



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y
EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE
LA SECUNDARIA DON VASCO*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Yolnicte Donis Ceballos

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 23 de Agosto de 2018.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

A mis abuelitos, a quienes no les tocó ver esto.

A mis padres, les regreso un poquito de lo que ellos me han brindado.

Agradecimientos

No se cómo explicar el agradecimiento que les tengo a mis padres por todo lo que me han dado y, más aún, por su amor incondicional. A mi mamá, por siempre escucharme y por sus infinitos consejos; a mi papá, por ser mi héroe, por todos los valores que me inculcó y por siempre motivarme a ser la mejor versión de mí. Los amo.

Agradezco a Marco, mi novio, mi mejor amigo, mi conejillo de indias, quien me permitió aplicarle todas las pruebas y cuestionarios durante la carrera, quien me motivaba a terminar cuando sentía que no podía.

Agradezco a todos mis maestros, a lo largo de la carrera, por todo el conocimiento y ayuda que me brindaron, así como a Rosa María, quien me motivo y me ofreció su ayuda para terminar mi tesis.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	4
Objetivos	5
Hipótesis	7
Operacionalización de las variables	7
Justificación.	8
Marco de referencia	9

Capítulo 1. Competencias emocionales.

1.1 Marco conceptual	12
1.1.1 Las emociones	12
1.1.2 El concepto de competencias	18
1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional	22
1.1.4 Conceptualizaciones de las competencias emocionales	25
1.2 Clasificación de las competencias emocionales	26
1.3 Educación emocional	27
1.4 Las competencias emocionales en la vida actual	28
1.4.1 Las competencias emocionales en la dimensión laboral	29
1.4.2 Las competencias emocionales en la dimensión escolar	30

1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos	.	.	.	.	30
1.5 Evaluación de las competencias emocionales	.	.	.	.	31
1.5.1 Cuestionarios, escalas y autoinformes	.	.	.	.	32
1.5.2. Evaluación a través de observadores externos	.	.	.	.	34
1.5.3. Evaluación a través de tareas de ejecución	.	.	.	.	35

Capítulo 2. Rendimiento académico.

2.1 Concepto de rendimiento académico	.	.	.	.	36
2.2. La calificación como indicador del rendimiento académico	.	.	.	.	37
2.2.1 Criterios para asignar la calificación	.	.	.	.	40
2.2.2 Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones	.	.	.	.	44
2.3 Factores que influyen en el rendimiento académico	.	.	.	.	47
2.3.1 Factores personales	.	.	.	.	47
2.3.1.1 Aspectos personales	.	.	.	.	47
2.3.1.2 Condiciones fisiológicas	.	.	.	.	52
2.3.1.3 Capacidad intelectual	.	.	.	.	55
2.3.1.4 Hábitos de estudio	.	.	.	.	57
2.3.2 Factores pedagógicos	.	.	.	.	58
2.3.2.1 Organización institucional	.	.	.	.	59
2.3.2.2 La didáctica	.	.	.	.	60
2.3.2.3 Actitudes del profesor	.	.	.	.	61
2.3.3 Factores sociales	.	.	.	.	62
2.3.3.1 Condiciones de la familia	.	.	.	.	63

2.3.3.2 Los amigos y el ambiente	65
--	----

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Descripción metodológica	67
3.1.1 Enfoque cuantitativo	68
3.1.2 Investigación no experimental	69
3.1.3 Diseño transversal	71
3.1.4 Alcance correlacional	72
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	73
3.2 Descripción de la población y muestreo	74
3.2.1 Descripción de la población	75
3.2.2 Descripción del tipo de muestreo	76
3.3 Descripción del proceso de investigación	77
3.4 Análisis e interpretación de resultados	81
3.4.1 Las competencias emocionales en los estudiantes de la Secundaria Don Vasco	81
3.4.2. Rendimiento académico en la muestra de estudio	85
3.4.3. Relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico	88
Conclusiones	92
Bibliografía	94
Mesografía	96
Anexos	

INTRODUCCIÓN

En este apartado se expondrán temas que son importantes para la comprensión completa de la presente investigación, se pretende discernir mejor el entorno de la población examinada, así como el contexto histórico acerca de las variables a medir.

Antecedentes

Dentro de los antecedentes se pretende comprender mejor las bases teóricas de las variables a estudiar, así como recopilar información sobre investigaciones similares que se han realizado con las mismas variables.

Durante el año de 1990, Salovey y Mayer señalan el primer prototipo de los elementos con los que se forma la inteligencia emocional, la cual más adelante se modificará, dando las bases para la definición final (citado por Fragoso; 2015).

De acuerdo con la definición de Goleman, se “concibe la inteligencia emocional como un conjunto de características claves para resolver con éxito los problemas vitales entre las que destacan: la habilidad de auto-motivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyan las capacidades cognitivas; mostrar empatía, y generar esperanza” (referido por Fragoso; 2015: 115).

Bisquerra y Pérez (2007) citan a Bunk, para definir las competencias emocionales como un “conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo.” (62).

Otra definición de competencias emocionales, de Tejeda, las explica como el “conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 62).

En cuanto a la segunda variable de estudio, desde la perspectiva de Nováez, “el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad” (citado por Reyes; 2008: 12).

En cambio, Chadwick define “el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante, desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo o semestre, que se sintetiza en un calificativo al final” (citado por Reyes; 2008: 12).

En cuanto a las investigaciones que preceden a esta, durante el año 2006, Pérez y Castejón estudiaron la inteligencia emocional como predictor del rendimiento

académico, en la Universidad de Alicante, España. Se realizó una investigación a 250 estudiantes universitarios, a los cuales se les aplicó el test de factor g de Cattell, la prueba de Schutte, y el TMMS-24. También se trabajó con distintos indicadores para medir el rendimiento académico. Se arrojaron resultados sin relación entre las dos variables, lo que sugiere que el rendimiento académico es un factor independiente de la inteligencia emocional.

Otro estudio realizado por López, en Perú, publicado en el año 2008, pretendía señalar si el rendimiento académico era dependiente de las variables de las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional; se utilizaron 236 estudiantes universitarios, los que participaron en la aplicación de la Escala de Estrategias de Aprendizaje y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, para lo cual se recopiló los promedios de diferentes cursos del año escolar 2005. Los resultados de la investigación revelaron una relación positiva entre las dos variables independientes y el rendimiento académico.

Con la población de la presente indagación no se ha hecho ningún estudio específico sobre competencias emocionales o rendimiento académico, sin embargo, se han estudiado otras variables como el *bullying*. De acuerdo con el director de la institución, los alumnos de tercer grado de secundaria no presentan ninguna necesidad específica, más que la solicitud de una adecuada orientación vocacional.

Planteamiento del problema

Este apartado pretende destacar las explicaciones más trascendentes para expresar la importancia de la presente investigación.

Es primordial el estudio del rendimiento académico ya que de acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015, el desempeño de los estudiantes en México se sitúa debajo de la media de la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en las asignaturas de matemáticas, lectura y ciencias. Dentro del área de ciencias, México obtuvo un puntaje de 416, debajo del promedio OCDE de 493 puntos; al igual, en lectura alcanzó los 423 puntos, mientras el promedio de la OCDE es de 493 puntos; matemáticas consiguió solo los 408 puntos en promedio, de los 490 puntos de la OCDE (PISA; 2015).

Es importante el estudio de las competencias emocionales, ya que su contenido no es muy conocido en la población general. Se debe considerar el poco peso que tiene el tema dentro del ámbito escolar, por lo cual es inusual que se trabaje en el sistema colegial. Ante ello, se desea que los alumnos conozcan sobre el significado de competencias emocionales, así como trabajarlo personalmente dentro del aula, dirigido por personas capacitadas en ello.

Por lo tanto, se considera un tema de suma importancia, el estudio de la variable del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales, ya que, si existe una influencia entre ellas, se podrá implementar temas de acuerdo con las

competencias emocionales dentro de los planes de estudio, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico, aumentando el grado de aptitudes y conocimientos de los estudiantes del país.

Se eligió la población de secundaria, ya que se conoce que los alumnos que cursan este nivel, han comenzado a experimentar lo que es la adolescencia. A este respecto, se sabe que existen varios cambios tanto físicos como emocionales, los cuales llegan a afectar varios aspectos de su vida, el escolar siendo uno de ellos. Por lo tanto, si existe un vínculo entre las competencias emocionales y el promedio de los estudiantes, se considera que la educación secundaria es la etapa adecuada para reforzar las competencias emocionales.

A partir de lo anterior, se plantea la siguiente cuestión: ¿Existe una relación significativa entre el nivel del rendimiento académico y las competencias emocionales que poseen los alumnos de la Secundaria Don Vasco?

Objetivos

A continuación, se presentarán los objetivos que se desean cumplir durante el proceso de la investigación, de manera que las tareas implicadas se realicen en función de un esquema previo.

Objetivo general

Establecer la relación entre competencias emocionales y rendimiento académico en los alumnos de tercer grado de la Secundaria Don Vasco, del ciclo escolar 2017-2018.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de competencias emocionales.
2. Establecer la importancia del concepto de competencias emocionales en el ámbito de la psicología.
3. Distinguir las características de las competencias emocionales.
4. Conceptualizar el rendimiento académico.
5. Identificar las principales aportaciones teóricas realizadas sobre el rendimiento académico.
6. Analizar los principales factores relacionados con el rendimiento académico.
7. Medir el nivel de competencias emocionales en la población de la Secundaria Don Vasco.
8. Identificar las calificaciones escolares de los dos primeros promedios bimestrales del ciclo escolar 2017-2018, en los sujetos de estudio.

Hipótesis

Las hipótesis explican lo que la investigadora aspira a obtener como resultado de la investigación.

Hipótesis de investigación

El nivel de rendimiento académico de los alumnos de tercer grado de la Secundaria Don vasco se relaciona significativamente con sus competencias emocionales.

Hipótesis nula

El grado en que se relaciona el rendimiento académico con las competencias emocionales en los alumnos de tercer grado de la Secundaria Don Vasco, no es significativo.

Operacionalización de las variables de investigación

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), la definición operacional se entiende como un conjunto de procedimientos que arrojan resultados acerca de la variable que se está estudiando, de manera que se pueda medir y así darle una interpretación.

En la presente investigación, se utilizó el Perfil de Competencias Emocionales para evaluar el coeficiente emocional de los alumnos que cursan el tercer grado de la Secundaria Don Vasco. Dicho instrumento incluye manejo de estrés, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo, como escalas en adolescentes y adultos.

Se tomó como referencia el promedio de los dos primeros bimestres, para medir el rendimiento académico de los estudiantes. Se consideran únicamente los promedios obtenidos durante el ciclo escolar 2017-2018, reportados en el registro escolar.

Justificación

A continuación, se pretende exponer los fundamentos sobre por qué es valiosa la presente investigación, mencionando los beneficiarios y a quienes pueda llegar a interesar.

La presente investigación se relaciona directamente con el campo de acción del porque ambas variables estudiadas son temas que conciernen a dicha profesión. En cuanto al rendimiento académico, se encuentran factores personales, familiares y sociales que influyen en esta variable del niño, lo cual engloba aspectos psicológicos que deberán ser revisados por un profesional en dicha área. De acuerdo con las competencias emocionales, se enfoca en aspectos inter e intrapersonales, por lo tanto, deberá ser un punto importante para los psicólogos.

La investigación aporta datos sobre la influencia del nivel de coeficiente emocional que tengan los estudiantes con su desempeño académico, pretende demostrar la importancia de las competencias emocionales para, así, aportar cambios en la educación que se recibe en el hogar del alumno, enfatizando y mejorando la educación emocional.

El presente trabajo beneficiará directamente a los alumnos y padres de familia, quienes están interesados en el nivel académico y emocional del pupilo; favorecerá también a los maestros, directivos e institución en general, para mejorar los niveles educativos, ya que se demostrará la relevancia que tiene las capacidades emocionales para el estudiante, porque así podrán crear nuevas estrategias educativas, modificando o mejorando los programas de estudio, para enfocarse más en los aspectos emocionales de la persona, así como el refuerzo en casa.

Marco de referencia

Es importante resumir las cualidades y características que posee la institución donde se realizó la investigación, así como la población con la cual se va trabajar, para así obtener un entendimiento mejor del contexto de dicha población.

La Universidad Don Vasco es una de las primeras instituciones particulares de estudios superiores del occidente del país, y es la única en el Estado de Michoacán que dispone del reconocimiento oficial por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde 1976, su sistema educativo se guía por las normas y estándares de

la UNAM, la cual constantemente está evaluando los programas académicos, la pedagogía, la organización administrativa, los docentes y la infraestructura de la Universidad Don Vasco (UDV; 2017).

De acuerdo con Zalapa (2010), la Universidad Don Vasco comenzó como escuela Secundaria en el año de 1964, en ese entonces se conocía como “Instituto Cultural Don Vasco”. En 1967, cuando los alumnos de la primera generación concluyeron sus estudios, se fundó la preparatoria. En el año de 1971, con la primera generación que egresó de la preparatoria inició la primera carrera profesional: Administración de Empresas. Con el tiempo se fueron abriendo más carreras, hasta sumar las 10 que se tienen actualmente.

La secundaria imparte una educación integral, lo cual significa que además de conocimientos, los alumnos desarrollan un sentido de iniciativa, su creatividad y buscando el bien común; habilidades para el manejo de información, para la convivencia, priorizando su capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores, las normas sociales y la cultura (UDV; 2017).

La institución dispone de una población en su mayoría de nivel socioeconómico medio, cuenta con 229 alumnos inscritos en su totalidad, en su mayoría mujeres, quienes suman 118, y con un total de 111 alumnos varones. Cuenta con 14 docentes, los cuales varían en profesión, así como 5 personas que forman el equipo de mantenimiento. La escuela se conforma por un edificio que contiene 12 salones y 5

oficinas; tiene, además, dos canchas de volibol y una cancha de futbol rápido en la parte posterior.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

En el presente capítulo se expondrán las distintas definiciones sobre lo que significan las competencias emocionales, ya que es importante indagar sobre este concepto para su correcta evaluación en el presente trabajo.

1.1. Marco conceptual

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología: la importancia del desarrollo de competencias emocionales.

Se definirán, en los siguientes apartados, los conceptos de inteligencia emocional y competencias emocionales por separado, ya que usualmente son términos utilizados como sinónimos, por lo tanto, es importante discernir entre ellos.

1.1.1. Las emociones

“La emoción, a pesar de ser posiblemente el principal sistema de evolución y adaptación de las criaturas inteligentes, es el menos conocido de los procesos psicológicos básicos” (Palmero y cols.; 2002: 18).

Las diversas formas en que se puede explicar y entender la emoción, así como la poca información sobre su desarrollo, representan factores que dificultan una definición concreta de lo que es emoción. A pesar de ser un proceso significativo para el psicólogo, es un término que no posee límites específicos, lo cual dificulta aún más la conceptualización.

Se debe tomar en cuenta que la emoción como tal es un concepto difícil de aterrizar, pero “lo que los expertos intentan concretar, son las diferencias entre individuos ante una situación emocional, identificando aquellas características que se presentan entre la mayoría, así como lo que difiere en cada emoción” (Palmero y cols.; 2002: 18).

Se puede tomar como la definición de Pinillos como la tradicional, en la cual se define a las emociones como un “estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traducen en gestos, actitudes u otras formas de expresión” (Palmero y cols.; 2002: 18).

A pesar de que Kleinginna y Kleinginna lograron recolectar más de 100 conceptos heterogéneos de emoción, los autores en su generalidad están de acuerdo que la emoción se manifiesta mediante tres características: conlleva un proceso fisiológico, es observable a través de conductas y comprende de sentimientos subjetivos; no obstante, no hay concordancia acerca de cómo se organiza (referidos por Palmero y cols.; 2002).

De acuerdo con Fernández y Canas (mencionados por Palmero y cols.; 2002), se define la emoción como un proceso neural que clasifica los estímulos tanto internos como externos, como deseables o no para el sujeto. Los autores referidos mencionan dos propiedades de la emoción: la primera es la experiencia subjetiva, que es el sentimiento que se evalúa, a manera de introspección o por una conducta distinta, la persona va evadir o acercarse, de acuerdo con su evaluación acerca de él, el afecto lo va clasificar como algo agradable o desagradable, no existen afectos neutros; la segunda es la expresión emocional, que influye en el sistema nervioso motor, incluyendo posturas y gestos, al igual que el endocrino y vegetativo, además de las relaciones cerebrales que se pueden observar en la manifestación conductual.

Para Palmero y cols. (2002), las emociones son episodios que, ante una circunstancia, ya sea interna o externa al sujeto, propician un encadenamiento de respuestas subjetivas a nivel físico, cognitivo y motor expresivo; las cuales están vinculadas con el mantenimiento del equilibrio, lo que implica por parte del sujeto un cambio para adaptarse a las situaciones determinadas del medio ambiente.

Los descriptores emocionales se utilizan usualmente para mencionar los distintos estados emocionales. Dichos descriptores se califican de acuerdo con diferentes criterios que abarcan origen, la intensidad, su duración, así como acontecimientos específicos. Los descriptores más habituales son: humor, afecto, emoción y sentimiento.

En cuanto al afecto, se entiende como la evaluación subjetiva de las situaciones que vive la persona. Se supone que el ser humano tiene una predisposición natural hacia el afecto positivo, lo que significa que va buscar siempre el placer, sin embargo, diversas investigaciones señalan dos dimensiones afectivas opuestas que son básicas: la positiva, que incluye el placer, y la negativa, que es todo lo displacentero para la persona (Palmero y cols.; 2002).

Con respecto a el estado de ánimo, Palmero y cols. lo definen como “una forma específica de estado afectivo, que implica la existencia de un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene el sujeto de experimentar placer o dolor en el futuro, esto es, de experimentar el afecto positivo o negativo; se estima que tiene una duración de hasta varios días, originado normalmente por una causa que aparece relativamente remota en el tiempo” (2002: 20).

Palmero y cols. (2002) mencionan que existen componentes que influyen en el estado de ánimo, los principales tres son: los rasgos de personalidad y el temperamento, los endógenos y los exógenos; por otra parte, está la función principal del estado de ánimo.

Dentro de la psicología, la definición de emoción puede utilizarse de tres distintas formas; estado emocional, la reacción emocional y el síndrome emocional.

Palmero y cols. se refieren al síndrome emocional como lo que usualmente percibe una persona durante la emoción. El estado emocional, por otra parte, es una

respuesta breve, en la que surge una inclinación para actuar de manera representativa ante un síndrome específico. La reacción emocional es la manifestación de respuestas durante un estado emocional, esto puede abarcar desde respuestas fisiológicas, gestos faciales, conductas y experiencias del propio sujeto. La emoción es específica y de corta duración. Los estímulos que se encuentran alrededor del sujeto influyen directamente, lo que estos autores mencionan como “intencional” (2002).

De acuerdo con el planteamiento anterior, el sentimiento es la evaluación que hace el sujeto ante un evento emocional, es decir, la asignación afectiva que se realiza y la disposición a responder afectivamente ante ciertas situaciones específicas.

El sentimiento y las emociones se relacionan, ya que el sentimiento influye en la emoción. El primero radica en una disposición cognitiva a asignarle un valor a un objeto de manera específica; Palmero y cols. (2002) explican que se pueden interpretar como un conjunto de esquemas cognitivos, los cuales se van actualizando, reflejando un sentimiento, de tal manera que la valoración que se realiza sobre este objeto es parecida a la que se hace durante una emoción.

De acuerdo con Garrido (2000), la regulación emocional es un proceso que se adquiere a lo largo del desarrollo madurativo de la persona. Al mismo tiempo, existen fallos, nombrados desregulaciones, que son respuestas emocionales que dan lugar a una conducta que no puede ser controlada por el sujeto; si esto se vuelve cotidiano, es probable que el sujeto desarrolle cierto trastorno, debido a la incapacidad de regular sus respuestas emocionales.

Al respecto, se afirma que “si estos fracasos en la regulación emocional son transitorios, pueden dar lugar a ansiedad aguda y a excesos comportamentales. Cuando los fracasos son crónicos se producen procesos psicopatológicos. Las psicopatologías más importantes en la niñez (alteraciones de conducta y depresión) pueden considerarse como fracasos en la regularización conductual y/o afectiva de los sistemas de respuesta emocional” (Garrido; 2000: 77).

Para finalizar, se puede entender que “la definición de emoción es una cuestión abierta, aun no respuesta satisfactoriamente (Reeve; 1992), puesto que cada una de las categorías y definiciones está sustentada por el marco teórico desde el que se formula” (Palmero y cols.; 2002: 19).

Es decir, que se dificulta concretar una definición clara y específica, ya que cada autor va formular la definición acerca de emoción de acuerdo con el enfoque psicológico en el cual se base teóricamente.

Actualmente, la mayoría de quienes conceptualizan la emoción, tienen en común, implícita o explícitamente, elementos que propone Lang, quien describe la emoción en tres partes notoriamente distintas: la primera es la del sistema neurofisiológico-bioquímico, la segunda se refiere a las conductas y lo motor, la tercera engloba el área cognoscitiva. Para entenderlas, es necesario estudiarlas en conjunto, ya que examinarlas por separado solo manifiesta una parte de lo que es la emoción (referido por Palmero y cols.; 2002)

1.1.2. El concepto de competencias

A través del tiempo, se han dado distintas definiciones de lo que es el concepto de competencias; en su mayoría, son términos que se enfocan en aspectos laborales.

Diversos autores (referidos por Iglesias; 2009) están de acuerdo que competencia “es la traducción de otra palabra en ingles skill, que significa capacidad perfeccionada” (452). Mencionado también el vocablo capacidad como adquirido del término inglés: *ability*, que se describe como las características específicas que se deben poseer para lograr una actividad determinada, las cuales son cualidades amplias que se obtienen durante un proceso psicológico, que proporciona el resultado de dicha actividad, o también a lo largo de la vida.

Levy-Leboyer, en 1997, definió las competencias como “comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (citado por Bisquerra y Perez; 2007: 2).

Al mismo tiempo, se puede señalar la definición mencionada por Bisquerra y Pérez (2007), del autor Le Boterf, propuesta en el 2001, explicando que las competencias son, el conocer cómo combinar, movilizar y utilizar los recursos ante una circunstancia laboral compleja, manteniendo un objetivo fijo.

Otra definición, citado por Bisquerra y Pérez (2007), del autor Echeverría, explica que las competencias son los conocimientos necesarios para superar una situación específica y ser capaz de resolver esas situaciones, esto quiere decir, estar preparado para utilizar conocimientos y cualidades para afrontar circunstancias problemáticas que provienen de una profesión.

Según Bisquerra y Pérez (2007), las características de competencias pueden entenderse como: que implican una capacidad de movilizarse, es decir, llevar a cabo la acción; esto es inseparable de los factores desarrollo y aprendizaje continuo, los cuales están unidos con la experiencia del sujeto. Es importante mencionar también otras características de las competencias consisten en que son temas aplicables a personas y que se desarrollan en un contexto determinado, donde existen referentes de eficacia.

Se han encontrado que los autores realizan la clasificación de las competencias, aunque con distinto nombre; mencionan Bisquerra y Pérez (2007) que todas se enfocan en dos dimensiones comunes: competencias de desarrollo socio-personal y competencias de desarrollo técnico-profesional.

Bisquerra y Pérez (2007) explican las competencias de desarrollo técnico-profesional, las cuales también se les conoce como funcionales, que engloban procesos y conocimientos que se relacionan con el contexto laboral, así como el saber y saber hacer necesarios para el manejo especializado dentro del ámbito profesional. Estas competencias incluyen: la capacidad de organización, coordinación, capacidad

de adaptación e innovación, gestión del entorno, así como el dominio de los conocimientos básicos y especializados.

En cuanto a las competencias socio-personales, como tales, no han obtenido una denominación reconocida acordemente, por lo cual se pueden encontrar varias denominaciones como: habilidades de la vida, competencias interpersonales, competencias básicas o competencias socio-emocionales, entre otras. Por ello, se utilizará como intento de completar las distintas propuestas, las competencias socio-personales, tomando en cuenta que engloban los aspectos tanto personales como interpersonales. Por consiguiente, las competencias dentro de este grupo se tratan de: autoconfianza, paciencia, responsabilidad, asertividad, empatía, y espíritu de equipo (Bisquerra y Pérez; 2007).

Otra clasificación, de acuerdo con Bunk en 1994 (referido por Iglesias; 2009), realiza la clasificación en cuatro tipos: las técnicas, que son aquellos conocimientos y aptitudes, así como el experto de las tareas; las sociales, que implican todas aquellas que son utilizadas por el sujeto en relación con otra persona; las competencias participativas, que son aquellas habilidades como la colaboración, el liderazgo y la gestión de grupos utilizadas de los distintos contextos, tanto sociales, como familiares y laborales; por último, la clasificación de las metodológicas, que abarca la aplicación de procedimientos proporcionados para cierta actividad.

Se puede mencionar la clasificación de acuerdo con el Proyecto Turning en el 2003, donde se hace la clasificación de las competencias en dos grupos: las genéricas,

que son todas aquellas usuales dentro de una profesión, las cuales también incluyen subcategorías, como las competencias instrumentales, que incluyen los pasos y el procedimiento; las personales, por otro lado, abarcan el manejo adecuado de la relación con otros, así como el trabajo en equipo; el último, de las competencias sistemáticas, se refiere al aprendizaje y la adaptación de la persona. La otra clasificación se llama específica, ya que se enfoca únicamente aquellas referentes a una profesión concreta (Iglesias; 2009).

Otra clasificación importante es la que realiza BarOn en 1997, quien clasifica las competencias en cinco componentes, y esas en subcomponentes (referido por Ugarriza; 2001):

El componente intrapersonal (CIA), se divide en independencia, autorrealización, autoconcepto, asertividad, y comprensión emocional de sí mismo; en resumen, son habilidades de identificar, aceptar expresar adecuadamente los sentimientos que experimenta la persona.

El componente interpersonal (CIE) contiene elementos como relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía; lo que engloba la parte social de la persona, la capacidad de construir relaciones recíprocas con otros, así como comprender y respetar los sentimientos de los demás.

Los subcomponentes del componente de adaptabilidad (CAD) abarcan la solución de problemas, flexibilidad y prueba de la realidad, lo que implica que la

persona distinga entre lo que pasa internamente, lo subjetivo, y lo que sucede en lo externo, lo objetivo.

Dentro del componente del manejo de estrés (CME), se encuentran dos componentes: control de impulsos y tolerancia al estrés, que resumen las habilidades que tiene la persona para sobrellevar los impulsos que pueda tener, así como tolerar eventos desfavorables.

El componente del estado de ánimo en general (CAG), se dividen en dos: la felicidad y el optimismo, que significa ver los mejores aspectos de lo que está en el contexto de la persona, así como estar satisfecho con él (Ugarriza; 2001).

En la actualidad se puede entender competencia “como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez; 2007: 3).

1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional

Se han hecho críticas acerca de la inteligencia y todo lo que engloba, así como las pruebas y los estudios genéticos que se pueden realizar, reclamando que no existe alguna teoría concreta de lo que es la inteligencia. Por otro lado, se vuelve más complicado conceptualizar rasgos mentales, en este caso la inteligencia, con operaciones observables (Vernon; 1982).

De acuerdo con Vernon, “la inteligencia se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplica en un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes” (1982: 51).

En los años recientes, se ha ampliado el número de psicólogos quienes están de acuerdo con Garner, en que los conceptos tradicionales de coeficiente intelectual, que definían CI más en torno a las capacidades matemáticas y lingüísticas que poseían una persona, lo que significa que conforme un puntaje más alto, estaba relacionado con el éxito que se tendrá en lo académico.

Entre esos psicólogos, están Sternbery y Salovey, quienes tomaron una perspectiva más completa de lo que significa inteligencia, tratando de redefinir tratando de encontrar lo que haría falta para lograr el éxito en la vida. Por lo que se regresa nuevamente a evaluación de la importancia de la inteligencia emocional (Goleman; 2007).

Cabe señalar que, de acuerdo con Goleman (2007), tanto la inteligencia cognitiva como la emocional, se vuelven una sola, no obstante, la segunda aporta considerablemente más cualidades que ayudan a que una persona se sienta plena.

Dentro de la definición de Salovey, de inteligencia emocional, se refiere a cinco esferas principales: la primera consiste conocer las propias emociones, Goleman lo menciona como clave de la inteligencia emocional, el que una persona sea capaz de

identificas sus propias emociones en el momento en que las experimente, es ser consciente de uno mismo; la segunda esfera, manejar las emociones, es básicamente el control adecuado de los sentimientos que se basa en el punto anterior, tener conciencia de uno mismo; el tercer punto es la propia motivación, que resulta de mucha utilidad al momento de la creatividad, la automotivación y la atención que tiene una persona, ya que el que una persona sea capaz de posponer la recompensa, y contener en ello su impulsividad, es la base de cualquier logro (retomado por Goleman; 2007)

De acuerdo con la cuarta esfera, que es el reconocimiento de las emociones de los demás, es una habilidad que se basa en la autoconciencia emocional, significa que la persona es capaz de percibir las señales sociales mínimas que emiten los otros, de acuerdo con sus necesidades o deseos, es decir, la empatía. La última esfera se refiere al manejo de las relaciones, tomando habilidades como liderazgo y eficacia interpersonal, aquellos que la poseen, se desempeñan bien en actividades que se relacionen con la interacción con los demás (Goleman; 2007).

Para concluir, se hace referencia a la definición de BarOn 1997, quien “define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (citado por Ugarriza; 2001: 131).

1.1.4. Conceptualizaciones de las competencias emocionales

En primer lugar, existen dificultades para la denominación de competencias emocionales, ya que se puede encontrar también como competencias socio-emocionales, al mismo tiempo, se ha encontrado la misma designación, pero de manera singular: competencia emocional o competencia socio-emocional.

Para Salovey y Sluyter, las dimensiones básicas en las competencias emocionales son las siguientes: asertividad, empatía, cooperación, autocontrol y responsabilidad (citados por Bisquerra y Pérez; 2007).

En 1995, Goleman propone cinco dominios dentro el término de competencias emocionales. Más adelante, en 2002, Goleman y cols. exponen únicamente cuatro dominios: conciencia de uno mismo, conciencia social, autogestión y gestión de las relaciones; de los cuales se dividen dieciocho competencias (Bisquerra y Pérez; 2007).

Por último, se pueden definir competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

Así pues, como mencionan estos autores, al contar con competencias emocionales, se ven beneficiadas las relaciones interpersonales, favorece a la

solución de problemas y los procesos de aprendizaje; puede también ayudar a lograr con éxito el afrontamiento de las situaciones de la vida (2007).

1.2. Clasificación de las competencias emocionales

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales se dividen en cinco clasificaciones, las cuales se explicarán enseguida.

La primera clasificación se denomina conciencia emocional, que es la habilidad de identificar las emociones, proporcionar el nombre adecuado y también reconocer las emociones y perspectivas de los demás.

La regulación emocional abarca la facultad de reconocer la relación que tienen la cognición, el comportamiento y la emoción; al mismo tiempo, contar con estrategias de afrontamiento y con la posibilidad de crear emociones positivas.

La autonomía emocional se refiere a aspectos sobre la evaluación que la persona hace de sí misma; esta deberá ser positiva, deberá aceptarse y estar satisfecha consigo misma.

Dentro de la competencia social se encuentran los elementos que propician relaciones estables con otros y el poder comunicarles a otros asertivamente, al igual que los principios de amabilidad y respeto.

La última clasificación es de las competencias para la vida y el bienestar, que se refiere a que la persona cuente con los comportamientos necesarios para confrontar positivamente, además de efectivamente, los conflictos que aparezcan en la vida cotidiana de la persona (Bisquerra y Pérez; 2007).

1.3. Educación emocional

Durante el 2000, Bisquerra definió la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (retomado por Vivas; 2003: s/p).

La educación emocional, dentro del contexto familiar, debe entenderse como el primer lugar donde el sujeto va conocer sobre las emociones, ya que observa la interacciones entre los padres, hermanos y otros; ya sea que estas interacciones sean adecuadas o no, el niño las va identificando. Lo anterior significa, de acuerdo con Bach, que las personas que lo rodean en casa, se convierten en modelos a seguir, mostrando cómo manifestar ciertas emociones de acuerdo con ciertas situaciones, ya sea que las externe o no, o que las perciba como aceptables o al contrario (citado por Vivas; 2003).

Gottman y DeClaire mencionan la importancia que realicen las siguientes actividades las personas que están encargadas del menor: reconocer la emoción tal y como es, apoyar al niño a identificar y nombrar adecuadamente las emociones, la

importancia de externar o comunicar los sentimientos, así como encontrar la manera adecuada para expresar ciertas emociones (retomado por Vivas; 2003).

Dentro del contexto comunitario, es primordial recordar que existen varios estímulos y situaciones que rodean el ser humano, las cuales tienen una repercusión emocional y causan ciertas pérdidas en la salud, así como en la calidad de vida.

Además, es importante enfocarse en el tipo de programas de televisión infantil que presencie el infante, ya que pueden exponer ideas o conductas no deseadas, las cuales van a ser captadas por el menor.

La educación emocional en un contexto curricular, es algo que no se encuentra tradicionalmente, ya que los planes educativos están enfocados al conocimiento técnico y científico. Es trascendental que se le da la importancia de las habilidades emocionales, ya que, de acuerdo con Goleman, tienen el doble de importancia, que las que poseen las aptitudes intelectuales (citado por Vivas; 2003).

1.4. Las competencias emocionales en la vida actual

En los últimos años, ha aparecido una preocupación por la investigación científica de lo que es el desarrollo emocional. Estos estudios han revelado que mientras los niños y adolescentes van obteniendo competencias emocionales, se pueden observar en sus comportamientos ciertos efectos positivos que esto pueda

resultar. A continuación, se mencionan tres áreas diferentes en la vida de una persona, y el impacto que tienen las competencias emocionales en cada una de ellas.

1.4.1. Las competencias emocionales en la dimensión laboral

Dentro del ámbito laboral, en los últimos años del siglo XX, las competencias emocionales han sido de mucho interés para los empresarios, investigadores y técnicos en desarrollo de recursos humanos, ya que se sabe de las consecuencias económicas positivas que pueden producir el trabajar con los empleados en desarrollar sus competencias emocionales (Bisquerra y Pérez; 2007).

The American Society for Training and Development ha comprobado la influencia positiva que tienen las competencias emocionales dentro de varios aspectos de la práctica profesional. Dentro de estas investigaciones “se pone especialmente el acento en la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socio-emocionales, de cara a facilitar una comunicación eficaz y una mayor cooperación” (Bisquerra y Pérez; 2007: 13).

En la investigación de Cherniss, se mencionan los resultados altamente positivos que puede tener el desarrollar competencias emocionales en los trabajadores, ya que favorece una mejor relación con los clientes, facilita enfrentar los retos que se proyectan, permite resolver eficientemente situaciones delicadas con un

compañero, al mismo tiempo, propicia a que el trabajador continúe hasta completar la tarea (citado por Bisquerra y Pérez; 2007).

1.4.2. Las competencias emocionales en la dimensión escolar

En lo que concierne a esta área, se han realizado estudios donde se realizaron comparaciones entre grupos de estudiantes de altos promedios en el ámbito escolar, en contraste con estudiantes de bajo promedio, en dichas indagaciones se encontró relación con tres de las escalas: la adaptabilidad, manejo de estrés y de habilidades intrapersonales (Extremera y Fernández; 2004).

Por otra parte, Barchard examinó a estudiantes universitarios con una prueba de habilidad de inteligencia emocional, controlando las habilidades cognitivas, correlacionado con variables de personalidad, como la amabilidad, la responsabilidad, la extraversión y el neuroticismo. Los resultados de Barchard “apoyaron la idea de que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Por lo tanto, la IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no solo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar” (Extremera y Fernández; 2004: 9).

1.4.3. Las competencias emocionales en otros ámbitos

Se puede entender, se trata de varias competencias que facilitan la organización de la propia vida, de manera adecuada y equilibrada, favoreciendo

experiencias de bienestar. Dentro de la dimensión personal se engloban también los aspectos interpersonales, ya que esta área incluye elementos de adecuada comunicación y la habilidad empática, los cuales son factores que favorecen una buena relación de pareja (Bisquerra y Pérez; 2007).

Los autores Extremera y Fernández también mencionan la importancia de las competencias emocionales en las habilidades interpersonales, señalando que quienes son emocionalmente inteligentes, tendrán habilidades no solo para percibir, manejar y comprender sus propias emociones, sino que al mismo tiempo podrán percibir, comprender y manejar de mejor manera las emociones de los demás (2004).

De acuerdo con lo anterior, la inteligencia emocional juega un papel principal en la investigación del establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales, puesto que se partirá de la idea de que un alumno que cuenta con un alto nivel de competencias emocionales, es un individuo más comprensivo y perceptivo en las emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación (Extremera y Fernández; 2004).

1.5. Evaluación de las competencias emocionales

A continuación, se mostrarán los distintos métodos que existen en la medición de la inteligencia emocional, al igual que los diferentes procedimientos para obtener un indicador fiable de inteligencia.

1.5.1. Cuestionarios, escalas y autoinformes

Este método de evaluación ha sido el más tradicional y utilizado en la psicología; con él, se han obtenido medidas sobre factores cognitivos, perfiles de personalidad y distintos aspectos emocionales (Extremera y Fernández; 2004).

De acuerdo con dichos autores, “estos cuestionarios están formados por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales, a través de una escala Likert que varía desde nunca (1) a muy frecuente (5). Este indicador se denomina ‘índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada’ y revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir discriminar y regular sus emociones” (2004: s/p).

Desde la perspectiva de Mayer y Salovey, la inteligencia emocional no puede ser evaluada únicamente por cuestionarios, ya que pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona, igualmente, existe la posibilidad de que la persona falsifique las respuestas para crear una imagen más positiva. Estos autores proponen, sin embargo, que es uno de los métodos más eficaces para conocer a la persona (citado por Extremera y Fernández; 2004).

Es importante mencionar la utilidad de los autoinformes en el terreno emocional, ya que se adquiere información sobre las habilidades intrapersonales y métodos más eficaces para conocer a la persona, puesto que el mundo emocional es interior, uno

de los mejores métodos para conocer al individuo, es preguntándole sobre lo que piensa, siente y como le afectan determinadas situaciones que vive (Extremera y Fernández; 2004).

Existen varios cuestionarios sobre inteligencia emocional, aunque poseen similitudes en su estructura, evalúan diferentes componentes. El Trait-Meta Mood Scale (TMMS), proporciona una estimación personal sobre temas reflexivos de la experiencia emocional. La prueba comprende de tres dimensiones claves de la inteligencia emocional interpersonal: atención a los propios sentimientos, reparación de las propias emociones y claridad emocional.

Otro instrumento similar al TMMS, es la escala de E de Schutte, que aporta una única puntuación de inteligencia emocional, no obstante, investigaciones posteriores han concluido que la escala se puede dividir en cuatro subfactores: percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de las emociones de los demás y utilización de las emociones.

Por último, el inventario EQ-i de Bar On (adaptado al castellano en 1997, en Toronto, Canadá) contiene una amplia gama de habilidades emocionales y sociales, contiene 133 ítems, y está compuesta por cinco factores generales: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general. A partir de ahí se derivan las 15 subescalas; el inventario contiene cuatro indicadores de validez que miden el grado con el que el sujeto respondió al azar o

proporcionó respuestas falseadas, esto con la finalidad de aumentar la seguridad de los resultados (Extremera y Fernández; 2004).

1.5.2. Evaluación a través de observadores externos

Dentro de la inteligencia emocional, se encuentra la inteligencia emocional interpersonal. De acuerdo con Extremera y Fernández (2004), si la escala se trata de cómo las personas manejan sus emociones y cómo afrontan las situaciones en su vida diaria, ¿por qué no preguntar a las personas más cercanas al individuo? Este método es conocido como observación externa o evaluación 360°, en la cual se solicita la intervención del compañero de clase o el profesor para aportar su perspectiva sobre cómo el alumno es percibido de acuerdo con su interacción con el resto de sus compañeros, cómo resuelve conflictos o cómo afronta situaciones de estrés. Esta forma de evaluación tiene como finalidad proporcionar información adicional, es decir es complementaria (Extremera y Fernández; 2004).

No obstante, esta evaluación tiene sus limitantes: de acuerdo con Extremera y Fernández, es difícil estar con una persona las 24 horas del día, es decir, que la evaluación del observador va reflejar el comportamiento del sujeto mientras esté en su presencia (2004).

1.5.3. Evaluación a través de tareas de ejecución

El último grupo de medidas de evaluación surge para sustituir posibles limitantes que se presentan en los métodos anteriores. Con el objetivo de evitar respuestas falsas para obtener una imagen positiva de sí mismo.

En lugar de preguntarle al sujeto con qué habilidades cuenta, se le ponen pruebas para evaluar dicha habilidad, es decir, si se quiere evaluar cuál alumno es el mejor pianista, se les pide que toquen el piano. En el caso de inteligencia emocional, si se quiere evaluar la percepción emocional, se evalúa si el sujeto es capaz de reconocer emociones en ciertas expresiones faciales (Extremera y Fernández; 2004).

Para evaluar la inteligencia emocional desde este método, existen dos medidas de habilidad: el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y su versión mejorada, el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002), abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional que son propuestas en la definición de Mayer y Salovey: la percepción emocional, la comprensión emocional, la asimilación emocional y la regulación afectiva (retomados por Extremera y Fernández; 2004).

En el presente capítulo se ha podido apreciar la trascendencia de la inteligencia emocional en los diversos contextos del individuo; el escolar no es la excepción. Al respecto, en el capítulo siguiente se examina el rendimiento académico como segunda variable de estudio.

CAPÍTULO 2

RENDIMIENTO ACADÉMICO

En el presente capítulo se explicarán los elementos importantes para la comprensión del rendimiento escolar. Se comenzará por definirlo, para enseguida examinar los criterios y factores que influyen esta variable.

2.1. Concepto de rendimiento académico

Es importante revisar las distintas definiciones que se han dado de rendimiento académico, ya que es el tema central de este capítulo, por lo que se retomarán diversas propuestas a continuación.

De acuerdo con Carrasco, el rendimiento académico se establece “en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes” (citado por Andrade y cols.; 2001: 9).

Himmel, por su parte, ha definido el rendimiento académico “como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio” (citado por Andrade y cols.; 2001: 9).

Lo anterior significa que se considera logrado el rendimiento escolar cuando el alumno ha obtenido lo esperado, o sea, el propósito, de acuerdo con el plan de estudio.

Desde la perspectiva de Jiménez, el rendimiento académico es el “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (citado por Edel; 2003: 2).

De acuerdo con las definiciones anteriores, se pueden rescatar elementos similares que exponen los diversos autores; inicialmente, debe existir un nivel esperado sobre los alumnos, y el alcanzar o lograr este grado propuesto, se refiere al rendimiento académico, es decir, es el resultado de los conocimientos adquiridos, de acuerdo con un nivel previamente establecido.

Es importante resalta, un aspecto que expone Jiménez (mencionado por Edel; 2003): se debe considerar también la edad del alumno para esta medida.

Cabe mencionar que no es relevante cuánto contenido el alumno ha sido capaz de memorizar, sino qué tanto ha integrado a su conducta, su forma de sentir, a la resolución de problemas y a la aplicación de ese conocimiento en el curso (Alves; 1990).

2.2 La calificación como indicador del rendimiento académico

Para obtener información sobre el rendimiento académico, resulta útil establecer algún indicador que permita su cuantificación. En este contexto, el recurso más común es la calificación.

“La calificación es un juicio concerniente a la calidad del desempeño de los estudiantes” (Airasian; 2003: 180).

De acuerdo con este autor, es un proceso que se presenta a lo largo del ciclo escolar y tiene implicaciones importantes para los alumnos. Es una evaluación que se realiza a cada alumno de manera individual. Se puede separar la calificación de una evaluación particular, que se refiere a la que se asigna a trabajos o actividades específicas, así como a los grupos de evaluación, que son las puntuaciones que se ven reflejadas en la boleta, ya que son el producto de varias evaluaciones.

La calificación es un valor que se da al conjunto de indicadores de desempeño del alumno, el cual también se debe comparar con distintos elementos. Al respecto, menciona cuatro de los más empleados en el aula: la comparación de los resultados pasados del mismo alumno, el nivel promedio del estudiante, las normas previamente creadas de lo que significa un desempeño adecuado o inadecuado y, por último, el desempeño de los demás estudiantes (Airasian; 2003).

De acuerdo con Zarzar (1997), la evaluación tiene dos objetivos importantes: el primero se trata de examinar en qué proporción se han logrado los objetivos de aprendizaje que se habían planteado y, así, averiguar en qué se está fallando, para así cumplirlos. El último propósito que se da de manera implícita, es que el alumno se haga responsable de su proceso educativo, logrando así un mayor compromiso consigo mismo.

Desde la perspectiva de Friedman y Frisbie, el objetivo de las calificaciones consiste en proporcionar información de acuerdo con el avance académico, igualmente, incluye otros cuatro tipos de objetivos más concretos: orientadores, administrativos, motivacionales e informativos (citados por Airasian; 2003).

Las calificaciones sirven para orientar, ya que ayudan a identificar aquellos alumnos que puedan necesitar de algún servicio especial, al igual que aportan información para los padres y al asesor, sobre cursos adecuados para el estudiante.

De acuerdo con el componente administrativo, son necesarias las calificaciones, ya que proporcionan particularidades como la conveniencia de que el alumno continúe al siguiente grado, al igual que la posición que tiene dentro de su grupo. Se considera que las calificaciones pueden motivar al alumno, ya que son una recompensa de su trabajo y aprendizaje; la motivación puede crecer si las calificaciones son altas, aunque también puede desmotivarse el estudiante si el puntaje es más bajo de lo pensado.

Por último, las calificaciones sirven para informar al mismo alumno, a sus padres de familia y todos aquellos interesados sobre él, ya que aportan el criterio del maestro en relación con el grado de dominio que posee el alumno sobre el contenido visto durante una etapa escolar (Airasian; 2003).

2.2.1 Criterios para asignar la calificación

A continuación, se mencionarán algunos criterios para determinar una calificación. Es útil señalar esta información, ya que es importante conocer de dónde proviene la calificación que se asigna al alumno al momento de la entrega de las boletas. Así como las características de las normas en las que se basan quienes realizan la evaluación.

Zarzar menciona que, dentro del proceso de calificar, existen numerosos procedimientos y mecanismos; el más común es el examen final, que puede realizarse de manera oral o escrita, también se pueden incluir exámenes que pueden ser al final de cada mes, unidad o incluso a mitad del semestre. Puede ser que el maestro también reemplace o sume a la evaluación, ensayos, reportes, presentaciones, cuestionarios o participación dentro de la sesión de trabajo. Estos criterios son determinados por el profesor, de acuerdo con su estilo personal y su método de trabajo (1997).

Dentro de una institución educativa, se encuentran dos tipos de acreditación, que son las más utilizadas. Existen los criterios que abarcan un porcentaje de asistencia a clases; el otro, es la calificación concluyente mínima. Este número mínimo, difiere según cada institución y varía de acuerdo con el nivel de exigencia del plantel (1997).

El proceso que conlleva realizar las calificaciones es un trabajo que se basa en el criterio del profesor, al final de cuentas, él es quien conoce mejor al alumno dentro

del ámbito escolar, así como los logros académicos que ha obtenido, por ello, deberá ser únicamente él quien realice dicha evaluación. Dentro de ciertos sistemas, se puede encontrar que el profesor registre la calificación mediante letras, siendo el A+ el mayor, enseguida el A, y después el A-, y así sucesivamente, hasta llegar a la letra F; en otros sistemas, se guían mediante números, del 100 al 90, del 89-80. Existe también la calificación aprobado o no aprobado. En definitiva, las calificaciones, sin importar cuál sea el sistema utilizado, están basadas en el juicio del maestro (Airasian; 2003).

La cantidad y la naturaleza de la información concerniente a la evaluación, van a depender de la particularidad de la materia, ya que se facilitará más evaluar con ciertas actividades el contenido de una materia específica. Menciona Airasian, ejemplos como el de la asignatura de Historia, que se pueden evaluar mediante proyectos, tareas y hojas de trabajo, mientras que la de Matemáticas puede evaluarse con preguntas y trabajos escritos (2003).

Los indicadores mencionados anteriormente son formales, ya que abarcan mayormente el contenido de la calificación, sin embargo, no se puede dejar de lado el componente de la conducta del alumno, el indicador informal, incluyendo factores como el interés, su asistencia a clases, el esfuerzo y su motivación. Es importante recalcar que la calificación, como indicador informal, no se deberá emplear para castigar al alumno, bajando su calificación por problemas de conducta; tampoco deberá concederse una calificación alta por su esfuerzo, si su dominio en el tema no es adecuado, ya que esto únicamente terminará por confundirlo (Airasian; 2003).

Por el contrario, desde la perspectiva de Berliner, existen tres tipos de clasificación, de acuerdo con su nivel de formalidad y su estructura en la que se determina una evaluación. Existen las técnicas de evaluación formal, semiformal y la informal (citado por Díaz y Hernández; 2005)

Cuando se trata de técnicas formales, “exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control (Genovard y Gotzens, 1990)” (citados por Díaz y Hernández; 2005: 379).

Dichas técnicas se utilizan de manera habitual o al concluir un periodo completo de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos suelen percibir estas técnicas como verdaderas situaciones de evaluación. Dentro de ellas se pueden señalar: mapas conceptuales, evaluación del desempeño y pruebas o exámenes.

Las técnicas semiformales requieren de tiempo de preparación, así como de valoración. A la vez, exigen respuestas más duraderas de parte de los alumnos, como son las tareas y trabajos fuera de clase, así como los trabajos y ejercicios que se realizan dentro de ella.

Las técnicas informales suelen ser utilizadas en periodos de enseñanza de duración corta, el profesor no suele presentarlas como actividades evaluativas, por lo tanto, los alumnos no perciben que estén siendo evaluados. Eso resulta positivo, ya que los resultados arrojan respuestas del desempeño del alumno en ese momento.

Dentro de las técnicas informales se encuentran las preguntas expuestas por el profesor durante la clase, ya sean dirigidas o planteadas al grupo (Díaz y Hernández; 2005).

De acuerdo con Zarzar (1997), la evaluación deberá ser continua, participativa y completa. Es continua cuando se realiza a lo largo del ciclo escolar, sin dejarlo hasta el final, ya que la primera evaluación es la más importante, puesto que arroja información acerca de fallas o problemas, donde el maestro está aún a tiempo de mejorar las prácticas áulicas.

La participativa se refiere a una evaluación que se realiza en conjunto con los otros alumnos dentro del salón de clase, aunque, al final, el último que realizará la evaluación será el maestro. La evaluación completa quiere decir que se debe incluir los elementos importantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (1997).

Particularmente, en el escenario de la presente investigación, en el que se consideraron dos niveles de estudio, se utilizan los siguientes criterios de evaluación. Para educación secundaria, los maestros deberán basarse para la asignación de una calificación en una escala del 5 al 10. Asimismo, el profesor, realizara un informe a los alumnos que necesiten apoyo fuera del horario de clase, abarcando las materias de lectura, escritura y matemáticas, para que así, el alumno pueda avanzar hasta llegar al nivel de los demás compañeros (Chuayffet; 2013).

A nivel de preparatoria “la escala de calificaciones a utilizar será la prevista en el acuerdo secretarial 17, esto es, numérica y de 5 a 10. Una asignatura o unidad de aprendizaje curricular será acreditada cuando se obtenga como mínimo una calificación final de 6.0” (DGB; 2012: 19).

En definitiva, puede y deberá tomarse en cuenta todo el esfuerzo realizado por el alumno durante el ciclo, como resultado de los trabajos de aprendizaje creados para la calificación (Zarzar; 1997).

En conclusión, “la evaluación comprende, por lo tanto, un balance y una apreciación crítica y valorativa de toda la operación enseñanza-aprendizaje, realizada a lo largo del año escolar, y ello con miras a efectuar rectificaciones y mejoras en el proceso de enseñanza” (Alves; 1990: 343).

2.2.2. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones

De acuerdo con Airasian (2002), existen diferentes motivos por los cuales calificar resulta un trabajo difícil para el maestro. La primera se relaciona con la dificultad del maestro de excluir las características y necesidades específicas del alumno al momento de realizar la calificación, ya que se le pide realizar esta de manera objetiva. Otra dificultad reside en las instituciones educativas, que no brindan la información necesaria de acuerdo con las políticas y expectativas de las calificaciones. La tercera, proviene de que existen pocos profesores que no cuentan con la formación necesaria de cómo se realiza una calificación. La última que menciona ese autor, surge

de la importancia que los alumnos y padres de familia conceden a las calificaciones, a que estas son sometidas a análisis y a menudo rechazadas.

Desde la perspectiva de Alves (1990), el producto final de los trabajos se interpreta, como aprobado o reprobado. Los alumnos clasificados como aprobados son aquellos capacitados para continuar y en otro nivel superior. Aquellos considerados como no aptos, tendrán que repetir el curso en el que no demostraron preparación suficiente.

Cuando un alumno es aprobado sin los conocimientos o las capacidades necesarias, se convierte en algo perjudicial para el mismo alumno y desmoralizadora para la escuela y el profesor.

Es perjudicial para el alumno, ya que, a decir de Alves (1990), si el estudiante continúa en un curso más avanzado en el que no está preparado, en las materias más complejas se encontrará con obstáculos, los cuales serán a menudo difíciles de superar. Su incapacidad para seguir al nivel esperado podría causarle complejos de frustración y de inferioridad.

Se vuelve desmoralizadora para la escuela, quien, por intereses comerciales o subalternos, ofrece trabajo deshonesto para conseguir medias de aprobación y así lograr retener a los alumnos en su escuela. Por otro lado, resulta desmoralizadora para el profesor, ya que daña su prejuicio y autoridad, de manera que sus alumnos dejan de preocuparse y la presencia de alumnos disminuye, así como la entrega de tareas y

trabajos, esto a consecuencia de que los alumnos saben que tienen la aprobación segura (Alves; 1990).

De acuerdo con Airasian (2003), otra dificultad que surge al momento de asignar las calificaciones, es que estas solo se entregan cuatro o cinco veces durante el ciclo escolar, es decir, que la información que se presenta se limita a juicios globales y en muchas ocasiones no contiene información diagnóstica con suficiente detalle sobre el desempeño del alumno.

En conclusión, realizar una evaluación adecuada y objetiva, resulta un trabajo difícil para el maestro, ya que en ocasiones no está capacitado adecuadamente por la institución, o bien, no tiene los conocimientos necesarios para realizar una evaluación adecuada.

Se encuentra también el componente de excluir características específicas del alumno que no deben ser la parte principal de la calificación, sin embargo, se puede rescatar que resulta nocivo para todos asignar una nota de aprobación para aquel alumno que no lo merece, ya que pierden reputación tanto la escuela como el maestro, y trae consecuencias negativas al alumno, que avanza sin tener el conocimiento suficiente.

2.3 Factores que influyen el rendimiento académico.

El rendimiento académico, como todo fenómeno social, resulta influido por una amplia variedad de factores. Para el presente estudio, se considerarán tres grandes grupos de componentes: personales, pedagógicos y sociales. En las páginas restantes del presente capítulo, se expone cada uno.

2.3.1 Factores personales.

Es importante señalar los elementos que pueden ser causa de un desempeño adecuado o inadecuado. Resulta sustancial para aquellos profesionistas que se desempeñan en el área educativa conocer estos aspectos, debido a después pueden ser identificados, dado que estas personas pasan mayor tiempo con el niño.

De acuerdo con Tierno (1993), el fracaso escolar se puede dividir en tres esferas, que engloban los diversos aspectos de la personalidad. Este autor menciona: a) la orgánica, b) intelectual y c) la afectivo-volitiva.

2.3.1.1 Aspectos personales

En el presente apartado se explicará el factor personal, y cómo este influye en el ámbito académico del alumno.

En 1951, Resnick realizó un estudio sobre elementos como: status socioeconómico, medio ambiente escolar, coeficiente intelectual, los hábitos de estudio y la estabilidad emocional, en relación con los promedios de las calificaciones de alumnos de secundaria. A través de la aplicación de las pruebas: Test de Análisis de Salud Mental de Thorpe, Cuestionario de Ajuste de Symonds, el Inventario de Ajuste de Bell y el Test de Orientación de Lewerenz y Steinmetz. Los resultados mostraron que los alumnos con altas calificaciones también obtenían altos resultados en los tests (referido por Powell; 1975).

De Tierno (1993) denomina esta categoría como la esfera afectivo-volitiva. Dentro de esta, uno de los elementos que más incide sobre el aspecto emocional del niño, es la familia; en ese contexto, existen distintas situaciones que se pueden producir. Este autor menciona algunas: los celos con algún hermano, el hiperproteccionismo, el abandono por parte de los padres, displicencias entre los padres, rigidez excesiva en el caso de fracaso escolar y una nueva pareja o casamiento de alguno de los padres.

Es importante señalar que existen diferentes maneras en las que el niño reacciona ante la falta de aceptación y atención de los padres. Los infantes que viven bajo estas circunstancias desarrollan un fuerte sentimiento de inseguridad, así pues, cuando se enfrentan a conflictos, se sienten faltos de fuerza, ya que nunca recibieron el apoyo que siempre quisieron tener.

Por el contrario, los niños que han vivido sobreprotegidos, aunque por razones opuestas, presentan rasgos de inseguridad; en su caso, como sus padres siempre les han resultado todo, pero ahora no están allí para hacerlo, estos niños se sienten incapaces de lograr las exigencias escolares, por ello, perciben a la escuela como un lugar insoportable y la rechazan.

De acuerdo con Batalloso, describe los elementos individuales como las habilidades, la disposición y la actitud para el rendimiento, que están relacionados de manera directa, para generar rendimiento y permitir el desarrollo de habilidades y destrezas. Los factores psicológicos se componen por los conflictos emocionales y la adaptación social, los cuales sirven como puntos que pueden favorecer o no el desenvolvimiento escolar (citado por Sanchez y Pirela; 2006).

Por otra parte, es importante tener en cuenta la importancia de la satisfacción adecuada de necesidades, que el individuo posea una autoimagen positiva, así como confianza en sí mismo, sentimientos de pertenencia y utilidad, que se sienta aceptado y querido, al igual que tener en cuenta sus relaciones inter e intrapersonales. De acuerdo con el autor antes referido, estos elementos ayudan al desarrollo integral de la persona, lo cual le permite desenvolverse de manera adecuada en su ambiente familiar, escolar y social.

En cuanto a los conflictos emocionales, son factores que contribuyen desfavorablemente en la formación tanto del autoconcepto como el rendimiento académico (Sanchez y Pirela; 2006).

De acuerdo con Edel (2003), la motivación escolar es un proceso que guía a la conducta hacia el cumplimiento de una meta. En este sentido, cita a Alcalay y Antoniojevic, mencionando que la motivación es un proceso que incluye factores tanto cognitivos como afectivos: en el primer caso, abarca aspectos del pensamiento y conducta que la persona deberá poner en práctica para alcanzar una meta; las afectivas incluyen componentes como el autoconcepto y la autovaloración. Los dos elementos interactúan entre sí para lograr la motivación, el cual va de la mano con el aprendizaje.

De acuerdo con las teorías de atribución del aprendizaje, explica que el éxito escolar está relacionado con el locus de control, esto es el lugar de control donde el individuo percibe que es el origen de los resultados que ha obtenido.

Desde la perspectiva de Almaguer, si la persona les atribuye el éxito o fracaso a factores internos, el éxito puede resultar en aumento de autoestima y puede tener expectativas positivas sobre el futuro; en cambio, si lo relaciona con aspectos externos, podría sentirse afortunada por tener buena suerte, en cambio, si es un fracaso, se sentirá disgustada por su destino, ya que no asume el control, sino que la suerte establece lo que puede suceder (citado por Edel; 2003).

Menciona Almaguer, que las personas con calificaciones más altas poseen un locus de control interno (citado por Edel; 2003), lo que quiere decir que quienes

atribuyen los buenos resultados a factores internos, suelen tener calificaciones más altas.

Goleman, por su parte, relaciona la inteligencia emocional con el rendimiento académico, subrayando el autocontrol como uno de los factores que se debe trabajar con los estudiantes (citado por Edel; 2003).

De acuerdo con este autor, uno de los conocimientos más importantes que debe adquirir el estudiante es aprender a aprender. Con eso, los objetivos primordiales para reeducar son los siguientes: La habilidad para relacionarse con otros; el autocontrol, lo que implica regular las acciones de manera adecuada; la intencionalidad, capacidad y el deseo de lograr algo, por lo tanto, actuar en consecuencia; la confianza, el sentirse capaz de controlar y dominar el propio cuerpo y su conducta; también la curiosidad, que es el hecho de descubrir algo agradable.

En el mismo sentido, Goodnow menciona que no se debe tomar mucha importancia a las pruebas mentales, más bien a las atribuciones que realizan las personas sobre ellas mismas y sobre los demás, en cuanto a la inteligencia (citado por Edel; 2003)

Para finalizar, resulta primordial, como lo mencionan autores anteriores, tomar en cuenta aspectos de la personalidad para lograr un éxito académico. Cada persona percibe su entorno de manera subjetiva, pero se puede concluir que las situaciones como el abandono afectivo, o la sobreprotección, pueden tener consecuencias

negativas en el desarrollo del niño, entre ellas, afectar su desempeño académico. Por lo tanto, se puede concluir que el factor personal sí tiene un peso importante en el éxito académico del estudiante.

2.3.1.2 Condiciones fisiológicas

En el presente apartado se mencionarán algunos de los factores que pueden causar disminución en el desempeño, o hasta el fracaso escolar. Estos aspectos son de origen fisiológico, lo que abarca desajustes de origen sensorial y fisiológico, así como alguna disminución física.

Como menciona Shapiro, “el cuadro clínico es el resultado de la interacción de múltiples diagnósticos de diversa gravedad, característico del niño(a), naturaleza de la escuela y las capacidades de la familia” (2011: 218)

Estas condiciones pueden ir de lo más básico hasta un trastorno que debe ser diagnosticado con pruebas especializadas. Tierno (1993) menciona algunas condiciones higiénicas que pueden llegar a afectar el desempeño académico de un estudiante:

- a) La alimentación inadecuada: si un niño no recibe la alimentación suficiente, no puede desarrollar las actividades escolares de manera adecuada.
- b) El sueño: si el menor no duerme las horas necesarias, es imposible que tenga un rendimiento satisfactorio.

Shapiro (2011) explica que las dificultades específicas del aprendizaje conforman un grupo de trastornos que se presentan como bajo rendimiento escolar, sin importar que aquellos que lo presentan cuentan con una instrucción académica correcta. De acuerdo con este autor, estas problemáticas en el aprendizaje pueden ser encontradas en el razonamiento matemático, expresión escrita y oral, comprensión auditiva y lectora.

Estas dificultades específicas del aprendizaje resultan en un inadecuado aprovechamiento académico y pueden ser consecuencia de diferentes componentes. Es necesaria una evaluación integral del estado emocional, académico e intelectual del menor, para determinar el diagnóstico adecuado de dificultad específica del aprendizaje. Los niños diagnosticados con este trastorno pueden lograr un éxito académico si tienen el apoyo necesario.

Continuando con los trastornos que tienen implicaciones en el bajo rendimiento académico, entre “los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TDG) se encuentra el autismo de alto funcionamiento y el síndrome de Asperger. Estos trastornos se caracterizan por: 1) un deterioro cualitativo en la interacción social recíproca, y 2) modelos de comportamiento, actividades e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados” (Shapiro; 2011: 223).

Se puede realizar un diagnóstico aplicando instrumentos psicológicos especializados para determinar a niños TGD, al mismo tiempo, basándose en el

cuadro clínico. A los niños con este trastorno les resulta positivo trabajar las secuencias sociales o las claves visuales.

De acuerdo con este autor, “el Déficit Atencional/Trastorno de hiperactividad (TDAH) se caracteriza por niveles de desatención inapropiados para la etapa del desarrollo y/o hiperactividad/impulsividad que ha persistido por las de 6 meses y que tuvo su comienzo antes de los 7 años” (Shapiro; 2011: 223).

Estos niños que presentan TDAH, suelen tener problemas de varios tipos dentro del salón de clase, pero no por el contenido que se explica, sino con completar las tareas y las actividades con determinado tiempo o de larga duración; de igual manera, suelen soñar despiertos y ser disruptivos. El mejor tratamiento suelen ser los medicamentos, así como las modificaciones adecuadas para las pruebas como dentro del aula, entre las que se incluyen permitir mayor cantidad de tiempo o realizar un examen de manera oral.

Otras alteraciones que pueden ser causa de una disminución en el desempeño académico son: enfermedades crónicas, que incluyen desde condiciones del corazón o cerebrales, hasta infecciones en la garganta, que pueden causar fatiga y falta de atención. Es importante recordar, como señala Tierno (1993), que los niños están pasando por una etapa de crecimiento, la cual ocasiona dolores en las extremidades y de la cabeza, al igual que agotamiento.

Por otro lado, según lo indica el autor, se encuentran aquellas problemáticas en la disminución fisiológica y sensorial, que incluyen personas que presentan algún tipo de paraplejia, los ciegos y los sordos, también se pueden mencionar aquellos individuos que presentan trastornos como la dislexia, dislalia o la digrafía (1993).

De acuerdo con lo anterior, se puede resumir que existen múltiples variables fisiológicas que influyen en el desempeño académico del niño, las cuales, si son diagnosticadas a tiempo, y reciben el tratamiento adecuado, pueden permitir un rendimiento satisfactorio, de lo contrario, el niño se encontrará en desventaja con los demás compañeros.

2.3.1.3 Capacidad intelectual

Dentro de la esfera cognitiva, se incluyen los problemas asociados con alguna deficiencia mental, al igual que aquellos que presentan un coeficiente intelectual superior al promedio.

En primer lugar, están las discapacidades intelectuales, que forman parte de los factores limitantes en el desempeño académico del alumno.

De acuerdo con la Asociación Estadounidense de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, la deficiencia mental consiste en “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el

comportamiento adaptativo –que cubre muchas destrezas prácticas y sociales del día a día-, y que se origina antes de los 18 años” (retomado por Shapiro; 2010: 221).

De acuerdo con lo anterior, deben estar presentes: la disminución del intelecto, la edad de aparición y las habilidades de adaptación para realizar un diagnóstico de discapacidad intelectual.

Tierno, por su parte, menciona que en la presencia de una disminución en la capacidad intelectual se presentaran problemas en la psicomotricidad, al igual que, en el comportamiento social y moral (1993).

En segundo lugar, es importante señalar que también los niños superdotados presentan problemas académicos. Estos alumnos muestran desinterés por las actividades escolares, ya que no satisfacen su nivel intelectual. De acuerdo con Jung, estos niños suelen ser identificados como perezosos, descuidados o distraídos (citado por Tierno; 1993).

Para trabajar esto dentro de la institución, resulta mejor “guiarse, más que por la edad cronológica, por la edad mental del niño, para evitar la tendencia que tienen los maestros a sacrificar las necesidades de los niños mejor dotados en favor del alumno medio” (Tierno; 1993: 37)

Es importante rescatar la idea de este autor: poseer una inteligencia superior al promedio, no significa que el alumno logre un éxito escolar, por lo contrario,

usualmente termina en el fracaso (1993). Por lo tanto, el fracaso no siempre está relacionado con una discapacidad intelectual.

2.3.1.4 Hábitos de estudio

Resulta importante mencionar los beneficios el que el estudiante cuente con hábitos de estudio eficaces, ya que se ha encontrado numerosas ventajas en aquellos que conocen los adecuados procesos de estudio.

La Universidad de Granada (2005), señala la importancia de conocer y practicar los hábitos de estudio que fomenten y ayuden la habilidad para aprender, ya que son pasos fundamentales para aprovechar al máximo y lograr un rendimiento académico oportuno durante los años de estudio del individuo. Al respecto, se mencionan los siguientes hábitos académicos, que se deben poner el practica:

- El planificar el tiempo de manera adecuada y realista, lo que incluye establecer un lugar y el momento adecuado durante el día para comenzar a estudiar, dividir las tareas muy complejas en sub-tareas y repasar todos los días los apuntes tomados en clase, ayudara a una mejor comprensión del tema.
- Desarrollar la memoria al máximo: para esto es importante que la persona esté concentrada, de esa manera, mayor será la capacidad de la memoria.
- Leer activamente, ya que, leyendo el material de la clase, se fomentará que las ideas más importantes estén presentes.

En definitiva, es importante para el estudiante tomar en cuenta los puntos anteriores, ya que estos propician un mejor rendimiento a partir de una mejor comprensión del contenido visto en el aula. De acuerdo con Avanzini (1985), es provechosa la intervención de la familia que esté capacitada para apoyar al alumno en organizar sus tareas, por ende, resulta perjudicial aquella que sea incapaz de ayudarlo.

2.3.2 Factores pedagógicos

Anteriormente, se explicaron los aspectos personales del alumno que interferían con su desempeño adecuado. En el presente apartado se expondrán los factores que están relacionados con la institución educativa, el maestro y la forma en la que se imparten las asignaturas, ya que estos también comprenden de elementos que influyen en el rendimiento académico.

Existe la afirmación de que en el momento en que cierta pedagogía queda admitida y se pone en práctica, se vuelve tradicional, de ahí que los métodos activos, que se utilizan cotidianamente, se establecen como tradicionales, por lo cual, “la expresión de pedagogía tradicional encubre el didactismo. La lucha entre la pedagogía tradicional y la pedagogía nueva es, en definitiva, la lucha entre el didactismo y los métodos activos” (Avanzini; 1985: 69).

Por lo tanto, se puede entender el didactismo como el método utilizado desde tiempo atrás, cuando estaban convencidos de lo que se debería enseñar, pero no del

cómo hacerlo, caracterizado por ser rígido y contar con un maestro que tiene una autoridad absoluta.

2.3.2.1 Organización institucional

La organización institucional se refiere a los aspectos que se refieren únicamente a formación de la institución como tal, excluyendo el trabajo específico del maestro, ya que abarca únicamente aspectos administrativos o que correspondan a los encargados de la institución.

De acuerdo con Avanzini (1985), resulta importante establecer los programas adecuados de acuerdo con la edad mental del niño, para que así, el contenido revisado sea comprensible; por el contrario, si el material es para un nivel más avanzado, provoca confusión que podría resultar difícil de resolver. Esto no quiere decir que los programas académicos sean demasiado cargados, sino que la información que contienen es revisada prematuramente, en otras ocasiones, aunque no tan común, son presentadas demasiado tarde. Por lo tanto, es importante realizar estudios pedagógicos que determinen las edades adecuadas para enseñar cierto contenido y que este sea comprendido por el menor.

Otra razón importante a tomar en cuenta, es la sobrecarga de alumnos en un salón de clases, ya que cuando existen pocos estudiantes en el grupo, la enseñanza se vuelve individualizada, pero mientras más crece, más lejano se vuelve esto, y más se convierte en didactismo, de manera que si se encuentran muchos alumnos en un

salón de clases, aumentan los que sienten desinterés y enfado. Al mismo tiempo, la relación entre maestro-alumno se empobrece y el pupilo percibe al profesor como una persona lejana, que propicia unos conocimientos, en lugar de un apoyo que ayuda y estima (Avanzini; 1985).

Lo anterior se refiere a problemas en la organización institucional, esto puede ser resuelto fijando números máximos en los grupos, cuestión que le corresponde a los encargados de la institución.

Alves, por su parte, menciona otros aspectos administrativos que contribuyen a un bajo rendimiento en el alumno, “como instalaciones pobres y deficientes, falta de dotación material adecuada, mala organización interna de la escuela, régimen escolar anticuado y opresivo, personal administrativo y auxiliar mal escogido o negligente, falta de una dirección activa, dinámica y vigilante” (1990: 346).

Por lo tanto, no se puede culpar únicamente a los alumnos, sus padres de familia y a los maestros por los resultados de un rendimiento bajo, se deben tomar en cuenta aspectos propios de la institución.

2.3.2.2 Didáctica

Dentro de este apartado, se abordarán temas relacionados con la forma de trabajar del profesor en general. Destacando aspectos importantes que influyen en el rendimiento del pupilo.

Desde la perspectiva de Alves (1990), existen puntos que se deben tomar en cuenta, del profesor, para verificar el adecuado cumplimiento de su función: es importante que el profesor no descuide de su preparación de sus clases, que garantice el manejo adecuado del grupo, así como la disciplina del mismo, que formule preguntas durante la clase y evite juzgar con injusticia o con rigidez excesiva las pruebas de sus examinados. Si falla en alguno de estos aspectos, puede recaer en él la responsabilidad del bajo rendimiento escolar de sus alumnos.

Para finalizar, “la relevancia de la educación esta puesta en los procesos y aplicación del conocimiento, mucho más que en la transmisión y acumulación del conocimiento” (Paniagua; 2008: 20). Lo anterior se refiere a que se está enfocando más en los métodos y la aplicación de cierto conocimiento, en lugar de como esta se adquiere y almacena de mejor manera. Este es un trabajo que le corresponde a los profesores mejorar.

2.3.2.3 Actitudes del profesor

De acuerdo con Avanzini (1985), existen características específicas del profesor que conducen al fracaso escolar del alumno. A continuación, se mencionarán algunas de ellas.

Existe el maestro amargado, que tiene grandes sentimientos de inferioridad, que desquita destrozando a sus alumnos; el autoritario, que atemoriza y priva aquellos

niños emotivos; está también el maestro irónico, que se cree el gracioso, mientras que lo único que hace es lastimar y desanimar.

De acuerdo con varios psicólogos, se han determinado, entre otras, cuatro categorías de personalidad que no encajan adecuadamente a la ocupación del maestro. Entre ellos se encuentran: los hombres duros, los cuales se caracterizan por ejercer su autoridad, mandando al alumno y utilizando el castigo; los indiferentes, que están más interesados en lo que enseñan que por quienes están enseñando; los que sienten un complejo de inferioridad, por lo que sienten que no lograrán establecer una relación con adultos, por lo tanto, piensan que pueden dominar mejor las relaciones con los niños; y los frustrados, quienes buscan en sus alumnos un cariño que conforte pérdidas anteriores.

2.3.3 Factores sociales

Se puede decir que las relaciones sociales son un elemento esencial en el desarrollo de la personalidad, por lo tanto, si estas son adecuadas, ayudan a evitar conductas de riesgo para la salud, por lo cual es posible afirmar que las relaciones intrapersonales propician el bienestar del individuo, asimismo, constituyen un factor decisivo en múltiples aspectos de la vida de la persona, siendo uno de ellos el rendimiento académico.

2.3.3.1 Condiciones de la familia

Resulta importante destacar la influencia que tiene la familia dentro del desempeño del niño, ya que este es el núcleo en donde se le dan las primeras enseñanzas.

Desde una perspectiva psicológica, la familia cumple dos objetivos fundamentales: ser la fuente principal del desarrollo psicosocial de los integrantes y difundir la cultura a la que pertenece. Dentro de la familia se encuentra una construcción de roles, lo que significa que cada integrante realiza una función específica dentro de ella. Por consiguiente, para lograr los objetivos mencionados anteriormente, la familia se organiza y establece sus propios modelos de interacción que se convierten en un conjunto de normas y valores familiares (Andrade y cols.; 2001).

De acuerdo con investigaciones, la presencia de los padres influye lograr para ciertas destrezas en el desempeño académico. Se encontró que los padres quienes pertenecen a un nivel socioeconómico medio, pasan mayor tiempo con sus hijos y conviven con ellos en actividades como: caminar, platicar, al igual que comparten funciones educaciones, ayudan la identificación de los hijos, y que ellos se motiven a imitar sus conductas, destrezas cognitivas y ciertas capacidades para la resolución de problemas. Como resultado de este desarrollo, los hijos tienen mejores calificaciones que los compañeros cuyos padres, por motivos de divorcio o abandono, no pasan mucho tiempo con ellos (Andrade y cols.; 2001).

De acuerdo con Avanzini, cuando el niño se desarrolla en un contexto en el que se habla del trabajo profesional como algo desagradable que se tiene que realizar y únicamente escucha cuestiones positivas sobre las vacaciones próximas, como consecuencia, la idea que va generar el niño sobre el trabajo y la escuela va ser igual, de manera que le perderá sentido al trabajo (1985).

Después de concluir múltiples estudios sobre la influencia de los padres de familia en el rendimiento académico de sus hijos, Satelices y Scagliotti afirman lo siguiente: "...si el grado de compromiso manifiesto por los padres es mayor, se puede predecir éxito académico porque ellos serían una fuente de apoyo emocional que permitiría al niño encontrar vías de autodirección con confianza en sí mismo al tener fuentes concretas de ayuda para lograr éxito en su desempeño" (citado por Andrade y cols.; 2001: 8).

Según estos autores, se vuelve cada vez más aceptada la importancia que tienen los padres en la formación de ciertas capacidades cognitivas de los niños, más específicamente, la estimulación en el cumplimiento de tareas y actividades escolares.

Por lo tanto, se puede resumir que sí existe influencia de los padres en el rendimiento académico de sus hijos, ya que como el adulto percibe a la escuela y el trabajo, lo transmite a su hijo, y este puede determinar cómo aprecia y, por lo tanto, como actúa en función de la escuela y el aspecto laboral. También es importante rescatar el hecho de que el núcleo familiar es el primer centro de enseñanza del niño, por lo tanto, si esta carece de capacidades, estímulos y valores referentes a los

trabajos escolares, será más complicado para el alumno que obtenga un desempeño adecuado.

2.3.3.2 Los amigos y el ambiente

En el presente apartado se mencionarán los amigos como elemento de influencia en el desempeño académico del alumno. Resulta importante destacar este grupo, ya que se conoce que, durante cierta etapa de la vida del estudiante, estos amigos suelen tener más influencia sobre él que la familia.

Martinez y cols. (2010) mencionan que, a lo largo de la vida, se van desarrollando la personalidad y los procesos y psíquicos del individuo. Dentro de este desarrollo, las relaciones sociales tienen un papel importante, aunque se modifiquen según el periodo evolutivo en el que atraviesa esa persona.

Durante la infancia, el apoyo fundamental resulta ser la figura materna y paterna. Durante la adolescencia, el joven pasa por un proceso de búsqueda de equilibrio consigo mismo y con la sociedad, durante dicho periodo surgen cambios tanto físicos como mentales y emocionales; al mismo tiempo, se van cambiando las relaciones sociales. Durante esa época, se presentan más las interacciones negativas con los padres y los jóvenes, ya que los conflictos giran en torno a las actividades cotidianas, como son: el tipo de amistades, las tareas domésticas y la hora de llegar a casa. Durante este tiempo, las relaciones con sus amigos van aumentando de

intensidad e importancia, por lo tanto, el grupo de iguales se convierte en las relaciones más influyentes.

De acuerdo con Ladd, las amistades y la aceptación en un grupo de iguales funcionan como un apoyo para los adolescentes dentro del ámbito escolar, ayudando a la adaptación dentro de la escuela (retomado por Martínez y cols.; 2010).

Para finalizar, resulta favorable, que el alumno cuente con amistades estables ya que “las redes de amigos constituirían un apoyo que aumentaría la tolerancia educativa del alumno y, por lo tanto, incrementaría las probabilidades de éxito académico” (Requena; 1998: 235).

El rendimiento académico, al ser un fenómeno multicausal, presenta cierta complejidad en su estudio, de manera que las aproximaciones metodológicas deben ser variadas, para que así se comprenda de una manera cada vez más completa y se aporten alternativas de solución más eficientes ante su problemática.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo se dividirá en dos partes: en la primera se presenta la descripción de la estrategia metodológica que permitió realizar el objetivo general del estudio. Tal encuadre incluye el enfoque o paradigma de la investigación; enseguida se caracteriza la naturaleza no experimental del presente estudio; posteriormente, se hablará acerca del diseño y del alcance de la investigación; más adelante, en esta se describirán tanto las técnicas como los instrumentos empleados en la recolección de datos de campo. La metodología también incluye la población y muestra que ha determinado seleccionar el investigador, por ello, en esta parte también se hablará de ambos temas. Concluye este subtítulo con la descripción del proceso de investigación que siguió la tesista.

La segunda parte, a su vez, se centra en la descripción de los resultados obtenidos producto de la medición de las dos variables estudiadas. Esta parte cierra con la interpretación estadística de los hallazgos.

3.1. Descripción metodológica

En la investigación se han presentado dos grandes enfoques metodológicos: cualitativo y cuantitativo. El presente estudio se aborda bajo este último, que a continuación se describe.

3.1.1. Enfoque cuantitativo

La presente indagación es de corte hipotético-deductivo, por lo tanto, de acuerdo con Hernández y cols. (2014), un estudio de esta naturaleza cuenta con un proceso y una continuidad, lo cual significa que no se pueden saltar pasos o etapas. El enfoque cuantitativo posee ciertas características, las cuales se mencionarán de manera general enseguida.

Como primera característica, Hernández y cols. (2014) mencionan la necesidad de medir y estimar las magnitudes, de los fenómenos o de algún problema de investigación, respondiendo a la pregunta: ¿cada cuando se presenta y con qué intensidad? Lo que se refiere a lo que se pretende estudiar, tiene que ser capaz de medirse.

De acuerdo con estos mismos autores, el investigador deberá plantear un problema de estudio, enseguida, considera lo que se ha estudiado anteriormente referente a las variables de la investigación y se construye un marco teórico, del cual procede formular una o varias hipótesis y las somete a prueba de acuerdo con los diseños de investigación. Si los resultados del estudio van de acuerdo con la hipótesis, se aporta evidencia a su favor; en cambio, si los resultados contradicen la hipótesis esperada, eventualmente se va descartando la teoría que lo sustentaba.

Desde la perspectiva de Creswell, “los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). La

interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente” (Hernández y cols.; 2014: 5).

De acuerdo con estos autores, debido que los datos son resultado de mediciones, se muestran a través de números, los cuales se analizan e interpretan a través de métodos estadísticos. Se menciona como otra característica que el investigador, al realizar la investigación cuantitativa, debe ser completamente objetivo, dejando a un lado creencias, perspectivas y deseos, sin que interfieran con el proceso o los resultados de su investigación.

El propósito de los estudios cuantitativos es corroborar y predecir los fenómenos, examinando similitudes y relaciones causales entre elementos, lo que quiere decir que el objetivo central es el planteamiento y demostración de teorías. Otra característica importante, es que, si el investigador siguió rígidamente el proceso adecuado para la investigación, los datos que arroje el estudio conservan cualidades de confiabilidad y validez, por lo tanto, las conclusiones procedentes contribuyen a la generación de conocimiento (Hernández y cols.; 2014).

3.1.2. Investigación no experimental

Para comprender mejor lo que es una indagación no experimental, resulta conveniente explicar primeramente un diseño experimental. De acuerdo con Hernández y cols. (2014), se alude a un experimento cuando el investigador acomoda intencionadamente una situación, la cual va vivenciar un sujeto o un grupo de

individuos, mientras tanto el investigador observa, mide y evalúa las respuestas de su población ante ese estímulo durante esa situación determinada.

En cuanto a un estudio no experimental, el investigador no genera una situación específica, en cambio, estudia las situaciones que ya existen. En dicha investigación, las variables ocurren independientemente, y no es posible manipularlas, ni influir en ellas, porque ya ocurrieron. Desde la perspectiva de Mertens, se utiliza una investigación no experimental cuando las variables no pueden o no deben ser manipuladas, o resulta difícil hacerlo (citado por Hernández y cols.; 2014)

De acuerdo con Hernández y cols. (2014: 153), “la investigación no experimental es sistemática y empírica, en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido.” En un estudio no experimental, el investigador únicamente observa los fenómenos en su contexto natural, para así analizarlos.

La presente indagación presenta un diseño no experimental. Se denomina de esta manera, ya que las variables que se midieron son difícilmente manipulables.

Con relación al rendimiento académico, únicamente se está recolectando información proporcionada por la institución seleccionada, la cual se rige por sus normas y procedimientos especiales de acuerdo con la forma de evaluar cada materia, es decir, la investigadora no influyó en cómo se debe evaluar al alumno, únicamente recupera datos ya establecidos por los maestros y directivos.

Por otra parte, las competencias emocionales, son características y aptitudes que poseen las personas en un grado variable. La investigadora solamente evaluó, mediante una prueba, el nivel que tenían los alumnos, es decir, durante esta investigación no se pudo contribuir modificar el grado en que dichos estudiantes poseen las competencias.

3.1.3. Diseño transversal

Desde la perspectiva de Hernández y cols. (2014), las indagaciones no experimentales se pueden subdividir en transeccionales y longitudinales.

Cuando una investigación se enfoca en establecer la relación entre un grupo de variables en un momento, o en examinar el nivel de una o más variables en un tiempo determinado o, por último, evaluar una situación, fenómeno o contexto en un periodo específico, se denomina transeccional o transversal.

En cambio, cuando la investigación se centra en estudiar los cambios a lo largo del tiempo, o examina la evolución de una o más variables, se trata de un diseño longitudinal.

De acuerdo con Lui y Tucker, el diseño transeccional hace una recolección de los datos necesarios en un tiempo único, es decir, en un solo momento (retomados por Hernández y cols.; 2014).

Dentro de esta categoría, se ramifican otras tres: descriptivas, correlacionales-causales y exploratorias.

3.1.4. Alcance correlacional

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), un estudio de alcance correlacional es aquel que trabaja con dos o más variables y pretende descubrir el nivel de relación que tienen esas variables entre sí, para esto es importante medir cada una individualmente y, enseguida, se cuantifican, se analizan y se establece la conexión entre ellas.

Desde la perspectiva de los autores anteriores “este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables” (Hernández y cols.; 2014: 93).

Se menciona, además, que, en la mayoría de los casos, las mediciones de las variables donde se utiliza la correlación provienen de la misma población, ya que no se puede realizar una correlación entre mediciones acerca de una variable con cierta población, y otras mediciones con una población distinta.

Para poder evaluar el nivel de asociación entre variables, dentro de un estudio correlacional, primeramente, se mide cada una, enseguida se cuantifican, analizan y al final se establecen las vinculaciones.

De acuerdo con Hernández y cols., “la utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas” (2014: 94).

Dicha correlación se puede dar de manera positiva o negativa. En la primera opción, significa que las variables que se estudian van en la misma dirección: si una variable, es alta, la otra va ser alta; si la variable contiene una cuantificación baja, la otra va ser de la misma manera, s decir, que se dirigen en la misma dirección. Cuando una correlación es negativa, los resultados de las variables van en dirección opuesta, lo que significa que, si una variable muestra resultados altos, la otra variable tenderá a resultados bajos. Finalmente, si no se encuentra alguna correlación entre ellas, esto indica que fluctúan sin seguir un patrón sistemático.

3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este apartado se exponen las características de los recursos empleados para recolectar la información necesaria para el estudio.

El primer instrumento empleado para recolectar la información de campo, es el Perfil de Competencias Emocionales, creado para examinar las habilidades emocionales que posee un sujeto, con esto arroja un coeficiente emocional de adolescentes y adultos. La prueba tiene cinco escalas: inteligencia interpersonal,

inteligencia intrapersonal, adaptabilidad, estado de ánimo y manejo de estrés. La sumatoria de estas, excluyendo el estado de ánimo, arrojan el coeficiente emocional (EQ).

El instrumento está basado en la escala diseñada por Reuven Bar-On, traducida por Ugarriza (2005) y adaptada al español. Asimismo, durante el año 2015 se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco. Para la estandarización que se realizó en México se empleó una muestra de 315 estudiantes de bachillerato, con ello se obtuvo una media de 122 puntos y una desviación estándar de 16 para el puntaje total. Enseguida se establecen los lineamientos en puntajes T para cada una de las escalas y el CE para el puntaje total.

El otro instrumento utilizado durante esta investigación consiste en los registros académicos, los cuales son puntajes institucionales que registran el rendimiento académico del alumno, usualmente suelen ser las calificaciones escolares. Cabe mencionar que la medición del rendimiento académico, de acuerdo con esta técnica, no corresponde al investigado, ya que este únicamente recopila dicha información, por lo que la validez de esos datos está sujeta a terceras personas.

3.2. Descripción de la población y muestreo

Es importante en cualquier investigación dar cuenta de la población estudiada, para entender su contexto y las condiciones en las que se desarrolla el estudio.

3.2.1 Descripción de la población

De desde la perspectiva de Lepkowski, “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (retomado por Hernández y cols; 2014: 174).

Para este autor, es importante que el investigador tenga claro cuáles son los objetivos que quiere lograr dentro de su estudio, ya que esto va brindarle los criterios para elegir correctamente una población. Cabe mencionar que no por ser más grande la población, tiene más calidad un trabajo de investigación, esto va depender de la delimitación de la población con base en el planteamiento del problema (Hernández y cols.; 2014).

“Las poblaciones deben situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo” (Hernández y cols.; 2014: 174). Por lo que a continuación se mencionarán las características de los sujetos del presente estudio.

Dentro de la Secundaria Don Vasco, se encuentran los tres grados: primero, segundo y tercero de secundaria, con una población de 330 alumnos, de los cuales 201 son hombres y 129 mujeres. Se puede notar que existen más alumnos del sexo masculino.

3.2.2 Descripción del tipo de muestreo

Desde la perspectiva de Hernández y cols., “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (2014: 173).

El investigador tiene como finalidad que los resultados encontrados en la muestra se generalicen a la población, por eso se pretende que la muestra sea estadísticamente representativa. Existen dos categorías dentro de las muestras: las no probabilísticas y las probabilísticas.

Las muestras no probabilísticas, también conocidas como dirigidas, cuentan con un procedimiento de selección indicado por las características de la investigación. Pueden ser utilizadas tanto en investigaciones cuantitativas como en cualitativas. Las muestras probabilísticas, por su parte, son aquellas en donde todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra, son seleccionados definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra.

Para la presente investigación, se realizó un muestreo de tipo no probabilístico, puesto que únicamente se tomó como muestra a una parte de la población, que en total está conformada de 330 estudiantes, de los cuales se tomaron 76 para la muestra, a quienes se les aplicó el test, sin embargo, por la escala de deseabilidad social, se

descartaron 6 alumnos, ya que obtuvieron puntajes muy altos, lo por lo que al final la muestra quedó únicamente de 70 sujetos, de los cuales, 42 fueron niñas y 28 niños.

3.3 Descripción del proceso de investigación

Como se ha mencionado anteriormente, las competencias emocionales representan un tema propio del campo de la psicología. Las emociones, como un tema de importancia para dicha disciplina y, en particular, para la investigadora, deberán ser conocidos por la población en general, tanto su identificación como en su manejo adecuado, por lo tanto, esta fue una variable que se deseó trabajar desde un inicio.

Al mismo tiempo, se sabe que México se encuentra debajo de la media en el nivel del rendimiento académico, lo cual es un dato preocupante. A partir de ello, se aspiraba a conocer si existía alguna relación entre el rendimiento académico y las competencias emocionales, ante ello, se pensó que, así como enseñan las matemáticas y la lectura, se debería enseñar el manejo de emociones, es decir, las competencias emocionales, dentro del aula. Así, los alumnos podrían mejorar su nivel académico y, por otra parte, aumentar también el coeficiente emocional.

Se planteó entonces, como objetivo general, encontrar si existía una relación entre rendimiento académico y competencias emocionales. Enseguida, se estructuraron ocho objetivos particulares, los cuales se dividen en teóricos y de campo.

Después de definir los objetivos de manera clara y concisa, se averiguó de qué manera se podrían medir las competencias emocionales y el rendimiento académico de la forma más viable y con mayor validez.

A continuación, se manifestó lo que la investigadora aspiraba que los resultados mostraran, esto es, las hipótesis. Dentro de la justificación, fue sencillo manifestar las razones por las cuales era importante realizar la presente investigación.

Para finalizar la primera parte de la presente indagación, la investigadora fue directo a la institución donde se encontraba la población, para así recabar información sobre el lugar en específico y las personas que lo integran, construyendo así el marco de referencia.

Se comenzó por investigar sobre lo que son las competencias emocionales, teniendo en cuenta los objetivos particulares que abordaban la parte teórica de la investigación. En primer lugar, se tuvo que definir por separado lo que son las emociones y las competencias, para después determinar el significado de competencias emocionales. Dentro de este primer capítulo, se indaga sobre la clasificación de las competencias y lo que es la educación emocional. Se dividió en tres partes diferentes, lo que son las competencias emocionales en la vida actual, la vida laboral, escolar y otros ámbitos; para finalizar el primer apartado teórico, se mencionaron las diferentes maneras de evaluar las competencias emocionales.

Dentro del segundo capítulo, se describió teóricamente la segunda variable, el rendimiento académico. En dicho título también se encuentran las calificaciones como indicadores del rendimiento y los factores que pueden influir en un nivel académico satisfactorio, particularmente se indagó sobre aspectos personales, pedagógicos y sociales.

Para el último capítulo se organizó la descripción metodológica, mencionando el enfoque, el tipo de investigación y estudio, así como el alcance de la investigación, igualmente, se mencionó la población y el proceso de muestreo. Para esto, después de elegir la población con la que se deseaba trabajar, se pidió permiso al director de la secundaria para evaluar a los estudiantes y obtener sus calificaciones, enseguida se citó una fecha y hora específica para que la investigadora pudiera abordar a los alumnos. Dentro del tercer nivel de secundaria, los alumnos están divididos en tres grupos: 3° A, 3° B, y 3° C. Se aplicó el test de perfil de competencias emocionales en cada grupo de manera colectiva, al finalizar su hora de clase. Los sujetos estaban atentos a las instrucciones y contestaron la prueba en silencio.

El instrumento se calificó de con la hoja de computo específica de la prueba, donde la investigadora tuvo que vaciar la respuesta de cada reactivo, de acuerdo con los cinco factores; al final se sumaron los puntajes para obtener un puntaje T. El total de inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, el manejo de estrés y la adaptabilidad, sumados, revelan el coeficiente emocional.

Las calificaciones de los alumnos fueron recibidas de manera electrónica, se encontraban divididas por materia y por bimestre. La investigadora tuvo que obtener el promedio de cada materia, para lograr tener un solo dato de cada asignatura. A continuación, se contrastaron los datos de la prueba y los promedios de cada materia para realizar el análisis estadístico y su interpretación.

3.4 Análisis e interpretación de resultados

En este apartado se mencionarán los resultados de la investigación de campo y su respectiva interpretación, para cumplir con la totalidad de los objetivos y verificar qué hipótesis se corrobora.

3.4.1 Las competencias emocionales en los estudiantes de la Secundaria Don Vasco.

Se afirma que la inteligencia emocional es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Perfil de competencias emocionales, se muestran en puntajes T las escalas y el coeficiente emocional.

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 57. La media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual modo se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto de abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 54.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 52.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de inteligencia intrapersonal es de 8.9.

La inteligencia intrapersonal incluye la medición de la comprensión de sí mismo, la habilidad para ser asertivo y para visualizarse de manera positiva (Ugarriza; 2001).

Se obtuvo también el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 49, una mediana de 50 y una moda representativa de 58. La desviación estándar fue de 11.3.

La inteligencia interpersonal incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar y ser capaz de comprender y apreciar los sentimientos de los demás (Ugarriza; 2001).

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 53, una mediana de 53 y una moda de 57. La desviación estándar fue de 9.9.

La escala de adaptabilidad incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos (Ugarriza; 2001).

En la escala de manejo de estrés se obtuvo una media de 48, una mediana de 48 y una moda de 52. La desviación estándar fue de 11.

La escala de manejo del estrés incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos; ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión; ser rara vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente (Ugarriza; 2001).

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 48, una mediana de 52 y una moda de 56. La desviación estándar fue de 13.7.

Esta escala incluye la felicidad y el optimismo, así como una apreciación positiva sobre las circunstancias o eventos y una actitud placentera ante ellos (Ugarriza; 2001).

Finalmente, como puntaje sintetizador en coeficiente emocional, se obtuvo una media de 103, una mediana de 101 y una moda de 112. La desviación estándar fue de 20.

El coeficiente emocional total expresa cómo se afrontan en general las demandas diarias en el plano afectivo (Ugarriza; 2001).

En el Anexo 1 quedan demostrados gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las escalas mencionadas anteriormente.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que el nivel de competencias emocionales en la muestra de estudio, se encuentra dentro de los parámetros normales. Asimismo, se puede afirmar, de acuerdo con los resultados de la desviación estándar en las distintas escalas, que no hay mucha variación en los datos, por lo que se considera que hay cierta homogeneidad en la muestra estudiada.

Con el fin de mostrar un análisis más detallado, a continuación, se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes bajos en cada escala.

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 1% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal, el porcentaje de sujetos es de 26%; mientras que en la escala de adaptabilidad es el 10%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala manejo de estrés es de 23% y en la escala de estado de ánimo es de 24%. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en coeficiente emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 0%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente muestran que el porcentaje de sujetos con problemática en cuanto a sus competencias emocionales, no es muy alto.

Destaca sin embargo la escala de inteligencia interpersonal, donde se encontró que un 26% de los sujetos presenta deficiencias.

3.4.2. Rendimiento académico en la muestra de estudio.

De acuerdo con lo señalado por Jiménez, el rendimiento académico es el “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (citado por Edel; 2003: 2).

Respecto a los resultados obtenidos en rendimiento académico de los alumnos de la Secundaria Don Vasco, se encontró que:

En la materia de Español se encontró una media de 8.1, de una mediana de 9 y una moda de 10. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.4.

Por otra parte, en la materia de Inglés se encontró una media de 75, una mediana de 7 y una moda de 6. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.4.

Dentro de la materia de Matemáticas, se encontró una media de 8.7, una mediana de 9 y una moda de 10. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.2.

Se encontró en relación a la materia de Ciencias una media de 8.2 una mediana de 8 y una moda de 10. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.6.

Para la materia de Tecnología se encontró una media de 8.4, una mediana de 8 y una moda de 7. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.1.

Además, dentro de la materia de Historia se encontró una media de 9, una mediana de 10 y una moda de 10. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.3.

Al mismo tiempo, en la materia de Formación Cívica y Ética se encontró una media de 9, una mediana de 10 y una moda de 10. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.3.

Por otra parte, la materia de Artes, se encontró una media 8.5, de una mediana de 9 y una moda de 8. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.1.

En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 8.5, una mediana de 9, una moda de 8 y una desviación estándar de 1.1

Los datos obtenidos de las medias aritméticas en cada una de las asignaturas se muestran en el Anexo 3.

De acuerdo con los resultados presentados, se puede afirmar que el rendimiento académico en los alumnos de la muestra de estudio es de un nivel aceptable, incluso en algunas asignaturas tienen puntajes promedio de 9. Asimismo, el nivel de dispersión es bastante bajo, ya que la desviación estándar muestra índices pequeños.

Con el fin de mostrar un análisis más detallado, a continuación, se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes bajos en las distintas materias, es decir, por debajo de la calificación de 7.

En la materia de Español, el 23% de los sujetos obtuvo menos de 7; en Inglés, fue un 44% de los sujetos; en la materia de Matemáticas, 14%; en Ciencias, un 29%; en Tecnología, 11%; en Historia, un 10%; en Formación Cívica y Ética, un 14%, y en Artes, un 1%. Finalmente, en cuanto al promedio general, el 14% de los sujetos presentó un nivel inferior al 7. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 4.

Los resultados mencionados anteriormente indican que, en la mayoría de las materias, son pocos los alumnos con puntajes bajos, incluso en el promedio general, solo el 14% se ubica por debajo del 7. Destaca, sin embargo, la materia de Inglés, donde el 44% de los alumnos tiene calificaciones menores a 7.

3.4.3. Relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre las competencias emocionales y el rendimiento académico

Se encontró, de acuerdo con Pérez y Castejón (2006), quienes estudiaron las competencias emocionales como un predictor del rendimiento académico, que el rendimiento académico es un factor independiente de la inteligencia emocional.

En la investigación realizada en la Secundaria Don Vasco, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el coeficiente emocional y la materia de Español existe un coeficiente de correlación de 0.05 de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la asignatura referida existe una ausencia de correlación de acuerdo con la calificación de correlación que proponen Hernández y cols. (2014).

Para conocer la influencia que existe entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en esta materia, se obtuvo la varianza de factores comunes (r^2), donde mediante un porcentaje se indica el grado en que las variables se encuentran correlacionadas. Para obtener esta varianza se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la materia de Español hay una relación del 0%.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la asignatura de Inglés existe una correlación de -0.06 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la asignatura indicada existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que ente el coeficiente emocional y esta asignatura hay una relación del 0%.

Entre la asignatura de Matemáticas y el coeficiente emocional existe una correlación de 0.17 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la asignatura antes referida existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que ente el coeficiente emocional y esta asignatura hay una relación del 3%.

De acuerdo con la asignatura de Ciencias y el coeficiente emocional existe una correlación de -0.03 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la asignatura indicada existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que ente el coeficiente emocional y esta asignatura hay una relación del 0%.

Entre el coeficiente emocional y la asignatura de Tecnología existe una correlación de 0.00 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y tal asignatura existe una ausencia de correlación. El

resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el coeficiente emocional y esta asignatura hay una relación del 0%.

En cuanto a el coeficiente emocional y la asignatura de Historia existe una correlación de 0.00 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la asignatura mencionada existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el coeficiente emocional y esta asignatura hay una relación del 0%.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la asignatura de Formación Cívica y Ética existe una correlación de 0.00 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la asignatura referida existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el coeficiente emocional y esta asignatura hay una relación del 0%.

Conjuntamente, entre el coeficiente emocional y la asignatura de Artes existe una correlación de 0.00 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la asignatura mencionada existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el coeficiente emocional y esta asignatura hay una relación del 0%.

Finalmente, se encontró que entre el coeficiente emocional y el promedio de calificaciones existe un coeficiente de correlación de 0.02 de acuerdo con la prueba de

“r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional el promedio de calificaciones existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el coeficiente emocional y el rendimiento académico hay una relación del 0%.

Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre escalas se muestran en el Anexo 5.

Cabe señalar que, para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de al menos 10%, según mencionan Hernández y cols. (2014).

En función de lo anterior, se puede afirmar que las competencias emocionales no se relacionan de forma significativa con ninguna de las asignaturas.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis nula, que afirma que el grado en que se relaciona el rendimiento académico con las competencias emocionales en los alumnos de tercer grado de la Secundaria Don Vasco, no es significativo para las materias mencionadas anteriormente.

CONCLUSIONES

Una vez presentados los resultados de la investigación y su correspondiente interpretación, se concluye verificando la hipótesis nula, que indica que no existe una correlación significativa entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en la muestra de estudio.

De igual manera, se puede afirmar que se dio cabal cumplimiento a los objetivos planteados. En el capítulo uno, se cumplieron los objetivos particulares referidos a la variable competencias emocionales, como fue el definir su concepto, establecer la importancia de las competencias emocionales en el ámbito de la psicología y distinguir las características de esta variable.

De igual manera, se dio cumplimiento a los objetivos particulares de acuerdo con la variable del rendimiento académico, como fue: conceptualizar la variable, identificar las principales aportaciones teóricas realizadas sobre el rendimiento académico y analizar los principales factores que inciden sobre él.

Adicionalmente los objetivos empíricos, que fueron medir el nivel de competencias emocionales en la población de la Secundaria Don Vasco e identificar las calificaciones escolares de los dos primeros promedios bimestrales del ciclo escolar 2017-2018, se cumplieron al presentar los resultados de la medición de ambas variables de la muestra de estudio.

Con el cumplimiento de los objetivos particulares, fue posible lograr el objetivo general de la investigación, el cual planteó establecer la relación entre competencias emocionales y rendimiento académico en los alumnos de tercero de secundaria. Esto se muestra sobre todo en el apartado de resultados e interpretación.

Dentro de los hallazgos más sobresalientes del estudio, se encontró que existen factores tanto personales, como condiciones familiares, fisiológicas y capacidad intelectual, que pueden influir en el rendimiento académico, pero más aún, es esencial resaltar la importancia del factor pedagógico en el rendimiento del alumno, como es el número de alumnos dentro de un salón y actitudes que no encuadran específicamente para la profesión del maestro.

Se puede sugerir que se indague más sobre la relación entre la asignatura de Matemáticas y las competencias emocionales, ya que fue la materia más alta en porcentaje de relación, aunque se sabe que no fue suficiente para alcanzar una relación significativa; es una ciencia que no tiene relación con las emociones de ninguna manera, por lo tanto, le parece interesante a la investigadora el por qué, dentro de todas las materias, Matemáticas fue la más alta en correlación con las competencias emocionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Airasian, Peter. (2003)
La evaluación en el salón de clases.
Editorial McGraw-Hill. México.
- Alves de Mattos, Luiz. (1990)
Compendio de didáctica general.
Editorial Kapelusz. Argentina.
- Avanzini, Guy. (1985)
El fracaso escolar.
Editorial Herder. España.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2005)
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista.
Edit. McGraw-Hill. México.
- Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. México.
- Garrido Gutiérrez, Isaac. (2000)
Psicología de la emoción.
Editorial Síntesis. Madrid.
- Goleman, David. (2007)
La inteligencia emocional.
Editorial Vergara. México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014)
Metodología de la Investigación.
Editorial McGraw-Hill México.
- Palmero, Francesc; Fernández, Enrique; Chóliz, Mariano. (2002)
Psicología de la motivación y la emoción.
Editorial McGraw-Hill. España.
- Paniagua Villarruel, Maribel (Coord.). (2008)
Desarrollo de competencias cognitivas en preescolar: experiencias y propuestas.
Editorial ITESO. Guadalajara, México.
- Powell, Marvin. (1975)
La psicología de la adolescencia.
Editorial FCE. México.

Tierno Jiménez, Bernabé. (1993)
Del fracaso al éxito escolar.
Editorial Plaza y Janes. Barcelona.

Vernon, Phillip E. (1982)
Inteligencia: herencia y ambiente.
Editorial Manual Moderno. México.

Zalapa Ríos, Héctor Raúl. (2010)
Historia y filosofía de la UDV.
Universidad Don Vasco. Uruapan, Michoacán.

Zarzar Charur, Carlos. (1997)
Habilidades básicas para la docencia.
Editorial Patria. México.

MESOGRAFÍA

Andrade G, Miguel; Miranda J., Cristian; Freixas S., Irma. (2001)
"Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceo Municipales de la Comuna de Santiago"
Recuperado de
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizaje_rendimiento_academico_2_medio_santiago.pdf

Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez Escoda, Nuria. (2007)
"Las competencias emocionales".
Revista Educación XXI. No.10. Pp. 451-467.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>

Chuayffet Chemor, Emilio. (2013)
"Acuerdo 696 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica"
Recuperado de
http://www.dof.gob.mx./nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013

Dirección General de Bachillerato (DGB). (2012)
"NORMAS DE CONTROL ESCOLAR APLICABLES A LOS PLANTELES OFICIALES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, DEPENDIENTES DIRECTAMENTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA".
Recuperado de
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo_3_normas_control_escolar_aplicables_planteles_oficiales_EMS.pdf

Edel Navarro, Rubén. (2003)
"El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo."
REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2003, 2003, Vol. 1, No. 2. Pp. 1-3, 12-13.
Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Extremera Pacheco, Natalio; Fernández Berrocal, Pablo. (2004)
"El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas."
Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2)
Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121>

Extremera Pacheco, Natalio; Fernández Berrocal, Pablo. (2004)
"La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula".
Revista iberoamericana de Educación.
Recuperado de
https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaci06.pdf

Fragoso-Luzuriaga, Rocío. (2015)

“Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?”.

Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 16, pp. 110-125.

Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/1085/1514>

Iglesias Cortizas, María Josefa. (2009)

“Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la facultad de CC de la educación de la Coruña (España)”.

Revista de Investigación Educativa. Vol. 27. No. 2. Págs. 451-467.

Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94501/106231>

López Munguía, Olimpia. (2008)

“La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios”.

Tesis de maestría no publicada de la Universidad Nacional Mayor en San Marcos. Lima, Perú.

Recuperada de

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/615/1/Lopez_mo.pdf

Martínez González, Agustín Ernesto; Inglés Saura, Cándido José; Piqueras Rodríguez, José Antonio; Ramos Linares, Victoriano. (2010)

“Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar”.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol. 8, Núm. 20, Abril 2010, pp. 111-138.

Universidad de Almería. Almería, España.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121995006.pdf>

Pérez Pérez, Nélica; Castejón Costa, Juan Luis. (2006)

“La educación emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios”.

Universidad de Alicante, España.

Recuperado de

http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf

PISA. (2015)

“Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2015. México”.

Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Requena Santos, Félix. (1998)

“Genero, redes de amistad y rendimiento académico.”

Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Sociología.

Santiago de Compostela, España.

Recuperado de <http://www.ddd.uab.es/pub/papers/02102862n56p233-242.pdf>

Reyes Tejeda, Yesica Noelia (2008)

"Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de la UNMSM" Tesis Digitales UNMSM.

Recuperado de

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/cap2.pdf

Sánchez Gallardo, Marhilde; Pirela de Faría, Ligia. (2006)

"Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación"

Recuperado de http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/racs/v12n1/art_13.pdf

Shapiro, Bruce K. (2011)

"Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del Sistema Nervioso". REV. MED. CLIN. CONDES - 2011; 22(2) 218-225.

Recuperado de

http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED_22_2/11_Dr_Shapiro2.pdf

Ugarriza, Nelly. (2001)

"La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana."

Persona, núm. 4, 2001, pp. 129-160. Universidad de Lima. Lima, Perú.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>

Universidad de Granada. (2005)

"Hábitos de estudio"

Recuperado de www.ugr.es/uve/pdf.estudio.pdf

Universidad Don Vasco (UDV). (2017)

"La UDV. ¿Quiénes somos?"

Recuperado de <http://www.udv.edu.mx/laudv.html>

Vivas García, Mireya. (2003)

"La educación emocional: conceptos fundamentales".

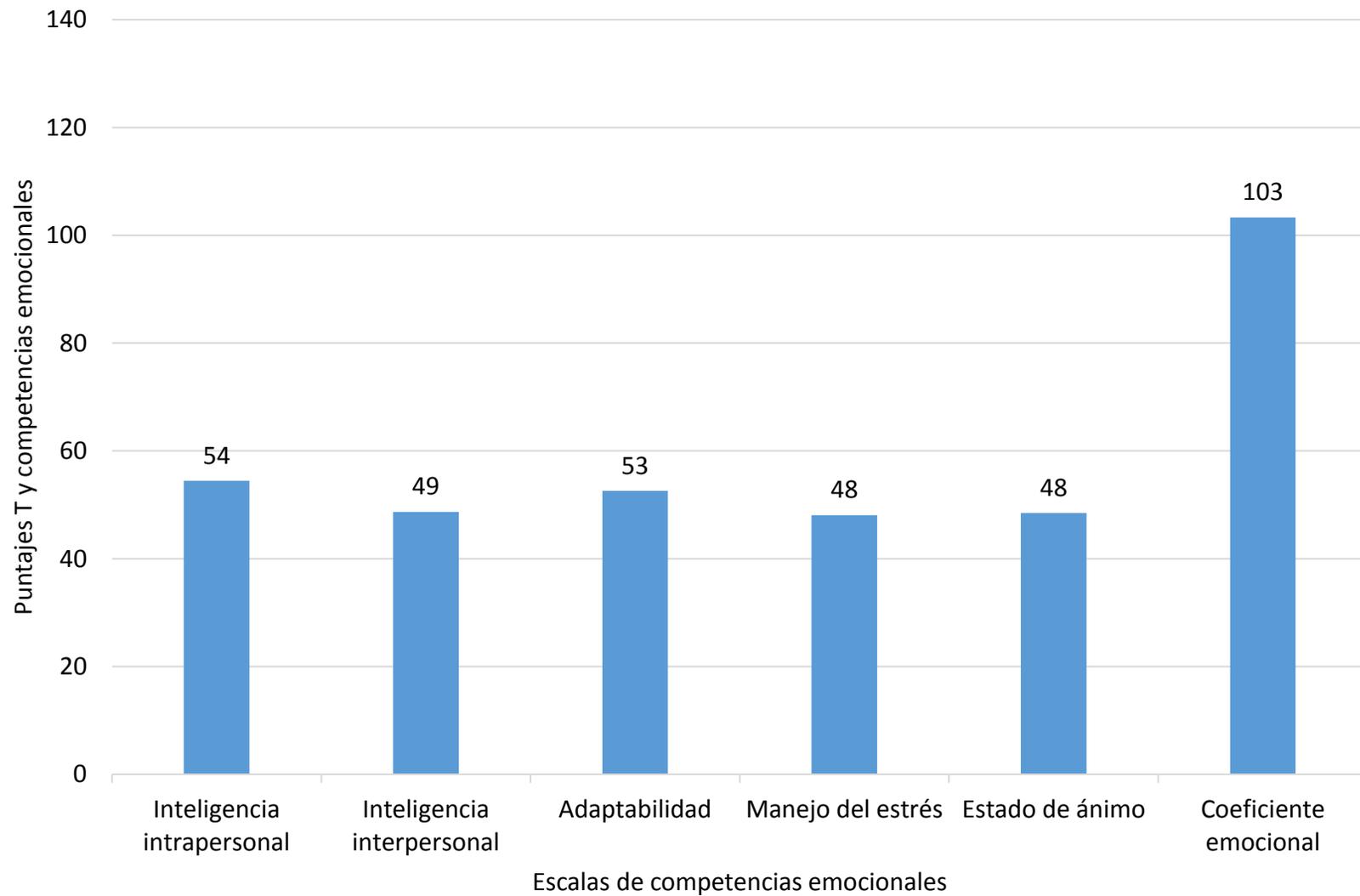
Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

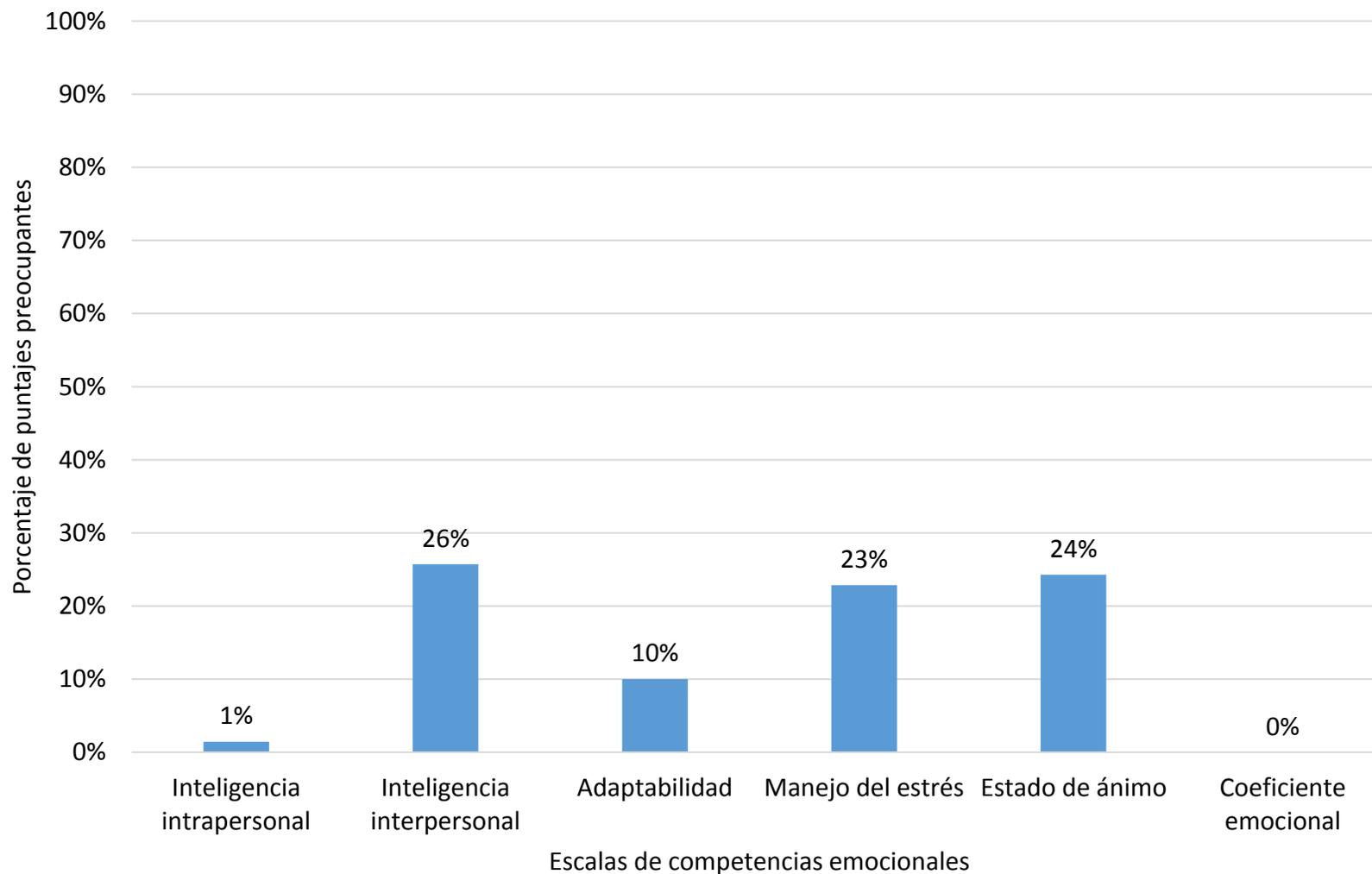
ANEXO 1

Media aritmética de las escalas de competencias emocionales



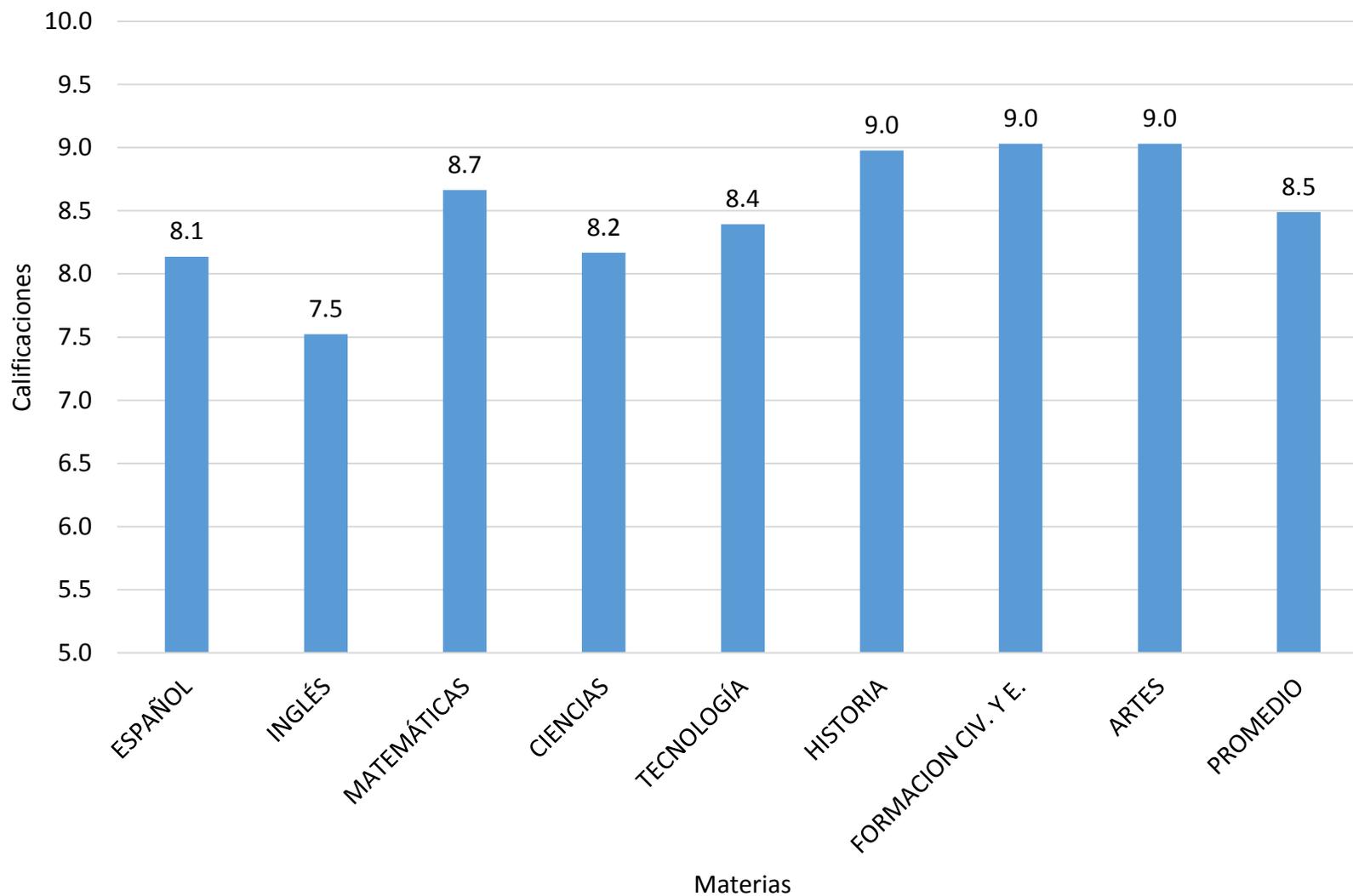
ANEXO 2

Porcentajes de sujetos con puntajes preocupantes en competencias emocionales



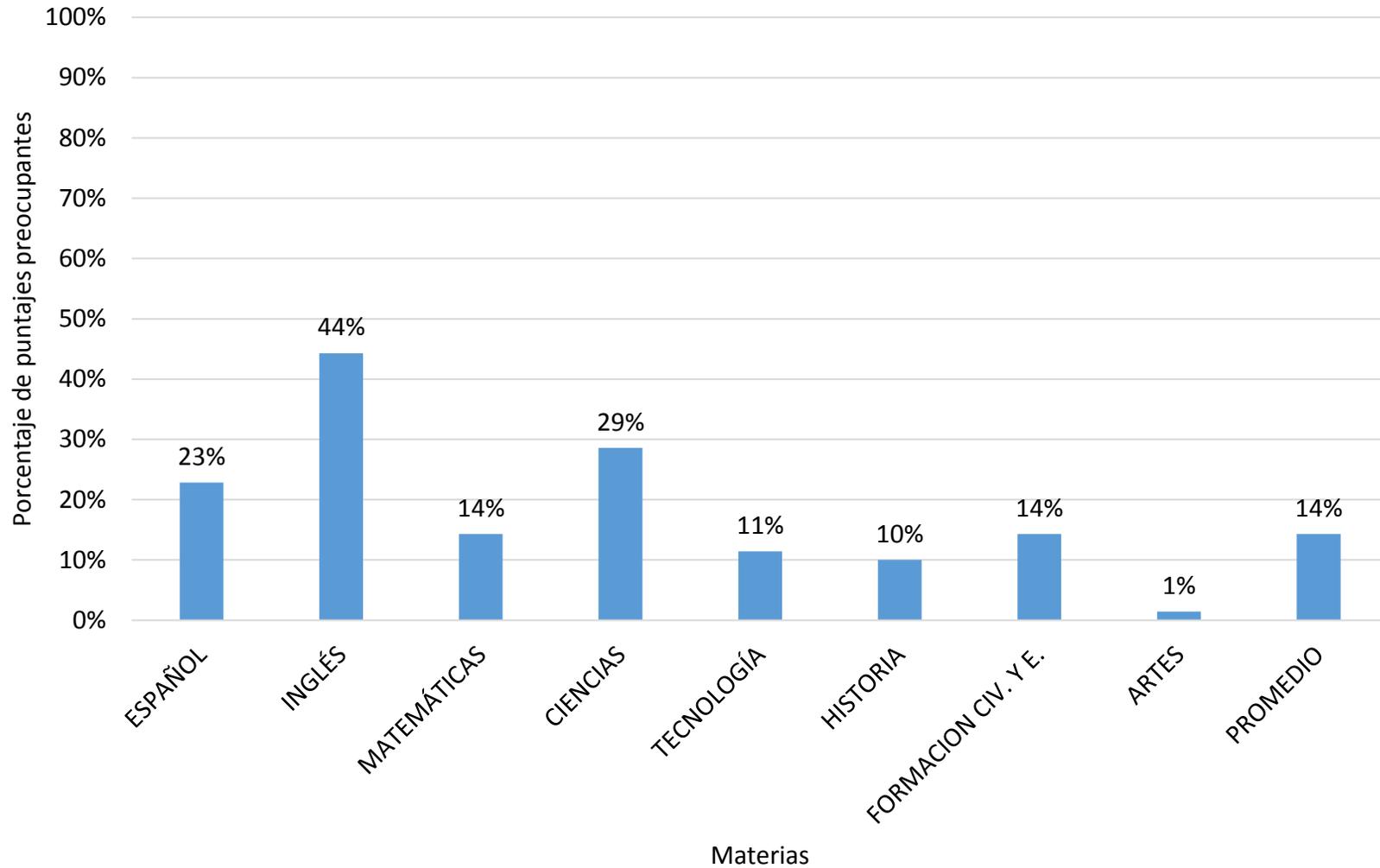
ANEXO 3

Media aritmética de los puntajes de calificaciones obtenidas



ANEXO 4

Porcentajes de sujetos con puntajes preocupantes en rendimiento académico



ANEXO 5

Coeficientes de correlación entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico de las diferentes asignaturas

