdf>
- Docentes y Autoridades. (Noviembre de 2018). Grupo de discusión FAREM- Estelí. Estelí, Nicaragua.
- docentes, A. y. (Noviembre de 2018). Grupo de discusión FAREM- Estelí. Estelí, Nicaragua.
- Duriez, M. (2016). *Educación Superior en Iberoamerica*. UNIERSIA. Obtenido de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/NICARAGUA-INFORME-DEFINITIVO.pdf>

- Elfert, M. (2015). *Aprender a convivir: una revisión del humanismo del informe Delors*.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (Enero de 2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 6(2). Recuperado el Febrero de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005
- Fernández Lópiz, E., & Marín Parrra, V. (2001). " La estructuración del tiempo según el Analisis Transaccional: Un estudio comparativo entre adultos , mayores institucionalizados y mayores no institucionalizados. *Revista Iberoamericana de Geriatría y Gerontología*, 17, 33-41.
- Fernández, Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado el 28 de 2016 de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado el 28 de 2016 de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligeión Emocional y Competencias Emocionales en Educación Superior ¿Un mismo concepto? *RIES*, vi(16), 110-125. Recuperado el 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- 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>
- Gaitán, F. (Diciembre de 2017). Grupo de discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador) Estelí, Nicaragua.
- 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>
- Garbanzo, 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
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. (D. G. Raga, & F. Mora, Trads.) Barcelona, España: Editorial Kairós.
- González, A. M., & Hernández Alegría, A. (30 de septiembre de 2014). Positivismo Dialéctica Materialista y Fenomenología: Tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidadesinvestigativas en educación*, 14(3), 20. Recuperado el 18 de noviembre de 2016, de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a21v14n3.pdf>
- González, L. E. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, 248- 276.
- González, L. I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 445-468. Recuperado el 13 de Octubre de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121929001>
- Gutiérrez, C. M., & López, J. E. (2015). Autoconcepto , Dificultades Interpersonales , Habilidades Sociales y conductas Asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Hernández Lira, N. A., & Sánchez Sánchez, J. d. (2007). *Manual de Psicoterapia Cognitivo Conductual para trastornos de la salud* (Primera ed.). España: Libros en red.
- Ibarra, M. d., & Michalus, J. C. (2010). Análisis del Rendimiento Académico Mediante un Modelo Logit. 47-56. Recuperado el Noviembre de 2016

- Juárez, F. (Diciembre de 2017). Grupo de Discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador)
- Lanuza, E. (Diciembre de 2017). Grupo de Discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador)
- Lanuza, O. R. (Diciembre de 2017). Grupo de Discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador) Estelí, Nicaragua.
- López Herrera, E. (Diciembre de 2017). Grupo de discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador) Estelí, Nicaragua.
- López, K. (Diciembre de 2017). Grupo de Discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador) Estelí, Nicaragua.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid, España: Ediciones Diaz de Santos, S.A.
- Ministerio de Educación, N. (2008). *de País CONFITEA VI 2008*. informe de País, Managua. Recuperado el 2016, de http://www.uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Nicaragua.pdf
- Morales, M. I., & López Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*(29). Recuperado el Viernes de Noviembre de 2016
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Naranjo Pereira, M. L. (2011). Una revisión de la teoría de Análisis Transaccional y posibles aplicaciones en la educación desde Orientación. *Educación*, 35(1), 69- 94. Recuperado el 11 de Septiembre de 2019
- Nicaragua. (2008). *Constitucion Politica de la Republica de Nicaragua*. Managua, Nicaragua: Hispamer.

- Nicoletti, J. A. (2008). Adecuación y Aplicación de las normas. *Horizontes Educativos*, 75-89.
- Palomares, A. (2014). Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 116- 129. Obtenido de Journal for Educators, Teachers and Trainers
- Pedroza, H., & Dicovskyi, L. (2006). *Sistema de análisis estadístico con SPSS*. Managua, Nicaragua: ILCA INTA.
- Pena Garrido, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España. *Educación y Psicología*, 6(15), 400-420. Recuperado el Febrero de 2017, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_244.pdf
- Pena Garrido, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420. Recuperado el 2017, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_244.pdf
- Peña, K. N. (Diciembre de 2017). Grupo de discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador)
- Pérez, R., López, F., & Peralta, M. D. (2004). *Hacia una educación de calidad, Gestión, Instrumentos y Evaluación*. España: NARCEA,S.A. DE DICCIONES MADRID.
- Reina, M. d., Oliva, A., & Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psicología Sociedad y Educación*, 2(1), 55-69.
- Relinque, F. S. (1998). *Informe mundial sobre la educación, los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación*, 267-269. Recuperado el Octubre de 2019
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (cuarta ed.). Valencia, España: ACDE.
- Ruiz, M. Á., Díaz, M. I., & Villalobos, A. (s.f.).
- Ruiz, M. Á., Díaz, M. I., & Villalobos, A. (2012).
- Ruíz, M. Á., Díaz, M. I., & Villalobos, A. (2012). *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales*. Bilbao: Desclée De Brouwer, S.A.

- Sevilla, A. (Diciembre de 2017). Grupo de Discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador) Estelí, Nicaragua.
- Ternerera, M., & Reyes, L. (2009). Método de Moderación Metaplan.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las Competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. 14-28.
- Tobón, S. (2008). La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior. Bogotá, Colombia. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de [http://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Torres, L. E., & Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. Recuperado el 14 de Octubre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>
- Trucchia, S. M. (2014). *Biblioteca Facultad de Ciencias Médicas Universidad Nacional de Córdoba*. Obtenido de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6507/trucchia%20silvina%20cc.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes Evolución y Modelos de Inteligencia Emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, 5(25), 9-24. Recuperado el 2019
- UNAN Managua. (2 de Septiembre de 2011). *Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular 2011*. Recuperado el Febrero de 2017, de http://pagines.uab.cat/unan_uab_innovadocencia/sites/pagines.uab.cat/unan_uab_innovadocencia/files/Modelo_Educativo19_de_septiembre.pdf
- UNAN, Managua. (2017). *Informe de Gestión 2015- 2016*. Managua. Managua: Universitaria. Recuperado el Marzo de 2017, de <http://www.unan.edu.ni/index.php/destacados/unan-managua-informe-de-gestion/>
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI Visión y acción*. Educación, Paris.
- UNESCO. (2005). Paris: UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf

- UNESCO. (2017). *Objetivos del Desarrollo del Milenio*. Francia: UNESCO. Recuperado el Noviembre de 2019
- Vandavelde, W. (Diciembre de 2017). Grupo de Discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador) Estelí, Nicaragua.
- Vanegas, K. L. (Diciembre de 2017). Grupo de discusión Rendimiento Académico y Competencias Emocionales en estudiantes de FAREM Estelí. (D. R. Peralta, Entrevistador) Estelí, Nicaragua.
- Vargas Hernández, M. M., & Montero Rojas, E. (2016). *Universitas Psychologica*, 5(4).
- Vernieri, M. J. (2006). *Adolescencia y Autoestima* (Segunda Edición ed.). Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor- alumno según el Análisis Trasaccional*. Madrid, España: NARCEA S. A. DE EDICIONES.

Anexos

Anexo 1. Protocolo de Encuesta

UNAN Managua FAREM- Estelí
Programa de Doctorado "Gestión y Calidad de la Investigación Científica"

FAREM Estelí, UNAN-Managua. DOGCINV. I Cohorte, 2016-2019

Estimados/as estudiantes, la presente encuesta servirá para caracterizar las competencias emocionales y el rendimiento académico en los y las estudiantes de la FAREM- Estelí.

Agradezco su participación y tiempo en el llenado de la encuesta.

Número de encuesta: _____ Fecha: _____
____/____/____

Nombre de encuestador: _____

I. DATOS GENERALES.

Marque con una "X", SOLO UNA DE LAS OPCIONES.

(dg1). Nombres y Apellidos del estudiante _____ (variable nominal)

(dg2). Edad ____ (años) (variable discreta); (dg3). Sexo: 1) F ____; 2) M ____ (variable nominal codificada)

(dg4). Procedencia: 1) Urbano __; 2) Rural __; (dg5). Nombre del Municipio donde usted vive (variable (variable nominal codificada):
1) Estelí __; 2) Matagalpa __; 3) Managua __; 4) Matagalpa __; 5) Jinotega __; 6) Nueva Segovia __7) otro __

II. INFORMACIÓN SOBRE ASPECTOS ACADÉMICOS

Marque con una "X", SOLO UNA DE LAS OPCIONES.

(acad1). Carrera que cursa: 1) Ingeniería Agroindustrial __; 2) Economía __; 3) Administración de Empresas __; 4) Medicina __; 5) Lengua y Literatura __; 6) Ciencias Sociales __; 7) Ciencias Política __; 8) Ciencias Naturales __; 9) Diseño Gráfico y Multimedia __; 10) Inglés __; 11) Administración Turística y Hotelera __; 12) Psicología __; 13) Trabajo Social __; 14) Contaduría Pública y Finanzas __; 15) Banca y Finanzas __; 16) Mercadotecnia __; 17) Ing. Ciencias de la Computación __; 18) Ing. Sistemas de Información __; 19) Ing. Industrial y de sistemas __; 20) Ingeniería en energías renovables __; 21) Ingeniería ambiental __; 22) Ingeniería industrial __; 23) Pedagogía Mención en educación Especial __; 24) Pedagogía Mención en educación infantil __. (Variable nominal codificada)

(acad2). Año que cursa: 1) I año __ 2) II año __ 3) III año __ 4) IV año __

Escriba el promedio de nota que a Ud. le corresponde en el II semestre 2016 (Nota 1) en el I semestre del 2017 (Nota 2)

(acad3). Nota 1 ____; (acad4). Nota 2 ____; (variable continua)

III. INFORMACIÓN SOBRE ASPECTOS EMOCIONALES

Marque con una "X", SOLO UNA DE LAS OPCIONES

(emoc.1). Puedo reconocer las emociones que experimento
1) Totalmente en desacuerdo __; 2) En desacuerdo __; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo __; 4) Muy de acuerdo __; 5) Totalmente de acuerdo __; (Likert=ordinal)

(emoc.2). Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.3). Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.4). A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.5). Generalmente me dejo llevar por mi enojo y actúo con rudeza

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) Algo en desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.6). Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.7). Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista de la vida

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.8). Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.9). Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.10). Para sentirme segura/o necesito que otras persona vean con buenos ojos lo que digo y hago

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.11). Tengo muchos amigos

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.12). Tengo habilidad para identificar problemas y buscar soluciones efectivas a los mismos

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.13). Hablo poco y me es difícil hacer amistades

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo___; (Likert=ordinal)

(emoc.14). Puedo hacer amigos con facilidad

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) Algo en desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo___; (Likert=ordinal)

(emoc.15). Cuando no se algo me resulta fácil medir ayuda a mis compañeros

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo___; (Likert=ordinal)

(emoc.16). Me pongo nervioso/a cuando tengo que resolver un problema

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo___; (Likert=ordinal)

(emoc.17). Me pongo triste y desanimado/a cuando algo no me sale bien

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo ___; (Likert=ordinal)

(emoc.18). Me siento bien realizando trabajo en equipo

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo___; (Likert=ordinal)

(emoc.19) Me pongo en el lugar de mis compañeros para comprenderlos

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo___; (Likert=ordinal)

(emoc.20) Me resulta fácil tomar decisiones

1) Totalmente en desacuerdo ___; 2) En desacuerdo ___; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo ___; 4) Muy de acuerdo ___; 5 Totalmente de acuerdo___;

(Likert=ordinal)

IV. INFORMACION SOBRE OTROS ASPECTOS ACADÉMICOS (variables Dicotómicas).

Marque con una X su <i>opción u opciones</i> seleccionada (s)	Sí	No
(Valid1) Considera usted que la comunicación con sus profesores es buena		
(Valid2) Considera usted que tiene hábitos de estudio		
(Valid3) Se siente motivado/a en cada una de sus asignaturas		
Valid4) Considera usted que la universidad le brinda una formación integral en el desarrollo de sus competencias académicas y emocionales como futuro/a profesional		
(Valid5) Estaría dispuesto/a atenderme en otra ocasión para realizarle una entrevista		

Anexo 2. Protocolo de la Entrevista

- 1. Institución: “Facultad regional Multidisciplinaria de Estelí”**
- 2. Persona a Entrevistar:** Autoridades universitarias y docentes universitarios
- 3. Objetivo de la Entrevista:** esta técnica de investigación cualitativa, tiene el objetivo Identificar elementos, personales/ académicos socioeconómicos y sociodemográficos que indican calidad del rendimiento académico en estudiantes de la FAREM-Estelí.

- 4. Temas a tratar en esta Entrevista: las temáticas o ejes centrales bajo los cuales se realizarán las entrevistas, estarán centrados en:** a) Elementos personales/académicos (La motivación, cantidad de asignaturas que inscriben los estudiantes, asistencia a clases, opción en que se estudia la carrera, hábitos de estudio) b) Elementos socioeconómicos (entorno familiar, nivel educativo, de los padres, empleo, ingreso familiar); c) Elementos sociodemográficos (procedencia, sexo, edad)

5. Referencia Técnica y Contextual del Instrumento Metodológico

- a. **Método:** Entrevista
- b. **Técnica:** Entrevista semi-estructurada
- c. **Fecha:** Junio 2017
- d. **Duración:** 20 a 30 min
- e. **Lugar:** FAREM Estelí
- f. **Contexto:** universitario
- g. **¿Quién lo va a entrevistar?:** La investigadora
- h. **Tipo de Muestreo No Probabilístico:** Basado en expertos.

6. Rapport

a) Rapport:

- i. Primera Fase: el entrevistador se presenta y da a conocer a la persona que entrevistará el objetivo de su trabajo de investigación.

- ii. Segunda Fase: el entrevistador da lugar a las preguntas de iniciación y empatía, son sencillas y tienen como fin establecer la comunicación cómoda y fluida entre el entrevistador y el entrevistado.

7. Empoderamiento del entrevistado:

Tiene como fin confirmar que la persona a la que se va a entrevistar se autoevalúa como poseedora de una sabiduría especial en el tema que estamos estudiando, ejemplo: ¿Conoce usted del tema calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales?

8. Sobre el contenido con preguntas abiertas:

Se sugiere plantear temas de conversación para motivar una argumentación, narración, explicación o interpretación por parte de la persona entrevistada sobre el tema investigado. Si se opta por hacer preguntas, éstas se deben formular motivando a través de las mismas una respuesta extensa en donde el rol del investigador sea el mínimo posible. Utilice formulaciones sencillas como: Según su opinión..., De acuerdo a su experiencia..., Cómo reflexiona usted sobre..., Considera Usted que..., Cómo interpreta la situación....

Preguntas de evaluación: Es recomendable hacer preguntas tales como ¿piensa que me ha conversado todo lo que deseaba?, ¿ha quedado algún tema pendiente?, ¿Cómo se ha sentido durante la entrevista? Preguntas de retorno: ¿Le gustaría continuar esta entrevista?, ¿qué temas le gustaría abordar?

9. Desarrollo de las preguntas: Tomar en cuenta que la flexibilidad es primordial para adecuarse a la persona entrevistada sin perder de vista el tema y objetivos de la entrevista.

Formato de la Entrevista

Institución: “Facultad regional Multidisciplinaria de Estelí”

Persona a Entrevistar: Autoridades universitarias (secretaria académica)

Objetivo de la Entrevista: Esta técnica de investigación cualitativa, tiene el objetivo validar y obtener nuevas perspectivas sobre el rendimiento académico y las competencias emocionales de estudiantes de FAREM Estelí, a partir de la presentación de algunos resultados obtenidos de encuesta realizada a finales del año 2017 a 317 estudiantes de 20 carreras y diferentes turnos de esta Facultad.

1. **Temas a tratar en esta Entrevista: Las temáticas o ejes centrales bajo los cuales se realizará la entrevista, estarán centrados en:** a) Elementos personales/académicos (la motivación, cantidad de asignaturas que inscriben los estudiantes, asistencia a clases, opción en que se estudia la carrera, hábitos de estudio) b). El papel de la institución (reglamentos, oferta académica, sistema de evaluación, calidad docente, estrategias pedagógicas, actualización de la enseñanza. c). Competencias emocionales en los estudiantes.

2. ¿Qué opinión tienen sobre los resultados presentados respecto a:
Elementos individuales/académicos demográficos que indican calidad del rendimiento académico, así como su relación con las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí?

3. ¿En su opinión cree usted que la cantidad de asignaturas que inscriben los estudiantes, influye en su rendimiento académico?

4. ¿De acuerdo a su experiencia considera que la motivación es factor importante en la asistencia a clases de los estudiantes?

5.Cuál es su reflexión sobre la opción de la carrera que eligen los estudiantes en esta facultad. ¿De qué manera influye en el rendimiento académico?

6. ¿Cuál es su percepción sobre la calidad del rendimiento académico de los estudiantes de esta casa de estudio?

6. ¿Considera usted que el papel de la institución (reglamentos, oferta académica, sistema de evaluación, calidad docente, estrategias pedagógicas, actualización de la enseñanza tienen un rol importante en la calidad del rendimiento académico de los estudiantes.? ¿Cómo incide?

Si partimos del concepto propuesto por Bisguerra sobre competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.”

7. ¿Cree usted que las competencias emocionales inciden en el rendimiento académico? ¿Qué tipo de competencias emocionales se deben desarrollar en los estudiantes para mejorar el rendimiento académico y como creen que se pueden desarrollar?

8.Cuál es reflexión a partir de la siguiente afirmación:

El rendimiento académico, podría mejorar en la medida que se transforman los elementos personales/académicos como la motivación, la disciplina personal, el auto concepto académico, el promedio de notas y hábitos de estudio, siempre y cuando se desarrollen las competencias emocionales en los y las estudiantes de FAREM Estelí.

A partir de los resultados presentados. Se consulta sobre:

- Preguntas postular **el ideal**: elevar el rendimiento académico (como)
- Preguntas **hipotética**: Mejorar las competencias emocionales con vistas a mejorar el rendimiento académico (como)
- Pregunta **abogado del diablo**: Competencias emocionales buenas, pero el rendimiento académico es bajo y su opuesto (Porqué)

9. ¿Cómo se ha sentido durante la entrevista?

10. ¿Considera que ha quedado algo pendiente?

¡Muchas Gracias!



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE

Anexo 3 Formato de grupo de discusión

Protocolo a utilizar en el grupo de discusión

- 1. Institución: “Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí”**
- 2. Personas que participan en el grupos de discusión: Actores Claves:** autoridades universitarias, docentes y coordinadores de carrera dirigentes estudiantiles de FAREM Estelí.
- 3. Objetivo del Grupo de discusión:** Esta técnica de investigación cualitativa, se utilizará con el objetivo principal de dar a conocer parte de los resultados estadísticos de la investigación calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí en el período 2013-2017, lo que posibilitará **construir una estrategia psicoeducativa** que oriente a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí .
- 4. Temas a tratar en el Grupo de discusión:** (a) Presentación de los resultados de encuesta realizada a estudiantes, aspectos relativos los Indicadores de calidad del rendimiento académico de los y las estudiantes; (b) aspectos relativos a estándares de calidad en educación; (c). Aspectos relativos a las acciones realizadas hasta ahora sobre la calidad educativa. (d) Aspectos relacionados al diseño de una estrategia psicoeducativa. (e) Aspectos en relación a una educación de calidad.

5. Referencia técnica y contextual del instrumento metodológico

- a) **Método:** Grupo de discusión
- b) **Técnica:** Técnica de discusión grupal.
- c) **Fecha:** 27 de noviembre 2018
- d) **Hora:** 3:30 pm

- e) **Duración:** 90 minutos
- f) **Lugar:** FAREM Estelí Sala número 2 de la biblioteca
- g) **Contexto:** Ambiente Institucional
- h) **Personas que participan del Grupo de discusión:** Autoridades, docentes, coordinadores de carrera y dirigentes estudiantiles de FAREM- Estelí.
- i) **Moderador del grupo de discusión:** investigadora
- j) **Investigadora del grupo de discusión:** Damaris Rodríguez Peralta

Guion del grupo de discusión

Con actores claves de la investigación

I. Se realizará una introducción tomando en cuenta los siguientes aspectos:

Agradecer la asistencia a las personas invitadas

- Explicar brevemente los objetivos del estudio
- Dar orientaciones sobre la dinámica a seguir
- Hacer referencia a la confidencialidad y privacidad de la información que aporten los participantes
- Solicitar previamente autorización para realizar grabaciones y tomar fotos
- Se explicará la metodología de trabajo

II. Presentación de resultados tomando en cuenta los siguientes aspectos:

a). Elementos, personales/académicos, socioeconómicos y sociodemográficos que indican calidad del rendimiento académico en estudiantes de la FAREM-Estelí. Se presentarán los resultados en relación a elementos personales/ académicos y demográficos que indican calidad del rendimiento. Variables a tomar en cuenta:

Edad, sexo, procedencia, carrera, año que cursa, plan de estudio, hábitos de estudio, autopercepción académica.

b). Competencias emocionales que muestran los y las estudiantes de la FAREM-Estelí.

c). Correlación y causalidad existentes entre los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en los y las estudiantes de la FAREM-Estelí. Se mostrarán resultados de la relación al rendimiento académico y las competencias emocionales de los/as estudiantes tomando en cuenta las siguientes variables: Conocimiento de las propias emociones, control de las emociones, automotivación, relaciones interpersonales.

Una vez que se presenten los resultados se conversará sobre:

1. ¿Qué opinión tienen sobre los resultados presentados? Se orientará la pregunta en función de la opinión respecto a:
Elementos individuales/académicos de los estudiantes ente las competencias emocionales y el rendimiento académico.
2. ¿Qué otros elementos inciden en el rendimiento académico de los estudiantes? ¿Cómo inciden? Se trabajará con metodología de METAPLAN Esta pregunta se desarrollará con participación individual

A partir de la pregunta tres se trabarán en grupos de tres personas a quienes se les distribuirá una la pregunta tres, pregunta cuatro, pregunta cinco y pregunta seis. Se formaran cuatro grupos de trabajo.

3. ¿Qué tipo de habilidades emocionales se deben desarrollar en los estudiantes para mejorar el rendimiento académico y como creen que se pueden desarrollar?
4. ¿Qué necesita cumplir FAREM- Estelí para alcanzar los parámetros de la educación superior en Nicaragua?

Partiendo de la siguiente afirmación:

A). Hipótesis: El rendimiento académico de los estudiantes, podría mejorar en la medida que se transforman los factores personales/académicos como la motivación, la disciplina personal, el auto concepto académico, el promedio de notas, y hábitos de estudio, siempre y cuando se desarrollen las competencias emocionales en los y las estudiantes de FAREM Estelí.

5. ¿Cómo se puede lograr mejoras sustantivas en la calidad del rendimiento académico en los y las estudiantes de la UNAN Managua FAREM Estelí? Acciones
6. ¿Cómo considera usted se deben desarrollar las competencias emocionales en relación a:
a) el control de las emociones; b) Automotivación); c) Autoconfianza; d)? ¿Relaciones
interpersonales en los estudiantes de la FAREM- Estelí?

¡Muchas Gracias!

Anexo 4 Propuesta metodológica consulta a expertos sobre los resultados de encuesta realizada a estudiantes de FAREM-Estelí

- **Objetivo del Grupo de discusión:** esta técnica de investigación cualitativa, se utilizará con el objetivo principal de **Reflexionar sobre los resultados de la encuesta a estudiantes de FAREM como parte de** la investigación calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en los y las estudiantes de FAREM-Estelí, lo que posibilitará **construir una estrategia psicoeducativa** que oriente a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes de FAREM-Estelí .

Personas que Participan en el grupo de discusión: Actores Claves (autoridades universitarias, docentes, coordinadores de carrera y dirigentes estudiantiles) de la FAREM Estelí.

k) **Fecha:** 27 de noviembre de 2018

l) **Hora:** 3:30 pm

m) **Duración:** 60 minutos

n) **Lugar:** FAREM Estelí Sala número 2 de la biblioteca

Para el desarrollo de la sesión se utilizó técnica Metaplan, como herramienta con enfoque metodológico social participativo, que facilita la moderación grupal, dinamizando las diferentes percepciones del grupo frente a un determinado tema.

Programa de la sesión

Investigadora: MSc: Damaris Rodríguez Peralta

Moderadoras: MSc. Delia Moreno y MSc Mariela Gutiérrez

Objetivo	Técnica/Actividad	Metodología	Materiales	Responsable	observaciones	Hora
Presentar metodología de trabajo	Pasar asistencia de los participantes	Cada participantes se anota en hoja de asistencia	Hoja de asistencia	Investigadora Damaris Rodríguez		3:00pm - 3: 05
	Bienvenida y brevemente se y presenta metodología de consulta a expertos sobre los resultados de encuesta realizada a estudiantes de FAREM- Estelí	Se presentará lamina de Power Point con la presentación del tema y el objetivo	Data show Pc ppt	Investigadora Damaris Rodríguez		

Objetivo	Técnica/Actividad	Metodología	Materiales	Responsable	observaciones	Hora
Identificar elementos personales/académicos y sociodemográficos que indican calidad del rendimiento académico en estudiantes de FAREM- Estelí.	Resolución de preguntas por escrito. presentación de resultados de la encuesta en ppt tomando en cuenta los siguientes aspectos: a). Demografía Variables a tomar en cuenta: Edad, sexo, procedencia, carrera, año que cursa, plan de estudio, hábitos de estudio, autopercepción académica.	Se presentarán resultados de encuestas en ppt. Se entregan dos hojas engrapadas por participantes con pregunta impresa y se les solicita lo siguiente: Que encuentra como: a). Significativo b). Relevante c). Novedoso	Dos hojas blancas por cada participante con pregunta impresa, engrapadas Se realiza de forma individual	Moderadora MSc. Mariela Gutiérrez		3:05- 3:20pm
Caracterizar las competencias emocionales en	METAPLAN (Moderación por medio de tarjetas)	Se mostraron resultados de las emocionales y el rendimiento académico,	20 tarjetas de colores por personas	Moderadora: Msc. Delia Moreno		3:20pm - 3:40pm

Objetivo	Técnica/Actividad	Metodología	Materiales	Responsable	observaciones	Hora
estudiantes de FAREM- Estelí	Pregunta orientadora: ¿Qué tipo de habilidades emocionales se deben desarrollar en los estudiantes para mejorar el rendimiento académico y como creen que se pueden desarrollar	tomando en cuenta las siguientes variables: Conocimiento de las propias emociones, control de las emociones, automotivación, relaciones interpersonales. Se entregarán 20 tarjetas de colores en forma rectangular amarillas y verdes, rosado, azul a cada persona agrupadas en un clip, se presentará resultado por resultado, cada participante opinará al respecto, al finalizar, la moderadora recoge las tarjetas y las coloca en la pizarra de la siguiente manera: La Moderadora en vos alta las lee y pregunta	Maskin tape Marcadores Data show Pc ppt Se presentarán resultados de encuestas en ppt sobre competencias emocionales que muestran los y las estudiantes de la FAREM- Estelí.			

Objetivo	Técnica/Actividad	Metodología	Materiales	Responsable	observaciones	Hora						
		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="785 321 884 581">Competencias emocionales</td> <td data-bbox="884 321 974 581">Rendimiento académico</td> <td data-bbox="974 321 1115 581">cómo se pueden agrupar y les da un nombre</td> </tr> <tr> <td data-bbox="785 581 884 751"></td> <td data-bbox="884 581 974 751"></td> <td data-bbox="974 581 1115 751"></td> </tr> </table>	Competencias emocionales	Rendimiento académico	cómo se pueden agrupar y les da un nombre							
Competencias emocionales	Rendimiento académico	cómo se pueden agrupar y les da un nombre										
<p>Establecer las relaciones de correlación y causalidad entre los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en</p>	<p>Trabajo de grupo. A partir de los resultados presentados en el ejercicio anterior y las opiniones generadas. Se consulta sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Preguntas postular el ideal: elevar 	<p>Se presentaran las preguntas en ppt, antes se ha entregado tres tarjetas a cada participante. Cada persona tiene una tarjeta por pregunta.</p>	<p>Tres tarjetas de colores por participantes. Grabadora Cámara de video³</p>	<p>Moderadoras: Msc. Delia Moreno y Msc. Mariela Gutiérrez</p>	<p>No se escribe en la tarjeta, esta significa que tiene tres momentos para participar una vez por pregunta, es para regular el tiempo.</p>	<p>3:40pm - 3:55pm</p>						

³ Con la autorización de los participantes

Objetivo	Técnica/Actividad	Metodología	Materiales	Responsable	observaciones	Hora
estudiantes FAREM- Estelí	<p>el rendimiento académico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas hipotética: mejorar las competencias emocionales con vistas a mejorar el rendimiento académico <p>Pregunta abogada del diablo: competencias emocionales buenas pero el rendimiento académico es bajo y su opuesto</p>					
Dar a conocer los constructos finales de la sesión	Constructo	Se dan las palabras de cierre, se agradece a los participantes, donde todo lo abordado ha sido	Papel Lapicero Pizarra marcadores	Investigadora Damaris Rodríguez		3:55pm - 4:00pm

Objetivo	Técnica/Actividad	Metodología	Materiales	Responsable	observaciones	Hora
		importante, enfatizando en que no hay respuestas buenas ni malas.... Y luego se da a conocer el resultado de lo que ellos dicen. El constructo integrador realizado sobre la marcha de la sesión.				
Refrigerio						

Anexo 5 Cálculo del tamaño de la muestra con el método de Mounch Galindo

Donde:

n_i = Numero índice o Tamaño de Muestra en el estrato "i";

n = Tamaño de la muestra=317

N_i = Número de elementos en el estrato "i";

N = Tamaño de la población=3,855

$$n_i = \frac{nN_i}{N}$$

Tabla 38. Cálculo del Tamaño de Muestra

Muestreo Estratificado para una población de 3,855 estudiantes de la UNNA Managua FAREM Estelí y n = 317

Tamaño muestra el Estrat "i", (ni)	Para un "N1=428"	Para un "N2=37"	Para un N3=169	Para un N4=183	Para un N5=122	Para un N6=154	Para un N7=486	Para un N8=51	Para un N9=148	Para un N10=322	Para un N11=135	Para un N12=98	
	38.7476	3.34968	15.2999	16.5673	11.0449	13.9419	43.9984	4.61712	13.3987	29.1512	12.2218	8.8721	
	Para un N13=428	Para un N14=486	Para un N15=169	Para un N16=217	Para un N17=60	Para un N18=95	Para un N19=119	Para un N20=50	Para un N21=175	Para un N22=135	"N23=98"	"N24=72"	
	15.8431	6.5183	12.6744	5.4319	19.6454	11.7691	18.6495	15.3904	15.8431	6.5183	12.6744	5.4319	317.1328