



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 COMPETENCIAS EMOCIONALES Y  
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE  
NIVEL SECUNDARIA DEL COLEGIO CASA DEL NIÑO.**

Tesis

para obtener el título de:

Licenciada en Psicología

Laura Karina Madrid Cázares

Asesor: Lic. José de Jesús González Pérez

Uruapan, Michoacán. 18 de junio de 2019.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## **AGRADECIMIENTOS**

Con todo el amor y respeto, quiero agradecer a todos aquellos quienes, a lo largo de estos años, fueron parte clave en este proceso y que, con pequeños o grandes detalles, me permitieron lograr este objetivo y triunfo que, a la vez que es propio, también es compartido.

Primeramente, quiero agradecer a mis padres por apoyarme durante todo mi proceso educativo, no solo económicamente, sino emocionalmente. Gracias por permitirme ser y darme la oportunidad de tomar mis decisiones en tanto lo han considerado prudente. Les agradezco el darme la oportunidad de prepararme profesionalmente con todo su esfuerzo y logros a lo largo de la vida. Nos han dado a mis hermanos y a mí, muchas oportunidades que se han podido permitir a base de su energía, perseverancia, responsabilidad y dedicación.

Gracias, papá, por la sabiduría y paciencia con que me transmitiste siempre tu conocimiento. Fuiste el primero en saber cómo llegar a mí y lograr hacerme entender lo que otros no podían. Has sido un excelente padre y es gracias a ti que mi mente creativa ha podido ser. Gracias por regalarme la música y la Psicología, dos de las cosas más importantes en mi vida.

Gracias, mamá, por darme tantas lecciones de vida, pese a que no las he reconocido en principio, siguen presentes todas y me han hecho crecer como persona.

Gracias por todo tu amor y cariño, por los valores que me has enseñado y por darme ese lado sensible que me permite sentir tanto o más que el resto. Tal como te dije una vez: no importa en donde nos encontremos, estaremos siempre unidas.

Papás, no hay mejor herencia que la educación y los valores, nos han dado a mis hermanos y a mí, las herramientas más importantes para desarrollarnos y marcar la diferencia, por esto, y muchas cosas más, ¡Gracias! ¡Los amo!

Agradezco a mi hermana Diana, mi princesa que me ha dado vida, sonrisas y alegrías desde que nació. Gracias por ser gran parte del motor de mi vida desde hace 14 años. Te adoro con el alma y te estoy infinitamente agradecida por todo el apoyo que me has dado, por ser parte de las noches de desvelo invertidas en mí proceso educativo, por creer en mí y por cada palabra de aliento. He aprendido desde que naciste, que el papel de una hermana mayor no se limita a enseñar y guiar, sino que implica aprender a la par. Me has dado grandes lecciones de vida princesa. ¡Gracias! ¡Te amo!

Gracias a mis hermanos, Jorge y Hugo, por acompañarme en todo mi proceso educativo, por resolverme dudas, apoyarme en proyectos y regalarme de su sabiduría. Pese a que tenemos personalidades muy distintas, el momento en que convivimos es siempre memorable. Gracias por su sentido del humor y por regalarme bromas y sonrisas en los momentos en que más lo he necesitado. Siempre han estado ahí para cuidarme, y sé que lo estarán toda mi vida. ¡Los amo!

Agradezco a mi cuñada Vanessa, quien ha estado conmigo desde hace 8 años y que ha sido un gran apoyo en mi vida en todos los ámbitos. Gracias por apoyarme en mi proceso educativo, y por estar ahí cuando te he necesitado. Hemos sido amigas durante todos estos años y ahora somos familia, espero sigamos siempre así, unidas y apoyándonos como lo hemos hecho hasta ahora. Te adoro con el alma y me siento muy feliz de tenerte en mi vida. ¡Te quiero!

Gracias a mis amigas Karla y Mayra. En la vida, algunas veces los errores son más aciertos que tropiezos; en el momento en que las conocí lo entendí. Gracias por todo el apoyo que me dieron en mis últimos dos años de carrera y durante la realización de esta investigación. Más que amistad y apoyo académico, me han regalado mucho aprendizaje para la vida y la energía que antes no tenía. ¡Las quiero mucho!

A mis amigos Elías, Ricardo, Juan y Román, por cada momento de alegría que me han regalado durante más de 8 años. Conocerlos ha sido toda una experiencia y sé que estarán ahí durante toda mi vida. Desde que los conocí, entendí que la distancia y el tiempo no fragmentan una amistad, siempre han sido esa chispa de locura que rompe la monotonía de la vida. Por los momentos en que olvidé sonreír y estuvieron ahí para recordármelo, ¡gracias!

A Daniel y Araceli. A veces las decisiones que tomamos nos alejan de personas, sin embargo, el recuerdo que dejan nunca se borra. Gracias por todo su apoyo, sus sonrisas y el tiempo dedicado a nuestra amistad. Les agradezco por escucharme y compartirme su vida. Por los buenos momentos, ¡gracias!

Al Lic. J. de Jesús González, gracias por el apoyo educativo, por escucharme cuando lo necesité y por regalarme palabras sabias que llevo conmigo. Su labor es muy noble y la realiza con el mayor entusiasmo, es gracias a ello que transmite pasión y dedicación a esta profesión, que nos motiva a seguir el mismo camino. ¡Gracias!

Al Lic. H. Raúl Zalapa, por compartirme su sabiduría y realizar su labor siempre con mucho entusiasmo. Gracias por la motivación y por tomar en cuenta el lado humano de las personas, aspecto que nunca debe pasar por alto el psicólogo. ¡Gracias!

Para finalizar, a mis compañeros a lo largo de todo mí proceso educativo, a mis profesores y directores. Gracias por dejar un granito de arena que ha sido la diferencia en todos estos años, lo llevo conmigo siempre.

# ÍNDICE

## **Introducción.**

Antecedentes . . . . .	2
Planteamiento del problema . . . . .	6
Objetivos . . . . .	7
Hipótesis . . . . .	8
Operacionalización de las variables . . . . .	9
Justificación . . . . .	10
Marco de referencia . . . . .	12

## **Capítulo 1. Competencias emocionales.**

1.1 Marco conceptual . . . . .	15
1.1.1 Las emociones . . . . .	16
1.1.2 El concepto de competencias . . . . .	19
1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional . . . . .	23
1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales . . . . .	26
1.2 Clasificación de las competencias emocionales . . . . .	28
1.3 Educación emocional . . . . .	31
1.3.1 La pedagogía y la educación emocional . . . . .	32
1.3.2 La educación emocional en el contexto familiar . . . . .	33
1.3.3 La educación emocional en el contexto comunitario . . . . .	34
1.3.4 La educación emocional en el contexto curricular . . . . .	35

1.4 La educación emocional en la vida actual . . . . .	36
1.4.1 La educación emocional en la dimensión laboral . . . . .	37
1.4.2 La educación emocional en la dimensión escolar . . . . .	38
1.4.3 La educación emocional en la dimensión personal . . . . .	40
1.4.4 La dimensión emocional en la dimensión social . . . . .	41
1.5 Evaluación de las competencias emocionales . . . . .	43
1.5.1 Cuestionarios, escalas y auto-informes . . . . .	44
1.5.2 Evaluación a través de observadores externos . . . . .	46
1.5.3 Evaluación a través de tareas de ejecución . . . . .	47

**Capítulo 2. El rendimiento académico.**

2.1 Concepto de rendimiento académico . . . . .	50
2.2 La calificación como indicador del rendimiento académico . . . . .	52
2.2.1 Criterios para asignar la calificación . . . . .	53
2.2.2 Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones . . . . .	57
2.3 Factores que influyen en el rendimiento académico . . . . .	59
2.3.1 Factores personales . . . . .	60
2.3.1.1 Aspectos personales . . . . .	61
2.3.1.2 Condiciones fisiológicas . . . . .	65
2.3.1.3 Capacidad intelectual . . . . .	69
2.3.1.4 Hábitos de estudio . . . . .	71
2.3.2 Factores pedagógicos . . . . .	73
2.3.2.1 Organización institucional . . . . .	73
2.3.2.2 La didáctica . . . . .	75



2.3.2.3 Actitudes del profesor . . . . .	79
2.3.3 Factores sociales . . . . .	80
2.3.3.1 Condiciones de la familia . . . . .	81
2.3.3.2 Los amigos y el ambiente . . . . .	83

**Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.**

3.1 Descripción metodológica . . . . .	86
3.1.1 Enfoque cuantitativo . . . . .	86
3.1.2 Investigación no experimental . . . . .	88
3.1.3 Diseño transversal . . . . .	89
3.1.4 Alcance correlacional . . . . .	89
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos . . . . .	91
3.2 Población y muestra . . . . .	93
3.2.1 Descripción de la población . . . . .	94
3.2.2 Descripción del tipo de muestreo . . . . .	94
3.3 Descripción del proceso de investigación . . . . .	95
3.4 Análisis e interpretación de resultados . . . . .	101
3.4.1 Las competencias emocionales en los estudiantes del Colegio Casa del Niño. . . . .	101
3.4.2 Rendimiento académico en la muestra de estudio . . . . .	105
3.4.3 Descripción de la correlación entre variables . . . . .	108
Conclusiones . . . . .	112

Bibliografía . . . . .	115
Mesografía . . . . .	117
Anexos.	

## INTRODUCCIÓN

Resulta de gran importancia en la actualidad el estudio de las competencias emocionales, ya que se observa en los adolescentes una gran dificultad para identificar sus emociones, bajas habilidades sociales y escasa destreza para manejar las dificultades que atañen a dicha etapa en el ciclo de vida.

Esto se ha visto reflejado en todas las áreas en que se desenvuelven los adolescentes, de manera que en el ámbito educativo se ha focalizado la atención en conseguir un estudio integral en los alumnos, de modo que no solamente se enfoquen en el aprendizaje académico, sino en el desarrollo de habilidades de afrontamiento y del manejo de las emociones.

Sin embargo, la mayoría de los estudios realizados hacen alusión al concepto de inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico, siendo pocos los estudios que hacen uso del concepto de competencias emocionales y que resalten la diferencia entre ambos.

Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en adolescentes, particularmente realizada en los estudiantes de primer y segundo grado del Colegio Casa del Niño en Uruapan, Michoacán.

## **Antecedentes**

A lo largo de los últimos años, ha aumentado el interés por el desarrollo de las emociones, su comprensión, identificación y uso asertivo de las mismas. Con ello, se han ido gestando diferentes teorías y conceptos alrededor de las emociones, que tienen aspectos en común, pero que de igual manera difieren en otros tantos aspectos.

De acuerdo con Fragoso (2015), la inteligencia emocional y las competencias emocionales son dos conceptos que tienen perspectivas diferentes sobre las capacidades relacionadas con las emociones y que, a lo largo de diversos artículos e investigaciones, se han manejado inadecuadamente como sinónimo, lo que ha provocado una confusión teórica y metodológica.

Por ello, la presente investigación proporciona a continuación los conceptos tanto de competencias emocionales como de inteligencia emocional, de igual manera el concepto de rendimiento académico, siendo esta la segunda variable del presente trabajo.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez, las competencias emocionales son el “Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidad y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (citado por Gaeta y López; 2013: 14).

Por su parte, de acuerdo con Goleman, la inteligencia emocional es la “combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, distinta del CI, y que suele ir relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional” (citado por Pérez y Castejón; 2006: 394).

Como segunda variable de esta investigación se tiene que, de acuerdo con Pizarro y Clark, el rendimiento académico es “una medida de la capacidad de respuesta del individuo que expresa en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación” (citado por Juárez; 2016: 42).

A continuación, se presentan algunas de las investigaciones realizadas en los últimos años, tanto de inteligencia emocional y rendimiento académico, como de competencias emocionales y rendimiento académico.

En el año 2006, Pérez y Castejón realizaron una investigación en España, titulada “La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios”, cuyo objetivo principal era el análisis de la contribución específica de la inteligencia emocional a la predicción del rendimiento académico.

Los participantes fueron 250 estudiantes universitarios de estudios técnicos y humanísticos. Se emplearon dos pruebas de inteligencia emocional: el TMMS-24 y la prueba de Schutte et al., junto con el test de Factor g de Cattell y diferentes indicadores globales de rendimiento académico.

Los resultados mostraron la existencia de correlaciones prácticamente nulas entre el cociente intelectual y los diferentes factores de inteligencia emocional evaluados en este estudio. Además, el análisis de regresión jerárquica mostró relaciones significativas de las medidas de inteligencia emocional con algunos indicadores de rendimiento académico. Estos resultados indican la contribución independiente de la inteligencia emocional a la predicción y/o explicación del rendimiento académico en estudiantes universitarios (Pérez y Castejón; 2006).

Otra investigación realizada también en España, pero en el año 2013, por Gaeta y López titulada “Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios” tuvo como objetivo investigar la relación que guardan las competencias emocionales y el rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. Participaron en el estudio 101 estudiantes universitarios, de ambos sexos, de entre 17 y 23 años de edad, pertenecientes al programa de pre-medicina de la Facultad de Medicina, en una universidad en el centro de México.

Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos: para evaluar las competencias intrapersonales, se utilizó la versión reducida del instrumento de auto-informe Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), adaptado del inglés al castellano; para las competencias interpersonales se utilizó la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismo. Por último, el rendimiento académico se evaluó mediante el promedio académico de los estudiantes al final del período escolar. Se obtuvo como resultado entre competencias emocionales y rendimiento académico, una correlación significativamente negativa (Gaeta y López; 2013).

Por último, una investigación más reciente, realizada por Dueñas en el 2014, en México, titulada “Evaluación de la inteligencia emocional en los estudiantes de psicología de la Universidad Don Vasco A.C.”, tuvo como objetivo evaluar el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes antes referidos. En dicho estudio se aplicó el inventario de evaluación de la inteligencia emocional de BarOn en 84 estudiantes de ambos sexos, de sexto y octavo semestre de la Licenciatura en Psicología, cuyo rango de edad oscilaba entre los 20 y los 30 años, arrojó como resultado que:

El 52% de la población cuenta con un nivel alto de inteligencia emocional y el 42% con un nivel medio, quedando solamente el 6% de la población con un nivel bajo. Debido a lo anterior, se concluyó que los estudiantes de psicología efectivamente desarrollan un nivel de inteligencia emocional alto.

Por otra parte, de manera particular, en el Colegio Casa del Niño se ha venido observando a lo largo de los últimos años, que los alumnos de primer y segundo grado presentan con frecuencia y en gran número, problemas de baja autoestima y dificultad para diferenciar sus emociones, lo que se ve reflejado en una baja disminución de las habilidades sociales. Estos casos, a su vez, coinciden con un bajo rendimiento académico que se ve corroborado por las calificaciones de los estudiantes.

Por otro lado, se observa que el rendimiento académico disminuye significativamente en los estudiantes de primer grado al pasar a segundo, de modo que las calificaciones de los adolescentes de segundo grado son las más bajas de todos los niveles.

## **Planteamiento del problema**

En la actualidad, se han producido cambios importantes en la enseñanza en busca de un mejor nivel educativo a nivel nacional. Se tiene como ejemplo el enfoque basado en competencias, que pretende centrarse en la formación integral de los alumnos, lo que incluye no solamente el que estos hagan uso de sus propios recursos cognitivos, sino también emocionales. De este modo, a lo largo de los últimos años se ha ido enfatizando en la importancia y beneficio que tiene una educación integral de los alumnos en su éxito académico.

Asimismo, se perciben en la población en general y, sobre todo, en los adolescentes, problemas que van en crecimiento y que tienen relación directa con el mal manejo de las emociones, como son: violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, pensamientos autodestructivos, anorexia y suicidios, entre muchos otros. Resulta, por lo tanto, un tema de interés y que tiene aún mucho que aportar.

Por otro lado, en todos los grados académicos se observa un rendimiento académico cada vez más bajo y un frecuente abandono de los estudios, esto se ve mayormente reflejado a nivel secundaria. Muchos adolescentes deciden, además, no continuar sus estudios después de finalizar este grado.



Por ello, resulta de gran interés e importancia ubicar o, en su defecto, descartar todos aquellos factores que se considere tengan relación con estos fenómenos, en busca de posibles soluciones.

Se sabe que recientemente ha habido diversas investigaciones que tienen relación entre las emociones y el rendimiento académico, sin embargo, muchas de estas hacen alusión a la inteligencia emocional, por lo tanto, esta investigación aporta conocimientos distintos desde el concepto de competencias emocionales y coeficiente emocional, considerando las dimensiones de inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo.

Por todo lo anterior, se pretende responder a la pregunta de investigación:  
¿Existe relación significativa entre competencias emocionales y el rendimiento académico de los alumnos de nivel secundaria del Colegio Casa del Niño?

## **Objetivos**

Para la culminación del presente estudio, se requirió establecer una serie de lineamientos que regularan las diferentes tareas, los cuales se enuncian enseguida.

### **Objetivo general.**

Establecer la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en los alumnos de nivel secundaria del Colegio Casa del Niño, en Uruapan, Michoacán.

### **Objetivos particulares.**

1. Definir el concepto de competencias emocionales.
2. Conocer las diversas clasificaciones que existen de las competencias emocionales.
3. Precisar el concepto de rendimiento académico.
4. Identificar los factores que influyen en el rendimiento académico.
5. Medir el nivel de las competencias emocionales de los alumnos de nivel secundaria del Colegio Casa del Niño.
6. Identificar las calificaciones escolares de los estudiantes de nivel secundaria del Colegio Casa del Niño, como indicadores del rendimiento.

### **Hipótesis**

Tal como lo definen Hernández y cols. (2014: 104), “las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado”.

La presente investigación, al ser cuantitativa y de alcance correlacional, plantea las siguientes hipótesis que son derivadas de la teoría existente.

### **Hipótesis de trabajo.**

El nivel de relación que existe entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en los alumnos de primer y segundo grado, de nivel secundaria, del Colegio Casa del Niño, es significativo.

### **Hipótesis nula.**

No existe relación significativa entre el rendimiento académico y las competencias emocionales en los alumnos de primer y segundo grado, de nivel secundaria, del Colegio Casa del Niño.

### **Operacionalización de las variables**

De acuerdo con Reynolds, se entiende por definición operacional al “conjunto de procedimientos que describe las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales, las cuales indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado (recuperado de Hernández y cols.; 2014: 120).

Para la presente investigación, se midieron las siguientes variables: competencias emocionales y rendimiento académico.

Se entiende por competencias emocionales a los resultados que arroja la prueba Perfil de Competencias Emocionales, diseñada por Reuven Bar-On y traducida al español por Nelly Ugarriza en 2001; adicionalmente, con una adaptación y estandarización en la Universidad Don Vasco en el año 2015. El instrumento está diseñado para evaluar las competencias y coeficiente emocional de adolescentes y adultos. Incluye las subescalas de: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La sumatoria de las primeras cuatro subescalas conforma el Coeficiente Emocional (EQ).

Por otro lado, para el rendimiento académico se consideran las calificaciones escolares obtenidas por el estudiante en un período específico, ya sean calificaciones parciales o totales. Para la presente investigación, se consideraron en particular los puntajes obtenidos en el primer período bimestral del ciclo escolar 2017-2018. Los puntajes considerados son tanto las calificaciones por asignatura, como el promedio obtenido.

## **Justificación**

La importancia de la presente investigación radica en los beneficios que aportará el proporcionar una conclusión objetiva a una institución educativa acerca de la relación que pueda existir entre las competencias emocionales y el rendimiento académico y, a partir de ahí, considerar medidas que favorezcan el rendimiento de sus alumnos.

A su vez, los profesores podrán tomar decisiones, elaborar planes, estrategias y hacer uso de diversas herramientas, con base en los resultados obtenidos, para su mejor desempeño profesional, de manera que esto beneficie tanto a alumnos como profesores en el aula.

A los padres de familia, aportará conocimiento acerca de la relación que pueda existir entre las competencias emocionales con las que cuenta el adolescente respecto a su rendimiento académico y, de esta forma, poder involucrarse de manera activa en su educación, desde los factores que objetivamente están influyendo.

De manera práctica, la presente investigación llenará un vacío de información en la institución que de otra forma resulta improbable que pueda ser cubierto, debido a que la probabilidad de realizar una investigación de este tipo en dicha institución no se encuentra entre sus objetivos a corto o mediano plazo.

Asimismo, se podrá establecer de manera objetiva si existe relación entre competencias emocionales y rendimiento académico. Independientemente del resultado, la investigación resultará provechosa para el contexto científico, ya que se podrá contribuir a determinar si el factor al tener relación debe seguirse estudiando o si, por el contrario, debe ser descartado; de ese modo, la cantidad de factores que puedan tener relación con el rendimiento académico, se verá disminuida y las investigaciones se focalizarán en otras variables en la búsqueda de su mejora a futuro.

Resulta importante recalcar que el presente estudio concierne y aporta a la Psicología al ser el rendimiento académico parte de una de las áreas de desempeño del ser humano, en este caso el área escolar y particularmente en los adolescentes, y que afecta de manera directa con otras áreas de su vida como la familiar, social, profesional y de trascendencia, además de ser tanto el bajo rendimiento académico como el abandono de estudios en adolescentes, motivo frecuente de consulta psicológica por padres de familia.

Se puede afirmar, por todo lo anterior, que la presente investigación tiene razones válidas para efectuarse, así como afirmar que los beneficios se podrán extender a todos los elementos de la institución.

### **Marco de referencia**

El Colegio Casa del Niño está ubicado en Calle del Niño # 11 en la col. Casa del Niño, con el código postal 60090, en Uruapan, Michoacán, México. Es un colegio privado, con orientación católica, cuya misión es “ser una institución comprometida con la formación integral mediante la calidad del servicio, donde se promuevan y cultiven los valores de la Sagrada Familia”; su visión radica en “consolidar nuestra oferta educativa de formación integral centrada en el modelo de la Sagrada Familia, donde sus maestros y alumnos sean promotores de su propio desarrollo y vivan en mejora continua”. En el plantel, además, se practican y trabajan los valores de: responsabilidad, oración, trabajo, sencillez, silencio, solidaridad, respeto, tolerancia, honradez y fraternidad.

Esta institución fue fundada el 8 de diciembre de 1954 por el Padre José Ochoa Gutiérrez como un monumento vivo a María, en el Centenario de la proclamación del dogma de la “Inmaculada Concepción”. El colegio Casa del Niño proporciona educación a nivel primaria y, posteriormente, secundaria; en un principio aceptaba únicamente varones, posteriormente y con los avances en la educación, se extendió también a mujeres.

En sus inicios se fundó como una obra social, en la cual la población de Uruapan encontrara un centro de formación religiosa y empleo en algunos talleres como zapatería, sastrería, telares, carpintería y herrería, entre otros. Tras el crecimiento de la población y guiado por la filosofía de su fundador: “Hacer de cada niño o niña una persona útil a su familia, a su patria y a Dios”, el Colegio Casa del Niño extendió su oferta educativa desde preescolar hasta preparatoria.

Aunque en un principio estaba enfocado casi con exclusividad a niños y adolescentes de escasos recursos, en la actualidad, el Colegio recibe alumnos de todos los rangos socioeconómicos, predominando la clase media. En su mayoría son alumnos que residen cerca del colegio y a los alrededores.

El número de alumnos que actualmente se encuentran estudiando en el colegio en el nivel de secundaria son 472, de los cuales 252 son mujeres y 220 hombres. Cuenta con 31 docentes con profesión variada, de entre las cuales destacan educadores de nivel medio superior, químicos, ingenieros, estudiantes de la Escuela

Normal en Educación Física, así como estudiantes de teatro en bellas artes y diseñadores gráficos.

Las instalaciones del colegio se encuentran en aceptables condiciones y con varios edificios. A nivel secundaria únicamente se hace uso de dos edificios, en los cuales se encuentran repartidas aulas de primer a tercer grado, con grupos “A”, “B”, “C” y “D”; se dispone a demás de biblioteca, laboratorio de química, física y biología, así como de computación.

Con respecto a las oficinas, se encuentran ubicadas en el primer edificio del colegio contando con: servicios escolares, contabilidad, dirección, oficina de coordinación académica, psicología, recepción y disciplina.



# **CAPÍTULO 1**

## **COMPETENCIAS EMOCIONALES**

En el presente capítulo se aborda la variable de las competencias emocionales, para ello, se expondrán y revisarán las definiciones de algunos autores, tanto de las emociones como de las competencias, para posteriormente definir las competencias emocionales. Asimismo, se explorarán las clasificaciones de las competencias emocionales, así como también se examinarán los diferentes contextos de la educación emocional. Por otro lado, se analizarán las competencias emocionales en la vida actual. Para finalizar, se revisará la evaluación de las competencias emocionales.

### **1.1 Marco conceptual**

A lo largo de los años, ha resultado difícil poder definir las emociones, ya sea por las múltiples formas en que pueden ser entendidas, por la dificultad de su estudio o por la subjetividad en que son experimentadas de un individuo a otro, lo cierto es que llegar a una definición en concreto no ha sido sencillo.

La mayoría de los autores concuerdan en que las emociones conllevan una triada reactiva: activación fisiológica, conducta expresiva y sentimientos subjetivos. No obstante, no han coincidido en una forma en común en que estos tres elementos se organicen.

Debido a todo lo antes mencionado, a lo largo del tiempo se han venido estudiando las emociones desde las diferencias inter e intraindividuales, esto con el objetivo de establecer principios que distingan esas diferencias en la experiencia emocional de un individuo a otro (Palmero y cols.; 2002).

### **1.1.1 Las emociones**

Tradicionalmente, a la emoción se le definía de acuerdo con Pinillos, 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).

Sin embargo, debido a que esta definición no abarcaba en su totalidad dicho proceso psicológico, y a la necesidad de cada modelo de definirla de acuerdo a lo que consideran son las variables que mejor la describen, Kleinginna y Kleinginna, hasta 1981, recogieron 101 definiciones diferentes. Ellos mismos aportan una definición, considerando a la emoción como “un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: a) pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; b) generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; c) generar ajustes fisiológicos..., y d) hacer lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa.” (Palmero y cols.; 2002: 19).

Otra definición es la de Palmero y cols. (2002: 19), quienes la definen como “procesos episódicos que, elicitados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motor expresivas: cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio”.

Por otro lado, así como ha sido difícil definir el término emoción, ha resultado también complicado determinar los componentes emocionales, sin embargo, de acuerdo con Palmero y cols. (2002: 19), “tradicionalmente los descriptores afectivos y emocionales se han clasificado sobre la base de distintos criterios que atienden a su duración, intensidad, origen y su referencia con acontecimientos particulares”. Dichos descriptores se mencionan a continuación.

El primer descriptor es el afecto, el cual es la valoración que un individuo hace de una o varias situaciones. Algunos consideran que se tiene una tendencia innata por generar afectos positivos, por lo que se tendería al hedonismo. En torno a esto último también se han estudiado las estructuras jerárquicas que subyacen a los afectos, en lo que algunos autores coinciden con que hay dos dimensiones, una positiva o del placer y otra negativa o del displacer, no obstante, otros postulan que solamente existe una en cuyos extremos se encuentra el continuo placer-displacer (Palmero y cols.; 2002).

El segundo descriptor es el estado de ánimo o el humor. Este se distingue de las emociones, de acuerdo con Palmero y cols. (2002: 20), sobre la base de tres criterios: “por poseer una mayor duración, menor intensidad, así como poseer un carácter difuso o global”. Al respecto, Frijda afirma que el estado de ánimo no requiere de la existencia de un objeto que le provoque como sucede en la emoción. Asimismo, este se ve influido por una serie de factores, especialmente de aquellos factores exógenos o situacionales, de los endógenos y de los rasgos de personalidad y temperamento (Palmero y cols.; 2002).

El tercer descriptor es el de la emoción, que de acuerdo con Frijda, es “una formación concreta de afecto, que incluye entre sus componentes el sentimiento, tiene una menor duración que el humor, siendo el fruto de la relación concreta de la persona con el ambiente; en otras palabras, son fenómenos que pueden caracterizarse como intencionales” (citado por Palmero y cols.; 2002: 22).

Para finalizar, el cuarto descriptor es el sentimiento, el cual es el resultante de la evaluación que un sujeto realiza después de un evento emocional. Para Frijda, son “las disposiciones a responder afectivamente ante ciertos tipos específicos de eventos” (citado por Palmero y cols.; 2002: 22).

Otro aspecto que resulta relevante considerar es el término denominado regulación emocional, el cual es un proceso que los individuos van adquiriendo a lo largo de su desarrollo y del que puede haber fallas. De acuerdo con Garrido (2000: 77)

“las psicopatologías más importantes en la niñez pueden considerarse como fracasos en la regulación conductual y/o afectiva de los sistemas de respuesta emocional”.

En acuerdo a lo antes mencionado, Garrido (2002: 77) propone conceptualizar a la emoción como “un proceso psicológico constituido por cambios que pueden repercutir en el sujeto a nivel cognitivo, a nivel fisiológico y a nivel social, posibilitando acciones organizadas y adaptativas, cuando su intensidad es adecuada, o una desorganización de las acciones, cuando es inadecuada”.

### **1.1.2 El concepto de competencias**

En los último veinte años, ha habido un interés que va en crecimiento para conceptualizar el término de competencia, debido a que, como advertía Prieto, hay una variedad de contrastes en el concepto; el autor, además, distinguía seis distintas acepciones del mismo, las cuales eran: autoridad, capacidad, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia (Bisquerra y Pérez; 2007).

Asimismo, se observaba que, en sus inicios, el concepto de competencia hacía alusión mayormente al ámbito profesional, y que no ha sido sino hasta los últimos años que se ha puesto en debate las competencias en el ámbito educativo, lo que se ha podido dar una visión y un concepto más integral (Bisquerra y Pérez; 2007).

A continuación, se mencionarán algunas de las definiciones de competencia que surgieron en estudios que estuvieron enfocados en su mayoría al ámbito profesional:

De acuerdo con Bunk, una competencia es 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” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007).

Por su parte, para Le Boterf, “competencia es un saber actual validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007).

Para finalizar, Echeverría señala que “la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007).

Se puede distinguir de algunos conceptos las características principales de la competencia. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007: 3), se pueden destacar las siguientes:

1. “Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).

2. Implica unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes y conductas integrados entre sí.
3. Incluye las capacidades informales y de procedimiento, además de las formales.
4. Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo, unido a la experiencia.
5. Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
6. Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.”

Además, a lo largo de las revisiones en torno a este concepto, se han podido distinguir numerosas clasificaciones, no obstante, en su mayoría hacen dos grandes clases que no llevan un mismo nombre pero que, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), son llamadas como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal. Las primeras hacen alusión a los “conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización” y las segundas abarcan desde competencias personales hasta interpersonales (Bisquerra y Pérez; 2007: 4).

Por otro lado, Leboyer, con una clasificación más antigua, divide las competencias en dos grandes grupos: competencias genéricas o transversales y competencias específicas. Las primeras “poseen mayor grado de transferencia de

unas actividades profesionales a otras”, en tanto que las segundas “son las propias de una profesión concreta (Iglesias; 2009: 452).

De igual manera, el proyecto Turning, en el 2003, las clasifica en los mismos grupos: genéricas y específicas. Sin embargo, de las primeras los autores las subdividen en tres: competencias instrumentales, competencias personales y competencias sistémicas (citado por Iglesias; 2009).

Otra clasificación es la del sistema alemán, que considera cuatro tipos de competencias: las técnicas, las sociales y las metodológicas (Iglesias; 2009).

Tras el debate antes mencionado del concepto de competencia en el ámbito educativo, se vio la necesidad de revisarlo y darle, además, una trascendencia más allá de su dimensión funcionalista, ampliando así sus límites y llevándolo más allá del ámbito “profesional y del aprendizaje de un trabajo, para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no solamente un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el hacer, que realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido” (Bisquerra y Pérez; 2007: 3).

Desde esta perspectiva, Bisquerra y Pérez conceptualizan a la competencia de manera integral 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” (2007: 3).



### **1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional**

En el transcurso de los años, diferentes autores han puesto en duda la eficacia de las pruebas de inteligencia, así como los estudios genéticos sobre esta variable, a partir del supuesto de que no existe una teoría clara sobre la inteligencia. No obstante, Vernon (1982), afirma que no existe tal falta con respecto a la base teórica, y que en los procesos cognitivos que son considerados como parte de la inteligencia, existe concordancia entre los estudiosos. Sin embargo, aun así, no omite el hecho de que la inteligencia reúne un conjunto de habilidades diversas, por lo que la selección para su estudio en las pruebas puede llegar a ser muy subjetiva.

Asimismo, Vernon (1982: 51) señala que la inteligencia “se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican en un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se constituyen primordialmente mediante la interacción y solamente de modo secundario mediante la estimulación en la escuela”. No obstante, el autor también hace hincapié en el hecho de que lo anterior no afirma que un cociente intelectual superior determina el éxito escolar, lo mismo que uno bajo no es en sí mismo la causa del fracaso.

Si bien existe una alta correlación entre el cociente intelectual y el logro general en la escuela, esto puede llegar a diferir en casos particulares, debido a diversos elementos como la motivación o una enseñanza poco eficaz, por lo que se puede

afirmar que los factores genéticos no tienen tanto impacto en los logros académicos como la inteligencia de manera general (Vernon; 1982).

Por otro lado, los estudiosos del cociente intelectual a lo largo de los años también se han cuestionado si las emociones deben o no, formar parte de la inteligencia, considerando así que la inteligencia y las emociones no son fundamentalmente contradictorias, o bien, aspectos de un individuo que deban considerarse totalmente por separado. Uno de estos intentos fue el de Thorndike, quien propuso que la inteligencia social era en sí misma un aspecto del CI (citado por Goleman; 2007).

Sin embargo, otros autores de la época diferían en lo propuesto por Thorndike, por considerar que la inteligencia social era solamente una habilidad para manipular e influir en los demás.

A pesar de lo anterior, en los intentos por conjugar a las emociones y a la inteligencia, autores como Goleman (2007) llegaron a considerar a la inteligencia personal como parte de la inteligencia, debido a que engloba el sentido común e intuitivo.

Como parte de lo antes mencionado, Sternberg, tras una investigación en la que pidió a los participantes que describieran a una persona inteligente, obtuvo que en su mayoría consideraban las habilidades prácticas como principal característica. Asimismo, tras otra de sus investigaciones logró afirmar lo antes dicho por Thorndike,

que “la inteligencia social es distinta de las capacidades académicas y, al mismo tiempo, es una parte clave de lo que hace que a la gente le vaya bien en el aspecto práctico de la vida” (citado por Goleman; 2007: 63).

Por esto mismo, diversos psicólogos, a lo largo de los años, han coincidido con Gardner en que las concepciones antiguas del CI giraban en torno a habilidades matemáticas y lingüísticas, por lo que las pruebas de inteligencia se encontraban más encaminadas a determinar al éxito académico que el de cualquier otro ámbito fuera del aula (citado por Goleman; 2007).

Por ello, diversos psicólogos a lo largo de los años han intentado ampliar el concepto de inteligencia, considerando más los aspectos que influyen en el éxito de la vida diaria. Salovey, fundamentado en lo anterior y teniendo en cuenta la importancia de la inteligencia personal o emocional, en su definición de inteligencia emocional considera cinco esferas principales, las cuales son: conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación y reconocer emociones en los demás. De las cuales agrega que cada una de estas esferas puede diferir en habilidad de persona a persona, y que, con el esfuerzo adecuado, cada una de ellas puede mejorarse (referido por Goleman; 2007).

Cabe agregar que tanto el cociente intelectual como la inteligencia emocional están presentes en todo individuo en diferentes grados. No obstante, de ambas, la inteligencia emocional es la que incluye más de las características y cualidades esencialmente humanas (Goleman; 2007).

Para finalizar y englobando todo lo anterior, BarOn define a 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 (mencionado por Ugarriza; 2001: 131). Ugarriza agrega que “como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional” (2001: 131).

#### **1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales**

Lo mismo que con los conceptos revisados con anterioridad, el concepto de competencia emocional también presenta sus dificultades a lo largo de los años. Una de ellas hace alusión a la designación del concepto, debido a que algunos autores la nombran como competencia emocional, mientras que otros la llaman competencia socio-emocional, y otros tantos consideran llamarla en plural, ya sea como competencias emocionales o como competencias socio-emocionales (Bisquerra y Pérez; 2007).

Cabe considerar que la competencia emocional abarca una variedad de procesos con sus respectivas consecuencias, por lo que diversos autores, con los años, han aportado variadas propuestas sobre las dimensiones o procesos que la competencia emocional engloba. De manera general, Salovey y Sluyter proponen cinco dimensiones, basados en la concepción de Goleman de la inteligencia emocional, quién dividía la inteligencia en cinco dominios que englobaban veinticinco

competencias. Sin embargo, años después y tras una revisión de dicha propuesta, Goleman y colaboradores plantean solamente cuatro dominios, los cuales son: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, así como sus respectivas dieciocho competencias. De lo anterior se puede concluir que el concepto de competencia emocional va encaminado a la concretización de lo que el término engloba (referido por Bisquerra y Pérez; 2007).

Por su parte, Saarni considera que la competencia emocional “se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales” (mencionado por Bisquerra y Pérez; 2007: 6). Para que haya autoeficacia, se necesita autoconocimiento emocional, así como su regulación para poder encaminarla hacia los objetivos deseados, y estos objetivos se ven influidos por los principios morales de cada individuo, por lo que a lo que se puede considerar como competencia emocional madura tiene que ver con el contexto cultural de cada persona.

Por ello, el contexto toma importancia en la concepción de la competencia emocional, toda persona que en un contexto cuenta con una eficiente competencia emocional, puede no demostrarla en otro contexto del cual desconoce o para el que no se encuentra preparado (Bisquerra y Pérez; 2007).

Para finalizar y englobando todo lo anterior, Bisquerra y Pérez (2007: 8) definen a la competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”; concluyen que las competencias emocionales

son “un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito”.

## **1.2 Clasificación de las competencias emocionales**

Una de las clasificaciones es la del modelo del inventario de BarOn (I-CE), la cual puede ser vista desde dos perspectivas: la sistémica y la topográfica. Abordando únicamente la primera, se puede afirmar de esta que es aquella que ha sido descrita considerando cinco componentes mayores de inteligencia emocional, con sus respectivos subcomponentes que se encuentran relacionados de manera lógica y estadística.

Estas habilidades y destrezas son los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva y pueden ser evaluadas por el inventario BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ-I), el cual arroja un cociente emocional y cinco cocientes emocionales compuestos, los cuales se basan en las puntuaciones de 15 subcomponentes (Ugarriza; 2001):

El primer componente mayor de inteligencia emocional es el intrapersonal, cuyos subcomponentes son: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorregulación e independencia. Dicha área, de manera general, abarca la habilidad para percatarse y comprender las propias emociones, poder

expresarlas, y respetarse y aceptarse a sí mismo, así como poder autorrealizarse y autodirigirse.

El segundo componente es el interpersonal, cuyas subescalas son: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad. A grandes rasgos, este componente consiste en la habilidad de detectar las emociones y sentimientos de otros, establecer y conservar relaciones interpersonales sanas y ser proactivo socialmente.

El tercer componente es el de adaptabilidad, compuesto por los subcomponentes de: solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad. Este componente se caracteriza por la habilidad de identificar y definir problemas, la capacidad de discernir entre la propia percepción y la realidad, así como realizar un ajuste adecuado de las propias emociones.

El cuarto componente es el del manejo del estrés, compuesto por los subcomponentes de: tolerancia al estrés y control de los impulsos. Este componente se enfoca en la habilidad para soportar eventos adversos y la habilidad para resistir o postergar un impulso.

Por último, el quinto componente es el del estado de ánimo en general, en el cual se encuentran los subcomponentes de: felicidad y optimismo. Globalmente, este componente se refiere a la habilidad para sentirse satisfecho con la propia vida y para ver el aspecto más brillante de la misma (Ugarriza; 2001).

Otra clasificación es la de Bisquerra en el 2003, (referido por Bisquerra y Pérez; 2007), la cual divide las competencias emocionales en cinco grandes bloques, compuestos a su vez por otros componentes o habilidades.

El primer bloque es el de la conciencia emocional, compuesto por la toma de conciencia de las propias emociones, por el dar nombre a las emociones y por la comprensión de las emociones de los demás. Dicho bloque manifiesta que la conciencia emocional es aquella en la que existe la capacidad para percibir con precisión las propias emociones, así como las de los demás, y además tener la capacidad de identificarlas y dar un nombre a cada una de ellas.

El segundo bloque es el de la regulación emocional, es aquel caracterizado por tener la capacidad de tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, por la habilidad para expresar las emociones de forma apropiada, así como la capacidad de afrontar emociones negativas y la competencia para autogenerar emociones positivas.

El tercer bloque es el de la autonomía emocional, este abarca la autoestima, la automotivación, una actitud positiva, la responsabilidad y la autoeficacia emocional. Es decir, tener una imagen positiva de sí mismo, la capacidad para poder automotivarse y sentirse optimista, así como el implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos, percibiéndose como un ser capaz.



El cuarto bloque es el de la competencia social, el cual habla de la capacidad para dominar las habilidades sociales básicas, como son: escuchar, saludar o despedirse, entre otras; el respeto por los demás, así como la práctica de la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones y el comportamiento pro-social, ser asertivo y saber tanto prevenir como solucionar conflicto;, del mismo modo que la capacidad de gestionar situaciones emocionales, es decir, la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

Para finalizar, el quinto bloque es el de las competencias para la vida y el bienestar, el cual implica el fijar objetivos adaptativos, buscar ayuda y recursos, ser un ciudadano activo, cívico, responsable, crítico y comprometido, así como buscar el bienestar subjetivo y fluir, es decir, gozar de forma consciente de bienestar y procurar transmitirlo, así como generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social (Bisquerra y Pérez; 2007).

### **1.3 Educación emocional**

De acuerdo con Bisquerra, la educación emocional es “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” (citado por Vivas; 2003: 1).

De dicha definición se puede afirmar que la educación emocional debe ser un proceso intencional, sistematizado y planificado, sin embargo, en la actualidad es más un asunto que se ha dejado al azar, no es atendido o se ha hecho a juicio subjetivo de los profesores y padres de familia.

Además, Bisquerra advierte de la necesidad de diferenciar la educación afectiva y la educación del afecto, de ello afirma que “la educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones” (citado por Vivas; 2003: 1).

### **1.3.1 La pedagogía y la educación emocional**

En el ámbito psicopedagógico, son diversos los autores que ponen énfasis en la relevancia de la educación emocional en el ámbito académico. Uno de ellos es Flórez, quien destaca entre muchos otros principios pedagógicos, el del afecto, el cual explica afirmando que “la primera matriz de formación humana es el afecto materno, cuyo suplemento y relevo posterior en la sociedad moderna es la comprensión afectuosa del maestro” (citado por Vivas; 2003: 2). De esta explicación, Vivas (2003: 2) menciona que “la afectividad consciente, la motivación, el interés la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía, son variaciones pedagógicas del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con el sentimiento, lo cognitivo con lo afectivo, como lo plantearon Comenius y Pestalozzi”.

Por otro lado, Dewey considera que las escuelas, además de poner atención e importancia a las cuestiones académicas, deberían dedicarse también a la educación emocional, a fomentar habilidades necesarias para el ejercicio de la democracia, para posteriormente poder mantenerla y promoverla en el ámbito social (citado por Vivas: 2003).

### **1.3.2 La educación emocional en el contexto familiar**

Se considera que el desarrollo de las habilidades que atañen a la inteligencia emocional se aprende en el hogar, a través de la interacción adecuada entre los padres y los padres con sus hijos, así como entre hermanos.

A través del modelaje, los padres enseñan a sus hijos a cómo reaccionar y enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana y a partir de esto, a su vez, los hijos aprenden a cómo identificar y manejar sus emociones.

Goleman afirma que además de ser el hogar el primer lugar de enseñanza emocional, esta acción será profunda, puesto que se da en las primeras etapas de vida, en donde hay mayor plasticidad en los individuos (citado por Vivas; 2003).

Bach, por su parte, señala que “es en el entorno familiar donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, las reacciones de los demás ante sus sentimientos y sus posibilidades de respuesta ante ambas cosas” (citado por Vivas; 2003: 2). Agrega además que los individuos podrían presentar un empobrecimiento emocional

debido a que las emociones que los padres no correspondan o validen, serán anuladas por los niños.

Por ello, resulta importante que los padres tengan conocimiento y pongan en práctica la educación emocional en casa, debido a que esto determinará las competencias emocionales que en el futuro tendrán sus hijos (Vivas; 2003).

### **1.3.3 La educación emocional en el contexto comunitario**

Debido que el individuo actual vive en una sociedad en la que interactúa con otros, resulta importante prestar atención a la educación emocional en el contexto social, ya que ello implica la presencia de conflictos en cualquier contexto en el que se desarrolle, y que estos conflictos afectan sus emociones pudiendo llevarlos a conductas violentas o agresivas (Vivas; 2003).

Bisquerra destacó que “en esta sociedad de la información y de la comunicación de masas se corre el peligro que las relaciones interpersonales queden sustituidas por las tecnologías de la comunicación y ello puede provocar un aislamiento físico y emocional del individuo” (citado por Vivas; 2003: 3).

Por lo anterior, Vivas (2003) menciona que es responsabilidad de los gobiernos locales prestar atención a la educación emocional de sus ciudadanos y comprometerse a promoverla mediante talleres, charlas y programas, así como revisar los programas

de televisión que se transmiten, entre otras muchas medidas que ayuden a cumplir este propósito.

#### **1.3.4 La educación emocional en el contexto curricular**

Con respecto al contexto curricular, hay aspectos como el diseño curricular, la concepción de las organizaciones escolares y el papel del maestro, que requieren de la consideración de las competencias emocionales.

Si bien hasta hace unos años el diseño curricular se encontraba centrado en el conocimiento técnico y científico, en la actualidad es una realidad en muchos países la implementación de diseños curriculares que incluyen la educación emocional.

Uno de ellos es Venezuela, en donde en la normativa legal existen principios que establecen un proceso integral, donde se incluya la educación emocional, con el fin de obtener un pleno desarrollo de la personalidad (Vivas; 2003).

Todo lo anterior es conocido en muchos países, no solamente en el ámbito escolar sino el profesional y laboral, de lo cual Vivas (2003:4) citando a Goleman, expone que “cerca de trescientos estudios patrocinados por empresas diferentes subrayan que la experiencia de los trabajadores depende más de las competencias emocionales que de las capacidades cognitivas”.

## **1.4 Las competencias emocionales en la vida actual**

La influencia positiva de un adecuado nivel de desarrollo de las competencias emocionales en diferentes ámbitos de la vida, está ya comprobada por diversas investigaciones a lo largo de los últimos años.

Parte de lo obtenido por estas investigaciones ha arrojado que a medida que los niños y jóvenes van desarrollando competencias emocionales, los resultados positivos que estas tienen se van dejando ver en el comportamiento de los mismos. Se ha destacado también, a través de dichas investigaciones, que las competencias emocionales contribuyen a la regulación emocional, al bienestar subjetivo y a la resiliencia.

Resulta a la vez relevante mencionar que, para el diseño de intervenciones educativas, los resultados que se han obtenido de estas investigaciones son de gran importancia y aporte científico (Extremera y Fernández; 2004).

A continuación, se abordará la influencia de las competencias emocionales en cuatro dimensiones de la vida de los individuos: dimensión laboral, dimensión escolar, dimensión personal y dimensión social.

### **1.4.1 Las competencias emocionales en la dimensión laboral**

En los últimos años, diversos individuos como formadores, investigadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos, han mostrado interés en la importancia y repercusión que tienen las competencias emocionales en el ámbito laboral, esto sobre todo por las consecuencias económicas que generan los avances en este tema para las organizaciones empresariales.

Bisquerra y Pérez (2007) afirman, basados en las investigaciones de varios autores y la American Society for Training and Development, que la competencia emocional afecta de forma significativa en múltiples aspectos de la práctica profesional, poniendo énfasis en la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socio-emocionales, lo que permite una comunicación eficaz y una mayor cooperación.

Con todo lo anterior, se puede resumir que poner atención a las competencias emocionales en los trabajadores trae consigo consecuencias positivas en diversas situaciones, tales como: “resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla, a enfrentar los retos que se nos plantean, etc.” (Bisquerra y Pérez; 2007: 14). Asimismo, no prestar atención a las competencias emocionales provoca bajo desarrollo y escaso éxito tanto de los trabajadores como de la empresa

#### **1.4.2 Las competencias emocionales en la dimensión escolar**

Parker, en conjunto con otros autores, realizaron en el 2000 una investigación en adolescentes en sus estudios de secundaria a su paso a la universidad, aplicando una versión reducida del EQ-i y obteniendo sus calificaciones al final del año académico. Los resultados fueron, variados en función de cómo fue operacionalizada la variable de rendimiento académico. Al ser analizados los resultados de la muestra completa, la correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico fue muy pobre, no obstante, las subescalas de inteligencia intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad sí predijeron de manera significativa el éxito académico (citado por Extremera y Fernández; 2004).

Aunado a lo anterior, los resultados obtenidos al comparar los grupos de rendimiento académico alto y bajo, arrojaron una relación muy fuerte entre las subescalas antes mencionadas y el rendimiento académico. De manera general, se concluyó que la inteligencia emocional sirvió de manera exitosa como un predictor en alumnos de primer grado que tendrían éxito académico al finalizar el semestre (Extremera y Fernández; 2004).

Por otro lado, Bachard, al evaluar a estudiantes universitarios con la prueba de Habilidad de Inteligencia Emocional (MSCEIT), en la que controló algunas habilidades cognitivas específicas y algunas variables de personalidad, encontró al igual que en investigaciones anteriores, que era posible predecir el éxito académico al finalizar el



año a través de los niveles de inteligencia emocional (citado por Extremera y Fernández; 2004).

Por otro lado, es posible que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico no sea solo lineal, es decir, que pueda haber otras características o variables en los alumnos que puedan estar influyendo. Por ello, Fernández, Extremera y Ramos, en el año 2003 (referidos por Extremera y Fernández; 2004), realizaron una evaluación en la que no consideraron ambas variables de forma directa, sino haciendo un análisis de como una equilibrada salud mental puede ejercer como mediador en el rendimiento escolar de los estudiantes. Obtuvieron, de la misma forma que otros autores, que altos niveles de inteligencia emocional eran predictores de un mejor bienestar psicológico y emocional en adolescentes. Se demostró, además, que aquellos alumnos clasificados como depresivos obtenían calificaciones más bajas que alumnos clasificados como normales.

El estudio también mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental y el equilibrio psicológico, y a su vez al rendimiento académico. En concordancia con estudios estadounidenses, este demostró que las personas con escasas habilidades, desajuste emocional y problemas de aprendizaje, tienen una alta probabilidad de presentar estrés y dificultades emocionales durante sus estudios, por lo que se verán mayormente beneficiados con el uso de habilidades emocionales adaptativas que le permitan afrontar tales dificultades. Por ello, los resultados finalmente indican que los grupos de adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo coeficiente intelectual, podrían hacer uso de la inteligencia emocional como

moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.

### **1.4.3 Las competencias emocionales en la dimensión personal**

De la misma forma en que las competencias emocionales inciden en otras áreas de la vida, la dimensión personal también se ve beneficiada con el desarrollo de las competencias emocionales. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) son las estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés, las que mayor interés de estudio han tenido dentro de las llamadas competencias para la vida.

En la actualidad, el estrés y la ansiedad se encuentran muy presentes en la sociedad, por ello, en los últimos años se han gestado diversas investigaciones con el fin de comprobar la influencia de la competencia emocional en la adaptación y, particularmente, cómo las estrategias de afrontamiento pueden favorecer en la salud y bienestar, al beneficiar en el manejo de las situaciones de estrés.

Otro de los aspectos en que se ha puesto mayor atención es en el área de la salud. En diversos estudios, se ha reconocido que las emociones influyen en la salud y que, además, hay un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico. Hay estudios que evidencian cómo es que el sistema inmunológico depende del sistema nervioso para su correcto funcionamiento, por lo que las emociones negativas debilitan así el sistema inmunológico, mientras que las positivas favorecen la recuperación y el afrontamiento de enfermedades.

Con todo lo antes mencionado, se ha considerado que los individuos pueden ejercer cierta influencia en la forma en que interpretan y perciben la información que reciben del exterior, disminuyendo así el impacto de los estímulos desagradables y maximizando los agradables, para así beneficiarse de los aspectos positivos que esto trae consigo para su bienestar y felicidad (Bisquerra y Pérez; 2007).

#### **1.4.4 Las competencias emocionales en la dimensión social**

De la misma forma que para la inteligencia emocional se toman en cuenta las habilidades intrapersonales, también lo hacen con las habilidades interpersonales. Extremera y Fernández (2004) consideran que las personas con habilidades intrapersonales, que son capaces de comprender la percepción, comprensión y manejo de sus propias emociones, lo son también para con las emociones de los demás. Por ello, la inteligencia emocional jugaría un papel importante en la adaptación social, al permitir el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones sociales. Se considera, a la vez, que las habilidades sociales tienden a ser recíprocas, es decir, que la probabilidad de que una persona que cuenta con las competencias sociales desarrolladas y que hace uso de ellas, sea tratada de igual manera, es alta.

Algunos estudios a lo largo de los años han demostrado la relación positiva entre inteligencia emocional y las relaciones interpersonales en diferentes etapas de la vida. A nivel primaria, se obtuvo a través de una versión infantil del MEIS que los compañeros con mayor puntuación en inteligencia emocional eran evaluados también por compañeros como menos agresivos y por profesores como alumnos más

prosociales, en contraposición a los alumnos con puntuaciones más bajas de inteligencia emocional (Extremera y Fernández; 2004).

Por otro lado, Ciarrochi, Chan y Bajgar, en el 2001, realizaron una investigación en adolescentes de la que obtuvieron que las mujeres presentaban mayor puntaje en inteligencia emocional que los hombres. También se encontró que adolescentes con alta inteligencia emocional tenían mayor capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales, así como disfrutar de ellas. Asimismo, contaban con más habilidad para comprender e identificar emociones en otros, y más habilidades adaptativas para manejar las situaciones negativas (mencionados por Extremera y Fernández; 2004).

Ramos, Fernández y Extremera en el 2003 realizaron una investigación en universitarios, en la que encontraron que había una relación positiva entre aspectos de inteligencia emocional y empatía, a su vez, encontraron relaciones negativas con los niveles de inhibición emocional. Otra investigación también realizada en Universitarios aplicando el TMMS y el MSCEIT, arrojó que la habilidad para regular las emociones propias y de los demás, predijo los niveles de intimidad, afecto y antagonismo que dichos alumnos tenían hacia su mejor amigo. De igual forma, se obtuvo de los factores del TMMS que estos fueron predictores significativos de los niveles de empatía que los estudiantes tenían hacia los demás (citados por Extremera y Fernández; 2004).

Con todo lo anterior, se puede afirmar que la inteligencia emocional influye sobre la calidad, cantidad y mantenimiento de las relaciones interpersonales, así como la satisfacción y apoyo que se obtenga de ellas. Además, se puede afirmar también que dicha influencia se encuentra en todas las etapas de la vida de los individuos, desde la infancia hasta la adultez.

### **1.5 Evaluación de las competencias emocionales**

De acuerdo con Extremera y Fernández (2004), a lo largo de los años, los profesores y estudiosos científicos han venido observado y comprobando cómo es que las diferencias en las habilidades emocionales de los alumnos influyen de forma decisiva, no solamente en aspectos como el bienestar emocional y la adaptación psicológica, sino también en sus logros académicos y en su futuro laboral.

Debido a que la evaluación de la inteligencia emocional resulta de gran provecho para los docentes y encargados de instituciones académicas, es importante identificar las herramientas de evaluación que miden la inteligencia emocional de forma rigurosa, así como exponer sus ventajas y sus desventajas. Por ello, a continuación, se expondrán tres tipos: los cuestionarios escalas y auto-informes; la evaluación a través de observadores externos y la evaluación a través de tareas de ejecución.

### **1.5.1 Cuestionarios, escalas y auto-informes**

Este método de evaluación es el más conocido y tradicional en el campo de la psicología. A través de los cuestionarios, se han evaluado y obtenido perfiles de múltiples aspectos del cerebro humano, tales como la personalidad, aspectos emocionales y cognitivos, por lo que la inteligencia emocional es también medida de esta forma.

En la mayoría de los casos, se hace uso de una escala Likert, con enunciados cortos en los que el alumno se evalúa a sí mismo en determinadas habilidades emocionales.

Sin embargo, aún siendo el método más utilizado, autores como Mayer y Salovey conciben a la inteligencia emocional como una inteligencia genuina, por lo que consideran este método deficiente para su evaluación, asegurando que existen los sesgos perceptivos y la tendencia a falsar respuestas con el propósito de crear una imagen más positiva de sí mismos (citados por Extremera y Fernández; 2004). No obstante, Extremera y Fernández (2004) consideran que resulta indiscutible la utilidad de este método para el terreno emocional, sobre todo cuando se pretende proporcionar información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos autoinformados de los alumnos, puesto que el mundo emocional es interior.

Otros de los aspectos que se pueden conocer a través de estos métodos es acerca de la capacidad de discriminación emocional en un individuo, así como su

atención positiva y negativa, también se puede obtener información acerca de cuál es su grado de tolerancia al estrés ante la frustración (Extremera y Fernández; 2004).

Como ya se mencionó antes, este método se caracteriza porque los individuos se evalúan a sí mismos en distintas competencias y destrezas emocionales, para esto hay varios cuestionarios que difieren cada uno en cómo evalúan diferentes componentes de la inteligencia emocional.

Una de estas pruebas es un cuestionario llamado Trait-Meta Mood Scale (por sus siglas, TMMS), que cuenta con tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal, las cuales son: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones. Hay dos versiones: la clásica, que cuenta con 48 ítems y la versión reducida, de 30 y 24 ítems (Extremera y Fernández; 2004).

Otro de los instrumentos existentes y muy similar al anterior es la escala de E de Schutte, la cual proporciona una única puntuación de inteligencia emocional, no obstante, tras investigaciones posteriores, se ha encontrado que esta puede ser dividida en cuatro subfactores, los cuales son: percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de las emociones de los demás y la utilización de las emociones.

Por último, un tercer instrumento es el inventario EQ-i de BarOn (Extremera y Fernández; 2004). A diferencia de los anteriores, este es considerado más un

inventario de una amplia gama de habilidades emocionales y sociales que un instrumento genuino de inteligencia emocional. Este instrumento cuenta con 133 ítems y se encuentra compuesto por cinco factores generales, que se desglosan a su vez en 15 subescalas. Los cinco factores generales son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general.

### **1.5.2 Evaluación a través de observadores externos**

Este segundo método para evaluar la inteligencia emocional resulta provechoso y de utilidad, sobre todo para la evaluación de la inteligencia interpersonal, puesto que indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás.

Para este tipo de evaluación, se solicita, si por ejemplo es en el ámbito educativo, a los compañeros de clase o profesores, que proporcionen la percepción que tienen de determinado alumno con respecto a la interacción con el resto de compañeros, su forma de resolver conflictos o de afrontar situaciones de estrés (Extremera y Fernández; 2004).

Dicho método resulta entonces de mucho provecho para complementar el recurso anterior de autoinforme, debido a que permite eliminar sesgos de deseabilidad social, por ello, instrumentos como el EQ-i de BarOn cuentan con un cuestionario externo, que permite evaluar las habilidades interpersonales y, así, servir de manera complementaria con el cuestionario de autoinforme.



No obstante, dicho método también cuenta con ciertas limitaciones, como lo son el hecho de que el observador evalúe al individuo en función de su comportamiento para con él, por lo que pueden haber sesgos de percepción; asimismo, la imposibilidad de que el observador se encuentre en todos los ámbitos de desenvolvimiento del individuo, limitan la evaluación a un solo contexto de este, dejando fuera sus habilidades emocionales en otras áreas, finalmente, resulta también difícil obtener datos acerca de las habilidades emocionales intrapersonales, ya que estas, al ser interiores, no son fácilmente percibidas por un observador externo.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones que se puedan encontrar, como ya se vio anteriormente, sigue resultando de mucha utilidad este método, pues permite obtener información que otros métodos no hacen, como evaluar destrezas relacionadas con las habilidades interpersonales, la falta de autocontrol y los niveles de impulsividad, así como el manejo emocional en situaciones de conflicto (Extremera y Fernández; 2004).

### **1.5.3 Evaluación a través de tareas de ejecución**

Este tercer método surge a raíz de las dificultades o desventajas que presentaban las dos anteriores, y sus objetivos son, por tanto, evitar la falsación de las respuestas por los propios individuos, así como disminuir además los sesgos perceptivos y situacionales que se provocan al evaluar a través de observadores externos.

La lógica que fundamenta este método es que, si se pretende conocer y evaluar las habilidades de una persona, la mejor forma de hacerlo es comprobándolo a través de su ejecución, para ello, se cuenta con algunos instrumentos, aquí se mencionará uno de ellos, con su respectiva versión mejorada.

Dicho instrumento es el MEIS, que cuenta con una versión mejorada, llamada MSCEIT; dichos recursos abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional, las cuales son: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación afectiva. Para los autores de este instrumento, de la misma forma que se miden aspectos como inteligencia verbal, espacial o matemática como una parte del cociente intelectual, puede hacerse con la inteligencia emocional mediante diferentes tareas emocionales, poniendo las habilidades en práctica (Extremera y Fernández; 2004).

De todo lo anterior, se puede concluir nuevamente que la evaluación de la inteligencia emocional en el ámbito académico resulta por demás provechosa, y por ello, determinar la mejor forma para evaluarla, así como saber determinar qué tipo de instrumento proporcionará la información requerida, es importante.

Sin embargo, resulta relevante agregar que si bien los instrumentos que a la fecha existen y los que han sido mencionados para la presente investigación no evalúan en su totalidad cada aspecto que engloba la inteligencia emocional, sí evalúan una parte considerablemente representativa. Con ello, queda expuesto que, a futuro,

el desafío es crear nuevos instrumentos que cubran una amplia gama de aspectos de la inteligencia emocional, más de lo que las actuales ya han conseguido.

Una vez expuestos los elementos teóricos relativos a las competencias emocionales, se expondrán en el capítulo siguiente los aspectos relativos a la segunda variable de estudio: el rendimiento académico.

## **CAPÍTULO 2**

### **EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

En el presente capítulo se aborda la variable de rendimiento académico, para ello, se expondrán y revisarán las definiciones de algunos autores, se identificará a la calificación como indicador del rendimiento académico y se revisarán los criterios para asignar la calificación. Asimismo, se examinarán los factores que influyen en el rendimiento académico, desde los personales y pedagógicos, hasta los sociales.

#### **2.1 Concepto de rendimiento académico**

A continuación, se expondrán y revisarán las definiciones que algunos autores asignan de la variable de rendimiento académico, con el fin de analizar y determinar qué definición conviene más para la presente investigación.

Uno de los autores que definen al rendimiento académico es Pizarro, quien aporta dos conceptos: El primero, dado en 1978 y desde la perspectiva del alumno, lo define como “la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos”. El segundo concepto, expuesto 7 años después, asevera que el rendimiento académico se entiende como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona

ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (citado por Andrade y cols.; 2001: 9).

Solo un año después, Nováez aporta una definición en la que concibe al rendimiento académico como “el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación” (citado por Reyes; 2008: 12).

Más cerca a la actualidad, en el año 2000, Jiménez señala del rendimiento académico que este es “un nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (citado por Edel; 2003: 2).

No obstante, para la presente investigación se tomará como base la definición que aporta Chadwick en el año 1979; si bien no es la más reciente, resulta apropiada, completa y entendible para el lector. En ella se entiende al 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 período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado” (citado por Reyes; 2008: 12).

Conviene agregar, a manera de conclusión, que el rendimiento académico es un resultado, del cual es responsable el propio alumno, aunque ello no exige que hay

variables externas que interfieren, como lo son: la eficacia del profesor, el ambiente escolar y en clase, la familia y el programa educativo, entre otras. En contraste, el aprovechamiento académico hace alusión al resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, del que son responsables tanto el profesor como el alumno.

## **2.2 La calificación como indicador del rendimiento académico**

Parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje reside en poder corroborar el aprendizaje obtenido por los alumnos, para ello, los profesores hacen uso de diversas técnicas que les permiten obtener esta información. No obstante, a lo largo de los años se ha comprobado que la forma más concisa de visualizar y cuantificar esta información es a través de la calificación. Airasian (2002: 172), afirma que “la calificación es el proceso de juzgar la calidad de un desempeño”, y agrega que “la calificación es un juicio concerniente a la calidad del desempeño de los estudiantes” (Airasian; 2002: 180).

Edel (2003: 3), en concordancia con lo anterior, expone que “una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico, son las calificaciones escolares”.

En función de lo anterior, el uso de las calificaciones como indicador del rendimiento académico es avalado por diversos estudiosos y profesionales; en ese sentido, resulta importante revisar tanto los criterios para asignar una calificación, así

como las problemáticas que se enfrentan ante dicha tarea, lo cual se expondrá a continuación.

### **2.2.1 Criterios para asignar la calificación**

Casi todos los sistemas escolares exigen a los profesores realizar, de manera escrita, juicios acerca del desempeño de sus alumnos de forma periódica, dichos dictámenes pueden variar de acuerdo con la institución, país o nivel académico.

Mientras que en algunos contextos el registro es llevado a cabo por letras, en otros se hacen categorías del aprovechamiento, algunos se limitan al uso del aprobado o no aprobado, mientras que otros tantos lo concretan en forma de epígrafe o lista de habilidades específicas (Friedman y Frisbie, citados por Airasian; 2002). No obstante, la más utilizada desde el nivel básico hasta al superior en el país, es el uso de números, algunas veces acompañado de anotaciones acerca del desempeño del alumno en la boleta.

Sin embargo, los aspectos a considerar no terminan ahí, puesto que para designar cualquier valor, ya sea a través de letras, números o categorías de aprovechamiento, resulta importante tener en cuenta otros factores. Uno de ellos es tener presente la asignatura que se está evaluando, con todo y sus características, puesto que no se puede pretender calificar con los mismos criterios una asignatura de matemáticas que una de historia: en tanto que para la primera los procedimientos son precisos, con resultados concretos y puede ser evaluada a través de ejercicios, la

segunda puede evaluarse a través de proyectos, ensayos o cuestionarios (Airasian; 2002).

Por otro lado, otro factor a considerar son aquellos aspectos no formales de la materia, tales como el esfuerzo del alumno, su interés, conducta y espíritu de colaboración. Estos aspectos informales deben ser evaluados y considerados por el profesor en función de la materia y su relevancia para esta, en algunas ocasiones no resulta conveniente tomarlos en cuenta.

Sin embargo, de lo anterior se debe considerar que la forma más confiable y concreta de evaluar el rendimiento es a través de los aspectos formales de la materia, aun cuando no se ignoren los aspectos informales, esto porque dichos elementos representan el conocimiento y dominio que el alumno tiene sobre la materia. Asimismo, esto evitaría la subjetividad de una calificación, así como la confusión por parte del alumno y de los padres de familia acerca de los motivos que respaldan la calificación asignada.

Con respecto a los aspectos formales, es importante tomar en cuenta, a su vez, diversos tipos de información que permitan a todos los alumnos demostrar su conocimiento, porque cada estudiante cuenta con habilidades para una o varias actividades y dificultades en otras (Airasian; 2002).

Zarzar (1997), de acuerdo con lo anterior, propone algunos mecanismos que permitan al profesor hacer uso de más de un solo procedimiento y así restar



subjetividad a las calificaciones asignadas. El primer recurso y el más utilizado es el examen final, el cual puede ser oral o escrito y, a su vez, es susceptible de promediarse con exámenes realizados periódicamente, ya sea por unidades, semestres o bimestres, entre otros. De igual forma, este mecanismo puede ser complementado con otros recursos como: investigaciones, ensayos, reportes, cuestionarios, trabajo de campo e incluso la participación en clase. De manera general, todo esfuerzo realizado por el alumno, resultado de las actividades de aprendizaje instrumentadas, es válido de ser calificado y debe ser tomado en cuenta.

Zarzar (1997) también agrega que los criterios de evaluación y el porcentaje correspondiente a cada actividad considerada como parte de la calificación, debe ser decidido por el profesor según su estilo personal y su plan de estudio. Asimismo, también debe definirse qué aspectos serán considerados dentro de cada actividad, es decir, si el proceso, el resultado final, la originalidad y creatividad, y en qué medida cada uno.

Es importante resaltar que la evaluación debe ser participativa, completa y continua, por ello, debe hacerse parte de ello a los alumnos, de modo que estos, en la medida de lo posible, sean partícipes del proceso de su evaluación. Además, esta debe abarcar todos los aspectos importantes del proceso enseñanza-aprendizaje; para finalizar, debe ser continua, es decir, no solo una al final del semestre, sino en diferentes momentos de este (Zarzar; 1997).

Por su parte Díaz-Barriga y Hernández (2005), basados en la clasificación propuesta por Berliner de la evaluación, desde el grado de formalidad de esta, proponen tres tipos de técnicas de evaluación.

La primera es la técnica de evaluación informal, que es usada en procesos de enseñanza breves, casi siempre de forma discreta durante el mismo proceso y por su forma de emplearse, no suele ser considerada como una evaluación por los alumnos. Esta técnica puede aplicarse de dos formas, ya sea a través de la observación de los alumnos durante la actividad o bien, a través de preguntas realizadas por el profesor a los alumnos durante la clase.

La segunda es la técnica de evaluación semiformal, la cual implica mayor tiempo de preparación que la anterior, así como mayor tiempo para su evaluación y, por tanto, también mayor exigencia a los alumnos; por ello, esta técnica usualmente suele ser considerada una evaluación por los alumnos; puede aplicarse a través de trabajos y ejercicios que los alumnos realicen en clase, tareas y trabajos fuera de clase o bien, a través de la evaluación de los portafolios.

Por último, la técnica de evaluación formal, la cual implica mayor tiempo de planificación que las técnicas semiformales y a su vez, mayor grado de control, implica procesos de enseñanza más prolongados; los alumnos consideran a esta técnica totalmente como una evaluación verdadera, puede aplicarse a través de pruebas o exámenes, mapas conceptuales y evaluaciones de desempeño.

De forma particular, el criterio para otorgar una calificación en la institución en que se realizó la presente investigación es el Acuerdo 696, por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica (Chuayffet; 2013). Los lineamientos principales se mencionarán a continuación.

- Artículo 8°. El docente asignará a cada estudiante una calificación en una escala de 5 a 10 y se expresarán con números truncados hasta décimos. Las evaluaciones se dividirán en cinco periodos bimestrales que corresponden a los meses de: octubre, diciembre, febrero, abril y junio.
- Artículo 9°. El quinto bimestre será evaluado con un examen final que será aplicado quince días hábiles antes del término del ciclo escolar.
- Artículo 10°. Promedio final de asignatura: será el promedio de las calificaciones obtenidas en cada uno de los cinco bimestres.
- Artículo 11°. Promedio final de grado escolar: será el resultado de sumar los promedios finales de las asignaturas y dividirlo entre el número total de las asignaturas que se establecen para cada grado (Chuayffet; 2013).

### **2.2.2 Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones**

Como ya se mencionó con anterioridad, las calificaciones sirven para informar acerca del desempeño académico de un alumno tanto a padres y a otros interesados, como al propio alumno, por ello, dicho valor numérico es muy significativo para los

alumnos, sirviendo así de motivación. No obstante, también consigue que la motivación disminuya, ya que en la medida en que el alumno obtiene una calificación alta se percibe a sí mismo capaz y motivado, mientras que cuando obtiene calificación baja se percibe a sí mismo como incapaz y, por consiguiente, deja de esforzarse. Además, resulta poco provechoso que el alumno se prepare únicamente para conseguir una buena calificación, por ello, los profesores deben regular los premios en el aula, para que así no sea la calificación el único motivante (Airasian; 2002).

Es claro que asignar una calificación en la mayoría de los casos resulta complicado para los profesores, por una variedad de problemas que suelen presentarse. De ello, Airasian (2002) menciona cuatro causas: la primera tiene que ver con la poca preparación con la que cuentan los profesores con respecto a la asignación de calificaciones en cualquier nivel educativo; la segunda tiene que ver en parte con la primera y se complementa, es el hecho de que pocas instituciones realmente se toman el tiempo de hacer aclaraciones acerca de sus políticas y expectativas sobre las calificaciones con los profesores; la tercera hace alusión a la alta probabilidad del rechazo de la calificación asignada por el profesor, por parte de padres y alumnos; para finalizar, la cuarta causa tiene que ver con la dificultad que tienen los profesores para decidir si es más correcto ser imparcial y objetivo, o bien, se debe considerar las dificultades y particularidades de cada alumno, y de ser así, hasta qué punto, en qué grado y qué aspectos deben ser considerados y cuáles no. El peso recae aún más en los profesores, teniendo en cuenta que sus juicios son públicos y tienen efectos reales sobre la vida de los alumnos en muchas de sus áreas de desenvolvimiento.

Otro aspecto a tomar en cuenta y que suele presentar problemas muy a menudo es la benevolencia en la aprobación de un alumno, ya que esto perjudica y desmoraliza tanto al alumno como al profesor y a la institución. De ello, Alves (1990) menciona tres consecuencias que trae consigo su práctica:

La primera consecuencia es que un alumno que es promovido sin el conocimiento necesario, presentará dificultades en grados posteriores que probablemente, al no poder cumplir con las demandas, traerán consigo sentimientos de incapacidad y frustración, con repercusiones futuras. La segunda consecuencia es la pérdida de autoridad y credibilidad del profesor: su clase no será tomada en serio, puede perder prestigio y presentar menor asistencia de alumnos y, por tanto, menor aprendizaje; asimismo, la tercera consecuencia es el desprestigio para la institución, que será considerada como escuela con bajo nivel académico, cuyos fines son más bien administrativos y deshonestos. Es por esto que la asignación de una calificación y la posterior aprobación deben ser el resultado del trabajo y esfuerzo escolar que cuente con un propósito y objetivos educativos bien definidos.

### **2.3 Factores que influyen en el rendimiento académico**

El rendimiento académico es un fenómeno multifactorial. Los elementos que inciden sobre él son por demás variados, por ello, en el presente apartado se exponen agrupados en tres tipos: personales, pedagógicos y sociales.

### **2.3.1 Factores personales**

Como primer planteamiento, conviene considerar que “el rendimiento académico es el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente, en conjunto con el estudiante, puede determinar en qué cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por éste último. En una situación refleja de un aprendizaje en términos de logros, implica una modificación de la conducta del estudiante, que obedece no solamente al crecimiento, sino a factores internos del individuo. Para medir el rendimiento académico, se utiliza la evaluación, que forma parte del proceso educativo, la cual debe ser continua, integral y cooperativa, con el fin de determinar en qué medida se ha alcanzado los objetivos educacionales. Para ello se debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos apropiados el rendimiento del educando, tomando en cuenta los factores que integran su personalidad, valorando, asimismo, la actuación del educador y los elementos que conforman dicho proceso” (Alves y Acevedo, citados por Sánchez y Pirela; 2006: 12).

Como queda expuesto por estos autores, en el rendimiento académico intervienen diversos componentes y entre estos se encuentran los personales, lo cual se ha venido observando en los resultados de diversas investigaciones que han arrojado diferentes aspectos a considerar dentro de estos.

Un ejemplo de esto es la investigación de Resnick, realizada en estudiantes de secundaria, en donde se buscó la relación entre la calificación promedio de estos y varios factores de ajuste, tales como el medio ambiente escolar, el status

socioeconómico, la estabilidad emocional, los hábitos de estudio, el coeficiente intelectual y la salud mental. Los resultados arrojaron que la mayor parte de estudiantes con promedios altos contaban con una media alta en los resultados del test y, por tanto, un ajuste más alto también (citado por Powell; 1975).

Otro ejemplo es el de Dugan, cuya investigación al igual que la anterior fue realizada en adolescentes de secundaria, y buscaba obtener de forma objetiva la opinión de los participantes acerca de los factores que interfieren en el rendimiento académico en la materia de biología, de lo cual obtuvo que el coeficiente intelectual tiene una marcada relación con el éxito académico, así como que también las dificultades emocionales pueden llevar al fracaso académico. También se obtuvo que el interés es uno de los factores más importantes en el disgusto o gusto por un curso, para finalizar, se mencionó la diversión en la escuela y el tipo de profesores (mencionado por Powell; 1975).

A continuación, se revisarán con mayor detalle cuatro elementos de los factores personales que influyen en el rendimiento académico, los cuales son los aspectos personales, las condiciones fisiológicas, la capacidad intelectual y los hábitos de estudio.

### **2.3.1.1 Aspectos personales**

A lo largo de los años y tras diversas investigaciones, se han obtenido características de personalidad que parecen tener influencia en el éxito académico.

Aspectos como la introversión y extroversión han sido de los más estudiados para comprobar si tienen de alguna forma relación con el rendimiento académico.

Eysenck y Entwistle, realizaron una investigación en niños de 13 años en Aberdeen y de 11 años en Staffordshire, respectivamente. De dichos estudios se obtuvo que, en el nivel primaria, los niños extravertidos presentaban un nivel superior en rendimiento académico, no obstante, a nivel secundaria sucede lo opuesto. A su vez, el estudio realizado en Aberdeen arrojó una fuerte correlación entre las puntuaciones bajas con el neuroticismo; por su parte, el estudio de Saffordshire obtuvo que los niveles altos y bajos en neuroticismo se relacionaban con un rendimiento académico alto y los intermedios con un nivel bajo (citado por Crozier; 2001).

Eysenck, además, basado en diversos estudios anteriores, afirma que los alumnos responden de formas distintas y diferentes métodos de enseñanza, de lo cual, tras una investigación que realizó en estudiantes universitarios impartiendo un curso de genética, obtuvo que los alumnos extrovertidos presentaban un mayor rendimiento si el método de enseñanza se basaba en el descubrimiento, la tolerancia a los errores y a la incertidumbre, en tanto que los introvertidos obtenían mejores resultados con un método de enseñanza directa (citado por Crozier; 2001).

Con respecto al neuroticismo, Bennet menciona que este se ve influido por el tipo de profesor, específicamente con respecto a las clases formales e informales. Se observa que, en las primeras, los estudiantes con puntuaciones altas en neuroticismo



emplean menor esfuerzo y atención, en tanto que en las segundas no se encuentran variaciones relacionadas con la variable (citado por Crozier; 2001).

Por otro lado, Covington plantea la relación que tiene la habilidad y el esfuerzo en el desempeño de los estudiantes y plantea tres tipos de alumnos, con base en dicho factor. El autor menciona que mientras los alumnos esperan ser reconocidos por su habilidad o capacidad, los profesores suelen tomar mayor importancia al esfuerzo, esto deriva en que existan alumnos que estén orientados al dominio, que acepten el fracaso o bien, los que evitan el fracaso. Los primeros son aquellos que tienen éxito escolar debido a que se conciben a sí mismos como capaces, confían en sí mismos y se encuentran motivados; los segundos son aquellos alumnos que tienen una imagen propia de incapacidad, presentan desesperanza, perciben al exterior como algo de imposible control y, por tanto, renuncian o no intentan; los últimos, son los estudiantes que carentes de autoestima y actitud, dan a penas poco de su esfuerzo, no obstante, en el afán de proteger su imagen al posible fracaso, hacen uso de una mínima energía, copian en los exámenes o participan de forma muy escasa en clase (citado por Edel; 2003).

Parte del sentirse capaz para conseguir los objetivos académicos tiene que ver con el locus de control de cada estudiante, es decir, a qué atribuye este el éxito o fracaso escolar. De ello, Amalguer menciona que si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, provoca en caso de éxito, orgullo, buena autoestima y autoeficacia; mientras que si se atribuye a factores externos, el individuo ante el éxito se sentirá agradecido por su buena suerte, no obstante, ante el fracaso se sentirá desdichado

por su desafortunada vida, lo que provocará que no asuma su participación en sus resultados, asumiendo que son la suerte y las circunstancias las responsables, generando así un sentimiento de incapacidad para generar su propio éxito (citado por Edel; 2001).

Otro aspecto a tomar en cuenta es la relación entre el alto rendimiento académico y el gusto por la materia expresado por el alumno. Dean, tras una investigación en un muy numeroso grupo de alumnos, a los que les pidió que mencionaran las tres materias que más les gustaban y posteriormente, lo comparó con su aprovechamiento, de lo que obtuvo que la tendencia es preferir las materias en que su rendimiento es más alto (citado por Powell; 1975).

Otra de las aportaciones fue la de Angelino y Hall, quienes en un estudio aplicando el S-O Roscharch Test en busca de estudiar los atributos de temperamento en alumnos con alto y bajo rendimiento escolar, encontraron que los estudiantes con rendimiento bajo mostraban falta de rigidez y tacto, lo cual no se mostraba en los estudiantes de rendimiento alto (citado por Powell; 1975).

Para finalizar, Tierno (1993) afirma que la inadaptación escolar causa un bajo rendimiento académico, porque el alumno vive su situación como una de imposibilidad de relación con el ambiente, es decir, dificultades en relaciones personales con familiares, con profesores y compañeros. El estudiante, al percatarse de esto, genera ansiedad difusa y temor a las calificaciones, esto termina por convertirse en un fuerte sentimiento de inseguridad.

Tierno (1993) explica que si un alumno en sus primeras experiencias escolares sufre alguna frustración o insatisfacción que le sea de impacto, existe la probabilidad de que en el futuro presente inseguridad en el medio escolar, y ello lo compensará ya sea adoptando una actitud defensiva o bien, cerrándose a los demás, haciendo difícil o casi imposible la interacción con él. Esto repercute finalmente en el rendimiento académico.

### **2.3.1.2 Condiciones fisiológicas**

Como ya fue mencionado anteriormente, las condiciones fisiológicas también tienen repercusiones en el rendimiento académico, estas abarcan desde desajustes derivados de una disminución física, hasta los de carácter sensorial y fisiológico.

Existen factores que afectan en el rendimiento académico, como las enfermedades crónicas que interfieren en el normal desarrollo del estudiante en las actividades escolares, padres que mandan a sus hijos a clase convalecientes por enfermedades infecciosas, presentando fatiga y poca atención, hasta la propia etapa de crecimiento en la que se presenta agotamiento y dolores en extremidades y de cabeza. También están los defectos físicos que generan burla por parte de compañeros, que posteriormente causan dificultades en las relaciones sociales del niño, o la semisordera no detectada, que provoca que el niño no escuche bien las instrucciones del profesor, confundiéndolas y generando que el alumno sea considerado débil mental, lo que lo lleva a presentar desinterés escolar o agresividad.

Usualmente estos casos son pasados por alto y no son considerados como influyentes relevantes en el rendimiento académico (citado por Tierno; 1993).

Por otro lado, Shapiro (2011) expone los diferentes trastornos del desarrollo que están asociados con el bajo rendimiento escolar. Los cuales son la discapacidad intelectual, las dificultades específicas del aprendizaje, el trastorno de lenguaje mixto receptivo y expresivo, el trastorno generalizado del desarrollo y el déficit atencional o trastorno de hiperactividad.

La discapacidad intelectual y del desarrollo es aquella “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-, que se origina antes de los años” (Shapiro; 2011: 2018). Mientras que las dificultades específicas del aprendizaje no se deben a una discapacidad intelectual, estas se definen como “... trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o en el uso del lenguaje, oral escrito, que puede manifestarse como una capacidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos...” (Código de los Estados Unidos, citado por Shapiro; 2011; 2018).

Resulta importante considerar que, si bien los niños que presentan dichas dificultades pueden mantenerse en el aula, no lograrán un progreso si no se les proporciona el apoyo pertinente, además, se debe prestar atención a la autoestima del niño y a evitar el agotamiento que le puedan generar ciertos métodos.

Los trastornos de lenguaje mixto receptivo y expresivo conforman los trastornos específicos del desarrollo, presentan debilidad en el lenguaje, pero se distinguen de las dificultades intelectuales por contar con una parte de las habilidades no-lingüísticas. Puede presentarse además dificultad en la adaptación y aunque constituyen trastornos del lenguaje expresivo, se puede preservar en cierta medida la comprensión del lenguaje y cognición.

En los niños a nivel preescolar, la situación mencionada suele ser común, sin embargo, a niveles más altos usualmente no es reconocido, debido a que lo que se presenta es un vocabulario limitado o en adolescentes, la dificultad para comprender funciones lingüísticas complejas, tales como el humor, la ironía, la deducción o las metáforas. En infantes, puede haber dificultad para aprender a leer; en edades más avanzadas, algunos consiguen decodificar, pero cuando se solicita una deducción de una lectura o comprender un enunciado de un problema matemático, la dificultad surge. Todo ello trae consigo problemas de adaptación, debido a su dificultad para aprender y socializar (Shapiro; 2011).

Por otro lado, entre los trastornos generalizados del desarrollo se encuentra el autismo y el síndrome de Asperger. Las principales características de estos trastornos son un deterioro en la interacción social recíproca y que los modelos de comportamiento, actividades e intereses se encuentran restringidos, son repetitivos y estereotipados. Su diagnóstico puede llegar a resultar complicado desde sus manifestaciones en el aula, suelen presentar particularidades en el uso del lenguaje y comportamientos estereotipados, sin embargo, estos dos pueden confundirse con el

ser perseverantes más que ansiosos o mostrar sincinesias. También suelen presentarse alteraciones del comportamiento como agresividad, frustración o excesiva ansiedad (citado por Shapiro; 2011).

Y, por último, el déficit atencional/trastorno de hiperactividad se caracteriza por “niveles de desatención inapropiados para la etapa del desarrollo y/o hiperactividad/impulsividad que ha persistido por más de 6 meses y que tuvo su comienzo antes de los 7 años” (Shapiro; 2011: 223). Resulta importante rescatar que los niños con TDAH presentan diversas dificultades, desde recordar cursos anteriores, aprenderse las tablas de multiplicar u otros problemas matemáticos. Asimismo, debido a problemas de coordinación motora coexistentes, pueden presentarse problemas con el lenguaje escrito, con la organización de sus pensamientos y trastornos del lenguaje. Tienen, además, mayor probabilidad de presentar dificultades de la coordinación motora, trastornos cognitivos, afectivos, de ansiedad y de adaptación.

Si el niño solamente presenta TDAH, puede presentar dificultades con los procesos dentro del salón de clase, sobre todo aquellas que implican tareas con tiempo o de larga duración. Usualmente son inquietos, les cuesta completar tareas y las relaciones sociales se ven afectadas, debido a su dificultad para modular el enojo, su excesiva competitividad o desorganización (Shapiro; 2001).

Queda expuesto, de esta forma, que los anteriores trastornos tienen repercusiones en el rendimiento académico de niños y adolescentes, incluso con

efectos en grados posteriores, ya sea por la dificultad misma o por las consecuencias que surgen de la escasa atención y apoyo en su proceso escolar.

Otro factor que influye son los sentidos, ya que cualquier dificultad en ellos puede alterar la percepción del estudiante y limitarle para un buen desempeño, pero los más importantes o utilizados en el aula son la vista y el oído. Por otro lado, se deben considerar aspectos de las necesidades básicas del ser humano que deben estar cubiertos en gran medida para que no interfieran con el rendimiento. Entre ellos se encuentra la alimentación y el sueño, ya que, si el estudiante no se encuentra bien alimentado, presentará una baja de glucosa y, por ende, somnolencia y fatiga; de igual forma pasa con el sueño: si el estudiante no duerme las horas necesarias, no rendirá de forma normal, se encontrará cansado, su atención no será la misma y sus funciones cognitivas no estarán en total alerta. Resulta de igual forma importante reflexionar acerca de la sobrecarga del trabajo escolar, dado que, si al niño no se le permite jugar en casa, o se encuentra sobrecargado de deberes fuera de clase, presentará fatiga mental y antipatía ante las tareas escolares (Shapiro; 2011).

### **2.3.1.3 Capacidad intelectual**

De acuerdo con Powell (1975), una gran mayoría de pruebas demuestran la fuerte relación que existe entre la inteligencia y el aprovechamiento; afirma que usualmente los alumnos brillantes aprovechan a un nivel más alto que los retardados y los promedio. No obstante, agrega que con frecuencia un gran número de alumnos suelen aprovechar en un menor grado de lo que sus capacidades le permiten, esto

debido a diversos factores, como lo son los problemas emocionales y el desarrollo adecuado de sus habilidades.

El autor destaca un punto importante a reflexionar: asevera que la educación en secundaria mantiene un nivel educativo mayor al promedio, a diferencia de la educación básica. Añade que, por esto, a nivel secundaria se encuentran alumnos con un CI promedio mayor que el de primaria, esto porque los estudiantes que no cuentan con el nivel que se exige, suelen desertar, a veces ni siquiera lo intentan.

También medita acerca del hecho de que las escuelas comúnmente se preocupan por los estudiantes que se encuentran de ambos extremos, es decir, a los superdotados o los que presentan dificultades y un CI bajo, esto deja en el medio a alumnos que se encuentran en la media, debido a que nivel secundaria se exige ligeramente por arriba del promedio, los alumnos de la media suelen presentar dificultades o ser trasladados a las clases de los de lento aprendizaje, lo cual les queda por debajo y no les permite desarrollarse plenamente, generando desinterés o inadaptación (Powell; 1975).

Avanzini (1985), por otro lado, analiza a aquellos alumnos brillantes o considerados superdotados, quienes considera que no alcanzan el éxito debido a que no han adquirido el sentido del esfuerzo, porque debido a sus altas capacidades intelectuales, realizar las actividades escolares les resulta demasiado fácil, al menos, hasta cierto grado. Esto les lleva a adquirir una excesiva confianza en sí mismos; se aburren además de las clases, ya que el ritmo de estas les resulta muy lento, fastidioso



y aburrido. Con frecuencia se sienten frenados en su deseo de aprendizaje, pues se les exige ir al ritmo del resto de los compañeros que se encuentran en el promedio. Posteriormente, cuando el nivel educativo aumenta, ellos se niegan a esforzarse, se sienten molestos y desconcertados con las exigencias que le implican trabajar, pues durante todo el proceso educativo anterior no tuvieron que hacerlo. Más aún, cuando sus capacidades intelectuales ya no dan el ancho para ser los primeros sin el mínimo esfuerzo, se sienten desplazados y les resulta indignante tener que competir con el resto por mantener su puesto, o bien, consideran que han perdido sus capacidades y que ahora son inferiores y tontos, rindiéndose al final por considerar que no pueden recuperar ni mejorar su rendimiento.

De acuerdo con lo anterior, Jung señala que “el problema del niño de talento no es, de ninguna manera, un problema sencillo, pues no se distingue precisamente por ser un buen escolar. En ciertos casos ocurre lo contrario. Puede distinguirse, en cambio, por su especial distracción, tiene la cabeza llena de tonterías, es perezoso, negligente, descuidado, maleducado, testarudo, y hasta puede dar la impresión de ser un niño poco despierto. Con frecuencia, observándolo solamente desde fuera, puede resultar difícil diferenciar a un niño de talento de un débil mental.” (citado por Tierno; 1993: 39).

#### **2.3.1.4 Hábitos de estudio**

De acuerdo con la Universidad de Granada (2005), los hábitos de estudio son los mejores predictores del rendimiento académico, más incluso que la inteligencia y

la memoria. Esto mismo lo afirma Guerrero (2011), quien afirma que el rendimiento académico no reside de manera exclusiva en las capacidades de cada estudiante, sino en sus hábitos de estudio, en la constancia y el orden.

Powell (1975) obtuvo que los universitarios hacen alusión a este hecho, manifestando que a nivel secundaria no se enseñan de forma correcta los hábitos de estudio, sino que, en su mayoría, quienes llegan a universidad con eficientes hábitos los han adquirido por sí mismos. Asimismo, el nivel de exigencia es poco en este nivel, a diferencia de otros países, en México el nivel académico está por debajo del promedio, debido a esto, al ingresar a la universidad el estudiante no se siente preparado.

Resulta importante agregar que en dicho factor tienen influencia no solamente los profesores, sino los padres de familia, quienes deben prestar una vigilancia en los primeros años de estudio de los niños, dicha supervisión no debe ser extremista ni minuciosa, pero sí constante y presente, con la tendencia a llevar al niño a que aprenda a hacer posteriormente por sí mismo lo que antes no podía. Lo mismo sucede con los profesores, que deben guiar al alumno para que poco a poco deje de depender del educador (citado por Avanzini; 1985).

## **2.3.2 Factores pedagógicos**

Algunos elementos que inciden sobre el rendimiento académico tienen relación directa con el entorno escolar. Enseguida se exponen los tres que guardan una relación más estrecha.

### **2.3.2.1 Organización institucional**

Expertos en la educación que han estudiado y afirmado que aspectos como la capacidad intelectual y factores socioeconómicos, están involucrados en el rendimiento académico, aunque conciben también la idea de que los alumnos en entornos adecuados presentan mayor motivación y se ve aumentada su rapidez en el aprendizaje; si bien esto no influye en su capacidad para aprender o los niveles que pueden alcanzar, sí tiene impacto en el desempeño académico (citado por Solórzano; 2003).

De acuerdo con lo anterior, Alves (1990: 346) menciona que “no es raro que contribuyan también fuertemente a un bajo rendimiento escolar otras circunstancias, 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”.

Por otro lado, Avanzini (1985) considera a los programas educacionales como un factor determinante del fracaso escolar, menciona que estos no están elaborados ni planificados de forma correcta; con mayor frecuencia, estos presentan materias e información avanzada y de difícil comprensión para los niños, lo cual crea confusiones que posteriormente dificultan su estudio cuando se requieren, dejando rezago en grados posteriores. Aunque en menor grado, también llega a suceder el caso opuesto, en que los contenidos son demasiado sencillos y atrasados para el nivel en que se imparten. El autor considera que el mayor error recae en que para su elaboración no se hace uso de estudios pedagógicos profundos y estructurados, usualmente se hacen de forma empírica, y cuando se considera que un curso está sobrecargado, se suelen eliminar contenidos de materias que se eligen de forma aleatoria, sin estudios y sin bases.

Otro aspecto que el autor considera importante e influyente en el desempeño de los estudiantes, son los grupos numerosos, debido a que a mayor cantidad de alumnos, menor posibilidad de una enseñanza personalizada, menor vigilancia del proceso y menor relación entre profesores y alumnos, baja comunicación y, por tanto, más conflictos en el aula, problemas de conducta y desinterés por parte de los alumnos, así como mayores sanciones y amenazas por parte de los profesores, dejando así una estrecha línea que limita el aprendizaje y una deficiente revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje (citado por Avanzini; 1985).

### **2.3.2.2 La didáctica**

Según Crespo y cols. (2008: 19), “el papel que se espera cumplan los profesores es el de facilitadores o promotores del proceso educativo o de adquisición e interiorización de instrumentos psicológicos. Se puede afirmar que la función docente o enseñanza es un mecanismo que tiene la finalidad de apoyar a los alumnos en el proceso de la adquisición e interiorización de herramientas, lo que dará como resultado la transformación de las funciones mentales elementales en superiores y con esto se aseguraría la formación del pensamiento del individuo.”

Alves (1990: 316) afirma que “si el profesor ha acompañado, como prescribe la didáctica moderna, todo el proceso del aprendizaje de sus alumnos, desde su etapa inicial a la final, estimulándolos, orientándolos, diagnosticando sus dificultades, rectificando oportunamente sus equivocaciones, ayudándolos a integrar y a fijar lo aprendido hasta el punto deseable, los exámenes formales de verificación servirán únicamente para confirmar sus apreciaciones, bien fundadas en observaciones y hechos concretos testimoniados durante el año escolar.”

Algunos errores comunes que cometen los profesores en su didáctica y que repercuten en el desempeño, son: el descuido en la preparación y revisión de sus clases y trabajos escolares, dejar de incentivar a los alumnos para motivarlos, el bajo control y disciplina, la deficiente dirección de la clase, así como el uso de métodos rutinarios e ineficaces. También suele presentarse el exagerado contenido teórico, que genera el descuido de los trabajos y ejercicios necesarios para fijar el contenido, la

inhabilidad para formular preguntas, o bien, la baja capacidad para calcular la dificultad y extensión de las pruebas, aunado al rigor y arbitrariedad con que estas son examinadas (citado por Alves; 1990).

No es raro pues, la presencia de gran número de alumnos reprobados cuando el profesor no hace una evaluación continua de los métodos que utiliza en el aula. El caso contrario sucede con aquellos profesores que, conscientes de las recomendaciones de la didáctica moderna, generan un ambiente sano, inclusivo y adecuado en clase, que promueva en los estudiantes el desarrollo y la confianza en sí mismos, que logre motivarlos, interesarlos y prepararlos para las evaluaciones finales que solamente serán un reflejo de lo ya conseguido durante el proceso escolar (citado por Alves; 1990).

Leal y Arias (2009) hablan acerca de la importancia de evaluar el discurso y la necesidad de hacer mejoras. Los autores, basados en diversas investigaciones previas, afirman que con frecuencia los profesores suelen hablar mucho durante las clases, permitiendo pocas veces la participación de los alumnos. Por otro lado, aquellos docentes que suelen tomar participación realizando preguntas, deben considerar la correcta estructuración de las mismas, no haciendo semipreguntas o preguntas cerradas, cuyas respuestas sean simplemente un sí o un no; tampoco deben considerar una única respuesta y deben, en primera instancia, generar un problema que incentive a los alumnos a formar dudas y, así, provocar interés.

Zabala (2000), de acuerdo con lo anterior, considera once aspectos que los profesores deben tomar en cuenta y promover para mantener una eficaz didáctica que dé como resultado una mejora en el desempeño de los alumnos:

En primera instancia, debe considerarse la planificación y plasticidad en su aplicación, evitar la improvisación y mantener una planificación que, a pesar de ser estructurada, permita la utilización flexible de otras alternativas, debido a que los grupos son diversos y los resultados pueden variar, el profesor debe encontrarse preparado para afrontar dichas variaciones.

En segundo lugar, debe tenerse en cuenta las aportaciones de los alumnos, desde el principio de las actividades como en el transcurso de estas, esto es, que los alumnos sepan qué se pretende con cada actividad y puedan con ello, a su vez, satisfacer alguna necesidad; asimismo, debe permitirse la expresión para que los estudiantes expongan sus propias ideas y potenciar a que se puedan revisar a fondo, propiciando que además se hagan conscientes de sus propias limitaciones y que, de ser necesario, puedan modificarlas o buscar otras alternativas.

En tercer lugar, se debe ayudar a los alumnos a encontrar sentido a lo que hacen; en cuarto lugar, que el trabajo que realizan les parezca alcanzable e interesante; en quinto lugar, deben ofrecerse ayudas contingentes, es decir, proporcionarse estímulos y afecto, tanto de compañeros como del propio profesor, contar también con ayuda pedagógica en todo su proceso de crecimiento y construcción, esto ayudará a superar sus obstáculos.

En sexto lugar, debe promoverse la actividad mental autoestructurada, esto es, que cada alumno consiga hacer su propia representación del contenido, interiorizándolo y haciéndolo suyo. El séptimo aspecto a considerar es el de establecer un ambiente y unas relaciones que favorezcan la autoestima y el autoconcepto, es decir, que promuevan la confianza en sí mismos, en sus capacidades y sus habilidades. El octavo aspecto consiste en promover canales de comunicación, esto implica entender a la educación como algo que sucede de forma conjunta, que debe ser negociado y significativa para ambas partes. Como noveno factor está el potenciar la autonomía y el facilitar que los alumnos aprendan a aprender, por lo tanto, el estudiante debe ser capaz al finalizar un curso e ir avanzando de nivel, de utilizar sus conocimientos en diferentes situaciones distintas de en las que fue aprendido, y así, ser competente en todas sus áreas de desenvolvimiento (Zabala; 2000).

El décimo factor hace alusión a valorar a los alumnos en función de sus posibilidades e incentivar la autoevaluación de sus competencias. Para finalizar, el décimo aspecto es el de las críticas a los libros de texto y por extensión a los materiales curriculares, esto aclarando que debe juzgarse mayormente a los fines ideológicos y al uso único de este material, es decir, que deben hacerse uso de más de un recurso y no apegarse totalmente a un libro de texto (Zabala; 2000).



### **2.3.2.3 Actitudes del profesor**

Si bien aún se encuentran poco estudiados los aspectos de la personalidad del profesor que puedan interferir y afectar en el rendimiento de los estudiantes, resulta importante resaltarlo y reflexionarlo.

De acuerdo con Avanzini (1985: 103,) existen ocho tipos de profesores cuyos casos son los que se presentan con mayor frecuencia, los cuales son: “el maestro irónico que quiere ser gracioso y cree estimular mientras que desanima y hiere, el orgulloso que humilla, el autoritario y el impulsivo que atemorizan e inhiben a los alumnos emotivos, el agresivo que ataca, levanta y provoca la agresividad y la insolencia de las que después se lamenta, el amargado y el que está lleno de sentimientos de inferioridad que buscan su desquite destrozando al niño, también el intolerante o el indiscreto que provocan conflictos sobre problemas ideológicos.”

Los casos anteriores suelen desencadenar agresividad y oposición en algunos alumnos, desviando así su atención en el aprendizaje y repercutiendo en su rendimiento.

Otra clasificación es la que rescatan algunos psicólogos, que clasifican cuatro clases de personalidad que difícilmente se adaptan a la profesión de maestro, los cuales son: “los indiferentes, que se interesan más por lo que enseñan que por aquellos a quienes enseñan; los frustrados, que buscan en sus alumnos un afecto que les consuele de las frustraciones anteriormente sufridas; los hombres duros, a quienes

gusta ejercer la autoridad, mandar y castigar; por último, los que por sentir un complejo de inferioridad temen fracasar en una relación con los adultos y piensan que dominarán con mayor facilidad a los niños (Avanzini; 1985: 104).

En conclusión, quien desee ejercer como profesor debe ser alguien instruido pedagógicamente, cuya personalidad además de adecue y adapte el ámbito escolar, que permita el desarrollo de los alumnos y se interese por la mejora continua.

### **2.3.3 Factores sociales**

Coleman (citado por Powell; 1975) afirma que a la influencia que tienen los valores se ve determinada por las diferentes subculturas a las que los individuos pertenecen. Tras un estudio realizado en diez escuelas cuyos sistemas de estatus eran muy diferentes, se encontró que en aquellos lugares donde el aprovechamiento es considerado importante, se presenta un mayor número de alumnos con inteligencia superior, que se encontraban mejor preparados con respecto a aquellos lugares donde el aprovechamiento no es tan valorado. Asimismo, se obtuvo que los alumnos muestran gran valía e influencia en los deportes interescolares, por lo que se sugirió que podría influirse de igual forma poniendo más énfasis en los fines académicos, tales como exposiciones de ciencia o debates. Por último, se demostró de igual forma la influencia que tienen la adaptación con el rendimiento académico. Se afirma que con mucha frecuencia los alumnos que son considerados como influyentes suelen también presentar alto desempeño académico, de modo que los educandos bien adaptados suelen presentar mejor desempeño, al contrario de los inadaptados.

### **2.3.3.1 Condiciones de la familia**

En los últimos años, ha venido en aumento el estudio y la consideración de la influencia familiar sobre el rendimiento académico, aunque de forma más directa y concreta, son los padres quienes mayor peso tienen sobre el desempeño de sus hijos. Desde una perspectiva psicológica, el grupo familiar cubre dos objetivos: el primero es brindar protección, el segundo es ser la matriz de desarrollo psicosocial de cada miembro, así como el transmitir la cultura de la que forman parte.

Cada familia cuenta con normas implícitas y explícitas, con sus propios valores y costumbres. Asimismo, cada integrante cumple un rol dentro del grupo familiar y se comporta de acuerdo a lo que se espera de él (citado por Andrade y cols.; 2001).

Así también, es importante considerar que los cambios que presenten los padres tendrán mayor influencia y repercusión en los hijos que a la inversa. Esto último deja expuesta la importancia que tienen los padres en los hijos, por tanto, deben poner cuidado en sus acciones y buscar influir de manera positiva en ellos.

Tras diversas investigaciones, se han podido establecer algunas conclusiones, dentro de ellas se destaca que aquellos padres de nivel socioeconómico medio, que disponen de mayor tiempo para vigilar y ser partícipes de los procesos de aprendizaje de sus hijos, consiguen que estos posteriormente presenten un mejor desempeño escolar, a diferencia de aquellos otros cuyos padres por diversas circunstancias no pueden involucrarse del mismo modo (citado por Andrade y cols.; 2001).

Un error que con frecuencia cometen los padres es el desvalorar el trabajo y sobrevalorar el tiempo libre, hablando constantemente de las vacaciones y de lo odioso que resulta el trabajo, así, los niños aprenden que el trabajo no tiene ningún sentido. Sucede a menudo también que los adolescentes consideren dejar la escuela para comenzar a trabajar, al suponer que la vida adulta no comienza sino hasta que por fin dejan la escuela, considerando a esta como un trabajo no real (citado por Avanzini; 1985).

Otro aspecto importante a considerar es el nivel cultural de la familia, esto por dos razones: la primera es que puede ayudar o no a sensibilizar al niño a los intereses escolares, debido a que si el nivel cultural es alto en la familia, la información del niño será más extensa y, de este modo, la enseñanza escolar será un continuo de lo que ya se practica en casa, a diferencia de las familias con un bajo nivel de cultura, en cuyo caso los niños recibirán la información escolar como artificial. La segunda es porque influye también en el lenguaje: al tratarse de un nivel cultural alto, el vocabulario del hijo será más extenso y más centrado en la lectura, esto con obvias repercusiones positivas a nivel escolar (citado por Avanzini; 1985).

En función a todo lo antes expuesto, Santelices y Scagliotti concluyen que "... 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 auto dirección con confianza en sí mismo, al tener fuentes concretas de ayuda para lograr éxito en su desempeño" (citados por Andrade y cols.; 2001: 8).

### **2.3.3.2 Los amigos y el ambiente**

Durante el ciclo de vida va desarrollándose la personalidad, en ello influyen las relaciones sociales, y estas varían de acuerdo a la etapa en que se encuentre el individuo, es decir, en la infancia, la mayor dependencia radica en los padres, en tanto que en la adolescencia aumenta la necesidad de relacionarse con los iguales.

A medida que los adolescentes van creciendo y pasan menor tiempo en casa, sus interacciones con los padres disminuyen, asimismo, surgen conflictos por aspectos de la vida cotidiana. En contraparte, las interacciones con amigos se vuelven más estrechas, ganan estabilidad e intensidad. Sin embargo, con ello no se debe pensar que los vínculos con iguales suponen por sí mismos una disminución en la influencia de los padres durante la juventud, puesto que a medida que los jóvenes crecen, su capacidad empática con los padres aumenta (Martínez y cols.; 2010).

En lo que respecta al rendimiento académico, los estudios arrojan que hay influencia entre las relaciones sociales y el rendimiento académico, ya que se ha encontrado una conexión entre amistad y funcionamiento escolar desde nivel preescolar (Vandell y Mueller, citados por Martínez y cols.; 2010).

Se sugiere que la amistad y la adaptación al grupo de iguales fungen de apoyo y soporte para la adaptación escolar, puesto que, al parecer, los niños tienen la tendencia a identificarse con quienes muestran su mismo nivel de motivación escolar. Sin embargo, del mismo modo pueden presentarse influencias de estos que lleven a

un bajo rendimiento, ejemplo de esto son los adolescentes agresivos que violan las normas sociales y que, además, presentan bajo rendimiento; aquellos que se alejan del grupo social de iguales por ansiedad social, también presentan bajo desempeño.

Requena (1998), por su parte, agrega que los compañeros y amigos pueden propiciar el ambiente que permita a individuo pueda ser productivo. El autor revisa la relación entre el rendimiento académico y las relaciones de amistad, y menciona que esta se explica a través de las siguientes proposiciones: “el éxito o fracaso escolar depende entre otros factores de la tolerancia educativa, (...) los alumnos pueden adoptar dos actitudes frente al profesor: los que se identifican con él. Son alumnos que se hacen responsables y trabajadores. Otros, por el contrario, se identifican con sus iguales, con los amigos, y tratan de romper la disciplina escolar. (...) Las redes de amistad constituyen un apoyo que aumentaría la tolerancia educativa del alumno y, por lo tanto, incrementaría las probabilidades del éxito académico (Requena; 1998: 235).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede concluir que “dentro del marco de las relaciones sociales, tanto los amigos como los padres juegan un papel clave en el bienestar emocional, físico, así como en el rendimiento académico y laboral. Además, dichas influencias evolucionan a lo largo de los años sin dejar de tener importancia” (Martínez y cols.; 2010: 18).

Con lo expuesto anteriormente, se puede notar que ningún factor es suficiente, por sí solo, para explicar el alto o bajo rendimiento académico, de ahí la complejidad de dicho fenómeno.

Con estos planteamientos concluye el segundo capítulo y, por ende, el marco teórico. En las páginas siguientes se aborda, por otra parte, la metodología seguida para obtener y procesar la información de campo.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En el presente capítulo se expondrá la descripción de la metodología empleada para la realización de la presente indagación, incluyendo, entre algunos otros el enfoque de la investigación, el diseño y alcance del estudio. Asimismo, serán descritos las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos de campo. Además, se describirán la población y muestra seleccionada.

Por otro lado, se expondrán los resultados obtenidos de la medición de las variables estudiadas y se finalizará con la interpretación estadística de dichos resultados.

#### **3.1 Descripción metodológica**

En el presente apartado se exponen las características del plan metodológico seguido, de manera que se brinde un escenario metodológico inicial.

##### **3.1.1 Enfoque cuantitativo**

La presente investigación corresponde al paradigma cuantitativo que, de acuerdo con Hernández y cols. (2014: 4), es aquel que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con



el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías”. Citando a los mismos autores, posee las siguientes características que comparte con la presente indagación:

1. “Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación.
2. El investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución.
3. Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o investigadora considera lo que se ha investigado anteriormente (la revisión de la literatura) y construye un marco teórico (la teoría que habrá de guiar su estudio).
4. A partir de la teoría el investigador formula una hipótesis y la somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados.
5. La recolección de los datos se fundamenta en la medición. Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.
6. Debido a que los datos son productos de mediciones, se representan mediante números y se deben analizar con métodos estadísticos.
7. Al final, con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos.
8. Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento” (Hernández y cols.; 2014: 4).

### **3.1.2 Investigación no experimental**

De acuerdo con The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Science, la investigación no experimental cuantitativa puede definirse como “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables (...). Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos” (citado por Hernández y cols.; 2014: 152).

Las investigaciones no experimentales son entonces aquellas que no influyen en las situaciones existentes, debido a que estas ya sucedieron con anterioridad y no tuvieron una influencia posterior, ni un control de los sujetos o del ambiente. Dichas investigaciones son sistemáticas y empíricas. Asimismo, las inferencias que de la relación de las variables se realicen, son sin intervención o influencia directa, por lo tanto, estas relaciones se observan tal como han sucedido en su contexto natural.

La presente indagación, con base en lo anterior, se considera no experimental, ya que no hubo manipulación de las competencias emocionales ni del rendimiento académico.

Las aplicaciones fueron realizadas a los sujetos en su contexto de forma habitual, no se influyó o manipuló sobre el rendimiento académico previo a la aplicación. Tampoco se tomó ninguna medida que tuviera repercusión en la competencia emocional con las que ya contaban los alumnos.

### **3.1.3 Diseño transversal**

Las investigaciones no experimentales cuantitativas pueden dividirse por su dimensión temporal en transversales o longitudinales. Las investigaciones transversales son aquellas cuyo propósito es “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández y cols.; 2014: 154).

La presente investigación se considera transversal, ya que su propósito fue determinar o ubicar cuál era la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico de los estudiantes de primer y segundo grado de secundaria del Colegio Casa del Niño, en un periodo determinado de tiempo.

### **3.1.4 Alcance correlacional**

Los diseños trasversales se dividen en tres: exploratorios, descriptivos y correlacionales. El alcance correlacional es aquel cuya finalidad es “conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular” (Hernández y cols.; 2014: 93).

Para evaluar el grado en que dos o más variables se encuentran relacionadas, primero se mide cada una por separado; posteriormente se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones y tales correlaciones son sustentadas en hipótesis que han sido sometidas a prueba.

Entre las características de los estudios de alcance correlacional, se encuentran que las variables a correlacionar han sido medidas en la misma muestra o población, y que su utilidad principal es saber de qué manera una variable puede comportarse con base en el conocimiento del comportamiento de otras variables que se encuentren vinculadas (Hernández y cols.; 2014).

Las correlaciones pueden ser positivas o negativas. En el primer caso, la población con un valor alto en una variable tendrá predisposición a manifestar valores elevados en la otra. Si, en cambio, la correlación es negativa, representa que la población con valores elevados en una variable desplegará valores bajos en la otra.

Puede suceder que exista una correlación falsa o inválida entre dos variables, a ello se le llama correlación espuria. En casos cuya correlación sea incompleta o errónea, se requerirá de una investigación explicativa para conocer la razón del por qué dichas variables se encuentran aparentemente relacionadas (Hernández y cols.; 2014).

Con base en lo anterior, la presente investigación es de alcance correlacional, ya que se buscó la relación entre dos variables, las cuales son las competencias emocionales y el rendimiento académico. Asimismo, se obtuvieron en primera instancia los datos de cada una por separado, realizando la investigación de ambas variables en la misma muestra, para posteriormente analizarlas y relacionarlas.

### **3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En los últimos años, la ciencia y diversas disciplinas para recolectar datos y realizar mediciones hacen uso de pruebas e inventarios de diversos tipos. De acuerdo con Hernández y cols. (2014), todo instrumento de recolección de datos debe cubrir tres requisitos, los cuales son: confiabilidad, validez y objetividad.

Las pruebas e inventarios pueden estar estandarizadas o no estarlo. Cuando son estandarizadas, estas pueden ser aplicadas a cualquier persona que reúna las características para los sujetos que fue elaborada; poseen uniformidad tanto en la forma de aplicarse como en la forma de calificarse. En cambio, cuando los instrumentos no son estandarizados, sus procesos son menos rigurosos y por tanto su aplicación es más limitada, no obstante, dichas pruebas pueden llegar a convertirse en estandarizadas si son validadas en diferentes contextos.

De acuerdo con lo antes mencionado, para la presente investigación se seleccionó como instrumento para medir la variable competencia emocional, el Perfil de Competencias Emocionales, el cual evalúa las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

Dicha prueba se encuentra integrada por seis escalas, de las cuales, las primeras cuatro sumadas conforman el coeficiente intelectual. Las seis escalas son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo y deseabilidad social.

El Perfil de Competencias Emocionales se sustenta en la escala que diseñó Reuven Bar-On, la cual fue traducida y adaptada en el 2001 por Ugarriza, en una muestra de 3,375 conformada por niños y adolescentes de 7 a 18 años pertenecientes a Lima metropolitana. Asimismo, se cuenta con una estandarización realizada en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

De acuerdo con los requisitos que debe cubrir un instrumento de recolección de datos, el Perfil de Competencias Emocionales cuenta con validez, la cual se analizó inicialmente por Bar-On, con el uso de diversos métodos, los cuales abarcaban tanto la validez de contenido, como de constructo, convergente y de contrastación con grupo criterio, con lo cual se puede concluir que es un instrumento válido.

De igual forma, la prueba fue estandarizada en México en una muestra de 315 estudiantes del nivel bachillerato en el año 2015, la cual arrojó una media de 122 puntos y una desviación estándar de 16 para el puntaje total, a partir de ello se establecen los puntajes T para cada subescala y, por otro lado, el CE para el puntaje total, con este último se establece la media en el puntaje 100 y la desviación estándar en 20 puntos.

De la aplicación para la estandarización en México, se realizó el estudio pertinente para conseguir la confiabilidad, lo cual se efectuó a través del método de división por mitades, de lo cual se obtuvo una confiabilidad de 0.91.

Por otro lado, para la segunda variable, la cual es el rendimiento académico, se identificó mediante el uso del registro académico, el cual se refiere a los puntajes institucionales que se registran por cada alumno, es decir, las calificaciones escolares.

La validez de dichas calificaciones se encuentra sujeta a los encargados de la institución y profesores. Sin embargo, dicha información resultó de valor para la investigación, debido a que esos registros generalmente determinan de manera formal el éxito o fracaso de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

### **3.2 Población y muestra**

Al realizar una investigación, es importante considerar a la población que será aplicada, esta debe ser seleccionada en función a los objetivos de la investigación, es decir, que debe cubrir con las características necesarias para que sean útiles para la indagación. Asimismo, para poder ser factible y obtenerse datos precisos, dicha población debe delimitarse.

Se tiene en cuenta entonces que, de acuerdo con Hernández y cols. (2014: 174), la población es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”; por otro lado, una muestra es, según Hernández y cols. (2014: 173), un “subgrupo del universo población del cual se recolectan los datos y que deben ser representativo de esta”.

### **3.2.1 Descripción de la población**

De acuerdo con Hernández y cols. (2014: 174), la población es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”.

La población comprendida para esta investigación está conformada por los alumnos de la secundaria del Colegio Casa del Niño. En el plantel se encuentran estudiando a la fecha 472 alumnos, de los cuales 252 son mujeres y 220 hombres. Dichos estudiantes se hallan distribuidos en tres grados: primero, segundo y tercero, cada uno conformado por cuatro grupos: “A”, “B”, “C” y “D”.

### **3.2.2 Descripción del tipo de muestreo**

La muestra seleccionada para esta investigación se obtuvo a través de un muestreo no probabilístico, el cual se caracteriza por seleccionar a los participantes en función de las especificaciones del estudio, eso significa que no todos los sujetos pertenecientes a la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados.

Por lo anterior, para los fines y objetivos de la presente indagación se eligieron dos grupos del primer grado y dos del segundo grado, conformando una muestra total de 158 estudiantes. De los cuales 78 fueron mujeres y 80 hombres.



### **3.3 Descripción del proceso de investigación**

A continuación, se presentará una descripción acerca del proceso que se llevó a cabo para la presente investigación.

En primera instancia, la selección del tema surgió a partir del interés de la investigadora por corroborar o descartar la posible relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico. Así como por conocer con mayor profundidad ambas variables, los autores más destacados y cómo han ido evolucionando teóricamente ambos conceptos a lo largo de los años.

El punto de partida de la presente indagación fue el planteamiento del problema, en el cual se expuso la importancia de profundizar acerca de los motivos de la deserción escolar y el bajo rendimiento académico en adolescentes, sobre todo en los de nivel secundaria.

Posteriormente, se construyó una lista de objetivos, tanto teóricos como empíricos, los primeros debían ser cubiertos a través de la construcción de un marco teórico; con respecto a los objetivos empíricos, se debió llevar a cabo una medición tanto de las competencias emocionales como del rendimiento académico; obteniendo la primera mediante la aplicación de un instrumento de medición y la segunda, por medio de las calificaciones de los alumnos, para más tarde realizar el análisis de dichos datos.

Con base en la teoría, se propuso inicialmente una hipótesis de trabajo que afirmaba la relación entre competencias emocionales y rendimiento académico en la muestra seleccionada, en contraparte, se expuso una hipótesis nula, la cual negaba la relación entre ambas variables en la muestra seleccionada.

Consecutivamente, se determinó la forma en que se medirían ambas variables, eligiendo para las competencias emocionales la estandarización realizada en la Universidad Don Vasco A.C. del Perfil de Competencias Emocionales basado en el Bar-On- EQ-i y, para el rendimiento académico, las calificaciones del periodo de septiembre-octubre de 2017.

Siguiendo una metodología, se expusieron los motivos que justifican la realización de la presente indagación, los cuales, entre otros aspectos, destacaban la utilidad de brinda información a la institución acerca de los alumnos, así como a los demás involucrados: padres de familia, profesores y los propios alumnos. Asimismo, se subrayó la relevancia que tiene la presente indagación para el contexto científico y académico, debido a que, sin importar el resultado, la investigación proporcionaría datos para corroborar o descartar a las competencias emocionales como un factor determinante para el éxito académico.

Finalizando las justificaciones, se agregó la utilidad que dicha investigación tiene para el área de la psicología.

Para dar inicio al cumplimiento de los objetivos teóricos, se realizó en primera instancia un capítulo para la primera variable, en donde se abordaron las emociones, el concepto de competencias, la clasificación de las competencias emocionales, las competencias emocionales en la vida actual, la educación emocional, entre otros temas. Posteriormente, para la variable de rendimiento académico se realizó otro capítulo, el cual, entre su contenido, abordó el concepto de dicha variable, las calificaciones como indicador del rendimiento académico y los factores que influyen en el fenómeno.

Finalizados los capítulos teóricos y continuando con el cumplimiento de los objetivos, se realizó un tercer capítulo para describir la metodología empleada, hablando del enfoque, tipo de investigación y alcance. Además, se describió la población y el muestreo.

En cuanto a la población seleccionada para esta muestra, se tuvo en cuenta el propósito de la investigación y el interés por realizarlo en adolescentes de nivel secundaria, debido al énfasis que se hace sobre la deserción escolar en este nivel. La institución se eligió por su cercanía y disposición para colaborar con la realización de la presente indagación.

El proceso que se siguió para realizar la investigación en dicha institución, partió de una entrevista con el director, el cual otorgó los permisos para la ejecución. Asimismo, proporcionó datos sobre antecedentes de la institución y un panorama general de lo observado académicamente en los alumnos, en donde se acordó realizar

la investigación en los estudiantes de primer y segundo. Posteriormente se obtuvo una segunda entrevista con la psicóloga de la institución, quien proporcionó información acerca del estado actual de los alumnos con respecto a las competencias emocionales observadas y quien, además proporcionó, las calificaciones obtenidas en los meses de septiembre y octubre. Finalmente, se acordó con la coordinadora académica que las aplicaciones se realizarían en dos grupos del primer grado y dos grupos del segundo, para conformar una muestra de 158 alumnos, de la cual, debido a inasistencias únicamente se aplicaron 152 pruebas.

La aplicación del Perfil de Competencias Emocionales se realizó en un solo día. El proceso que se siguió fue la aplicación en los propios salones de cada grupo. Se aplicó a los grupos “A” y “B” de primer grado y posteriormente a los grupos “C” y “D” del segundo grado.

En cada grupo se utilizó la misma metodología de aplicación. Primero se realizó la presentación de la investigadora por parte de la coordinadora académica a los alumnos. Enseguida se presentó la prueba, a la par que un asistente entregaba las copias a cada estudiante. A continuación, se leyó en voz alta las instrucciones de la prueba, así como el procedimiento que debían seguir en caso de duda o error al llenar las casillas y qué hacer al finalizar la prueba. Una vez mencionado esto, se pidió que llenaran sus datos y, posteriormente se les solicitó que iniciaran. Durante la aplicación se resolvieron las dudas de manera individual a cada estudiante.

Una vez obtenidas las pruebas aplicadas y las calificaciones, se dio inicio al vaciado de datos para la calificación de la prueba, para lo cual se hizo uso de una tabla electrónica, la cual arrojaba los resultados de forma automática, así como sus respectivos puntajes T, necesarios para realizar el análisis de resultados.

Una vez vaciadas todas las pruebas ordenadas por grupo con los nombres de cada alumno, su edad y su sexo, se llevó a cabo el vaciado de las calificaciones y se realizó un promedio, de lo cual, considerando los fines de la investigación, solamente se consideraron las materias de: Español, Matemáticas, Ciencias, Computación, Geografía y Asignatura estatal, dejando de lado las materias de Inglés, Educación Física, Educación Artística y Religión.

Durante el vaciado se anularon un total de 7 pruebas, debido a errores al responder, tales como saltar casillas sin contestar o bien, responder dos veces en un mismo enunciado.

Posteriormente se ubicaron todas aquellas pruebas cuyo puntaje T en la subescala de deseabilidad social fuera mayor a 59, para posteriormente ser eliminadas debido a que su puntaje era muy elevado y expresaba poca confiabilidad en la aplicación.

De los resultados de las 121 aplicaciones restantes y las respectivas calificaciones promediadas, se realizó una tabla sintetizada en una hoja de cálculo con

los datos de los alumnos y sus resultados en ambas variables. De dicha tabla se elaboró un análisis estadístico de la información y su respectiva interpretación.

Finalmente, se elaboró el reporte de resultados, el cual se presenta a continuación.

### **3.4 Análisis e interpretación de resultados**

En este apartado se encuentran los hallazgos logrados por la investigación. Los resultados se presentan organizados en tres categorías: primeramente, los referidos a las competencias emocionales; después los referidos al rendimiento académico; finalmente, la tercera categoría contiene la correlación estadística que se estableció entre las variables medidas.

#### **3.4.1 Las competencias emocionales en los estudiantes del Colegio Casa del Niño**

Se afirma que la inteligencia emocional es “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” (BarOn, citado por Ugarriza; 2001: 131).

Particularmente, las competencias emocionales son definidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Perez; 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 50. La media es una medida de tendencia central, la cual se obtiene de la suma de un conjunto de datos, dividida entre el total de los mismos (Elorza; 2007).

De igual modo se obtuvo la mediana, que de acuerdo con Elorza (2007), es igualmente una medida de tendencia central y es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas. Este valor fue de 49.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es aquella medida que se presenta con mayor frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 49.1.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, esta contribuye a saber el grado de variación presente entre el conjunto de valores de una distribución. Específicamente se hizo uso de la desviación estándar, la cual se obtiene a partir de la suma de la raíz cuadrada de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de datos (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de Inteligencia Intrapersonal es de 9.8.

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



Se obtuvo también el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 47, una mediana de 48 y una moda de 46. La desviación estándar fue de 10.

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

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 48, una mediana de 50 y una moda de 48.1. La desviación estándar fue de 11.8.

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 del estrés se obtuvo una media de 48, una mediana de 50 y una moda de 48. La desviación estándar fue de 11.8.

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; 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 49, una mediana de 51 y una moda de 50.8. La desviación estándar fue de 11.3.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador, en Coeficiente Emocional se obtuvo una media de 97, una mediana de 98 y una moda de 87.4. La desviación estándar fue de 21.8.

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

En el Anexo 1 quedan demostradas 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 ubica dentro de los rangos normales, de acuerdo a los puntajes de las medidas de tendencia central obtenidas. En puntajes T, este rango se establece desde valores de 40 a 60, mientras que, para el Coeficiente Emocional, el rango de normalidad se establece desde valores de 80 al 120. Asimismo, los puntajes que muestra la desviación estándar en las distintas subescalas indican que hay poca dispersión en los datos.

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 16% de los sujetos se sitúa por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal el porcentaje de sujetos es de 24%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 23%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala manejo de estrés es de 21% y en la escala de estado de ánimo es de 34%. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en Coeficiente Emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 20%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente indican que hay pocos casos preocupantes en la muestra de estudio, es decir, son pocos los alumnos que presentan deficiencias en sus competencias emocionales, siendo únicamente la escala de estado de ánimo donde se encontraron mayor cantidad de casos, con un 34%.

### **3.4.2 Rendimiento académico en la muestra de estudio**

De acuerdo con lo señalado por Chadwick, el rendimiento académico es “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 período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado” (citado por Reyes; 2008: 12).

Respecto a los resultados obtenidos en rendimiento académico de los estudiantes de nivel secundaria del primer y segundo grado del Colegio Casa del Niño, se encontró que:

En la materia de Español se obtuvo una media de 7.8 una mediana de 8 y una moda de 10. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.8

Por otra parte, en la materia de Matemáticas se encontró una media de 7.7, una mediana de 8, una moda de 8 y una desviación estándar de 1.7.

Con respecto a la asignatura de Ciencias se presentó una media de 8, una mediana de 8 y una moda de 10. La desviación estándar fue de 1.8.

En Computación se obtuvo una media de 7.1 y una mediana de 8, la moda fue de 8 y la desviación estándar de 1.7.

Asimismo, en la asignatura de Geografía la media fue de 7.4, la mediana de 7, la moda de 9 y la desviación estándar de 1.5.

Finalmente, en la materia de Asignatura Estatal se encontró una media de 8.5, una mediana de 8, una moda de 8 y una desviación estándar de 1.0.

En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 7.8, una mediana de 7.8, una moda de 6.5 y una desviación estándar de 1.3.

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 primer y segundo grado de nivel secundaria del Colegio Casa del niño es regular, ya que los puntajes de la media aritmética se encuentran por debajo del 8.

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 33% de los sujetos obtuvo menos de 7; en la materia de Matemáticas. el 30%; en tanto que en Ciencias solo el 26%; en la asignatura de Computación se presentó el 26% y en Geografía se encontró el 32%; finalmente, en la materia de Asignatura Estatal solo se presentó el 2% de los sujetos. En cuanto al promedio general, el 28% 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 mitad de las asignaturas hay un porcentaje significativo de casos preocupantes en la muestra de estudio, es decir, es considerablemente alto el número de alumnos que presentan puntajes bajos en las materias de Español, Matemáticas y Geografía. Obteniendo el

primer lugar Español, con un 33%, seguido de Geografía, con el 32% y finalmente Matemáticas, con el 30%.

### **3.4.3 Descripción de la correlación entre variables**

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre las competencias emocionales y el rendimiento académico. Es por lo anterior que se han realizado algunas investigaciones a partir de la hipótesis de que las competencias emocionales son predictor del rendimiento académico, aunque con mayor número, las indagaciones han partido del concepto de inteligencia emocional antes que del de competencias emocionales.

Dichas investigaciones han arrojado resultados divergentes: mientras que algunos corroboran la relación entre competencias emocionales o inteligencia emocional con respecto al rendimiento académico, otros, cuyos resultados han arrojado una relación no significativa, casi nula o nula de dichas variables, terminan por refutar la hipótesis.

En la investigación realizada en los estudiantes de primer y segundo grado de nivel secundaria del Colegio Casa del Niño, se encontraron los siguientes resultados:

Entre coeficiente emocional y la materia de Español existe un coeficiente de correlación de 0.20 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre

el coeficiente emocional y esta materia existe una correlación positiva débil, de acuerdo con la clasificación de correlación propuesta por 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 0.04, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la materia de Español hay una relación del 4%.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la asignatura de Matemáticas existe un coeficiente de correlación de 0.22 según la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la asignatura referida existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que entre el coeficiente emocional y esta asignatura hay una relación del 5%.

Con respecto al coeficiente emocional y la materia de Ciencias, se encontró que existe un coeficiente de correlación de 0.18 calculado con la prueba “r” de Pearson, de lo cual se puede concluir que la correlación entre el coeficiente emocional y la asignatura indicada es positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes

fue de 0.03, lo que significa que la relación entre el coeficiente emocional y dicha asignatura es del 3%.

De igual forma, entre el coeficiente emocional y la asignatura de Computación existe un coeficiente de correlación de 0.16 a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto expresa que entre el coeficiente emocional y esta materia existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que entre el coeficiente emocional y esta asignatura hay una relación del 3%.

Asimismo, la asignatura de Geografía con relación al coeficiente emocional arrojó que existe un coeficiente de 0.19 obtenido con la prueba “r” de Pearson, de lo anterior se concluye que entre el coeficiente emocional y tal asignatura existe una correlación positiva débil, por tanto, no significativa. De igual manera, se obtuvo que la varianza de factores comunes entre el coeficiente emocional y dicha asignatura es de 0.04, lo que significa que su relación es del 4%.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la materia de Asignatura Estatal existe un coeficiente de correlación de 0.18, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto expresa que entre el coeficiente emocional y la materia mencionada existe una correlación positiva débil, no significativa. El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que entre el coeficiente emocional y esta asignatura hay una relación del 3%.



Finalmente, se encontró que entre el coeficiente emocional y el promedio de calificaciones existe un índice de correlación de 0.24 cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto refleja que entre el coeficiente emocional y el promedio de calificaciones existe una correlación positiva débil, no significativa. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.06, lo que expresa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico hay una relación del 6%.

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%.

A partir 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 rechaza la hipótesis de trabajo, la cual afirma que el nivel de relación que existe entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en los alumnos de primer y segundo grado, de nivel secundaria, del Colegio Casa del Niño, es significativo. Por tanto, se confirma la hipótesis nula, la cual afirma que no existe relación significativa entre el rendimiento académico y las competencias emocionales en los alumnos de primer y segundo grado, de nivel secundaria, del Colegio Casa del Niño.

## CONCLUSIONES

Con base en los resultados presentados en el apartado anterior, se puede concluir que la presente investigación confirma la hipótesis nula planteada al inicio, la cual indica que no existe relación significativa entre el rendimiento académico y las competencias emocionales en los alumnos de primer y segundo grado, de nivel secundaria, del Colegio Casa del Niño.

De igual forma, se dan por cumplidos los objetivos planteados al comienzo de esta indagación, abarcando tanto los teóricos como los empíricos.

Los objetivos de definir el concepto de competencias emocionales y conocer las diversas clasificaciones que existen de este fenómeno, fueron cubiertos en el capítulo de competencias emocionales.

Asimismo, el objetivo de precisar el concepto de rendimiento académico y el de identificar los factores que influyen en dicha variable, se cubrieron dentro del capítulo de rendimiento académico.

Finalmente, los objetivos de campo planteados, los cuales fueron medir la presencia de las competencias emocionales e identificar las calificaciones escolares de los estudiantes de nivel secundaria del Colegio Casa del Niño, fueron cubiertos con

la aplicación del Perfil de Competencias Emocionales y al recabar las calificaciones de los estudiantes.

Tras el cumplimiento de los objetivos y el posterior análisis de los resultados de ambas variables, se concluyó el logro del objetivo general, el cual pretendía establecer la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico de los alumnos de nivel secundaria del Colegio Casa del Niño, en Uruapan, Michoacán. Esto puede ser consultado en el apartado 3.4.3 del capítulo 3.

De los resultados obtenidos, cabe resaltar que los alumnos del primer y segundo grado de secundaria del Colegio Casa del Niño, presentan un grado competencias emocionales situado en la normalidad.

Por otra parte, con respecto al rendimiento académico, se encuentran situados en un grado regular, ya que la media aritmética se encuentra por debajo del 8.

De igual forma, resulta relevante resaltar que se obtuvieron en competencias emocionales pocos casos preocupantes en la muestra de estudio, es decir, son pocos los alumnos que presentan deficiencias en sus competencias emocionales, siendo únicamente la escala de estado de ánimo donde se encontraron mayor cantidad de casos, con un 34%.

A la vez, con respecto al rendimiento académico, los resultados indican que en la mitad de las asignaturas hay un porcentaje significativo de casos preocupantes en

la muestra de estudio, es decir, es considerablemente alto el número de alumnos que presentan puntajes bajos en las materias de Español, Matemáticas y Geografía, no así en las materias de Ciencias, Computación y Asignatura Estatal, obteniendo el primer lugar Español con un 33%, seguido de Geografía con el 32% y, finalmente, Matemáticas con el 30%.

En suma, la hipótesis de trabajo que afirma que el nivel de relación que existe entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en los alumnos de primer y segundo grado, de nivel secundaria, del Colegio Casa del Niño, es significativo, se rechaza.

Como efecto de lo anterior, se sugiere revisar la teoría, asimismo, realizar otras investigaciones en diferentes contextos, tipos de institución, niveles académicos y, de igual forma, con una metodología distinta, con el fin de confirmar o descartar similitudes con respecto a los resultados de la presente investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisrasian, 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.
- Crespo Michel, Blanca Margarita; Enríquez Echeverría, Felipe de Jesús; Rivera Alcalá, Silvia Esthela. (2008)  
La mediación docente para el desarrollo de competencias cognitivas en primaria.  
Editorial ITESO. Guadalajara, México.
- Crozier, Ray W. (2001)  
Diferencias individuales en el aprendizaje.  
Editorial Narcea, S.A. Madrid, España.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2005)  
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista.  
Edit. McGraw-Hill. México.
- Dueñas Melgoza, Luis Alberto. (2014)  
Evaluación de la inteligencia emocional en estudiantes de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.  
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, 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.

Guerrero Núñez, Teresa Isabel. (2011)  
Análisis y Causas del Fracaso escolar.  
Editorial ADICE. Granada.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014)  
Metodología de la Investigación.  
Editorial McGraw-Hill México.

Juárez Leyva, Blanca Ivony. (2016)  
Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior.  
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

Leal, Margarita; Arias, José Luis. (2009)  
Práctica docente y tecnología en el aula.  
Editorial ITESO. Guadalajara, México.

Palmero, Francesc; Fernández, Enrique; Chóliz, Mariano. (2002)  
Psicología de la motivación y la emoción.  
Editorial McGraw-Hill. España.

Powell, Marvin. (1975)  
La psicología de la adolescencia.  
Editorial FCE. México.

Solórzano, Nubia. (2003)  
Manual de actividades para el rendimiento académico.  
Editorial Trillas. 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.

Zabala Vidiella, Antoni. (2000)  
La práctica educativa. Cómo enseñar.  
Editorial Graó. Barcelona.

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](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](http://www.dof.gob.mx./nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013)

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/ieimaciel06.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaciel06.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>

Gaeta González, Martha Leticia; López García, Cristina. (2013)  
"Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios."  
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 16, núm. 2,  
pp. 13-25.

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España.  
Recuperado de: [http:// www.redalyc.org/pdf/2170/21709557002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2170/21709557002.pdf)

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>

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, Nélida; 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](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.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](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](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](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](http://www.ugr.es/uve/pdf.estudio.pdf)

Vivas García, Mireya. (2003)

“La educación emocional: conceptos fundamentales”.

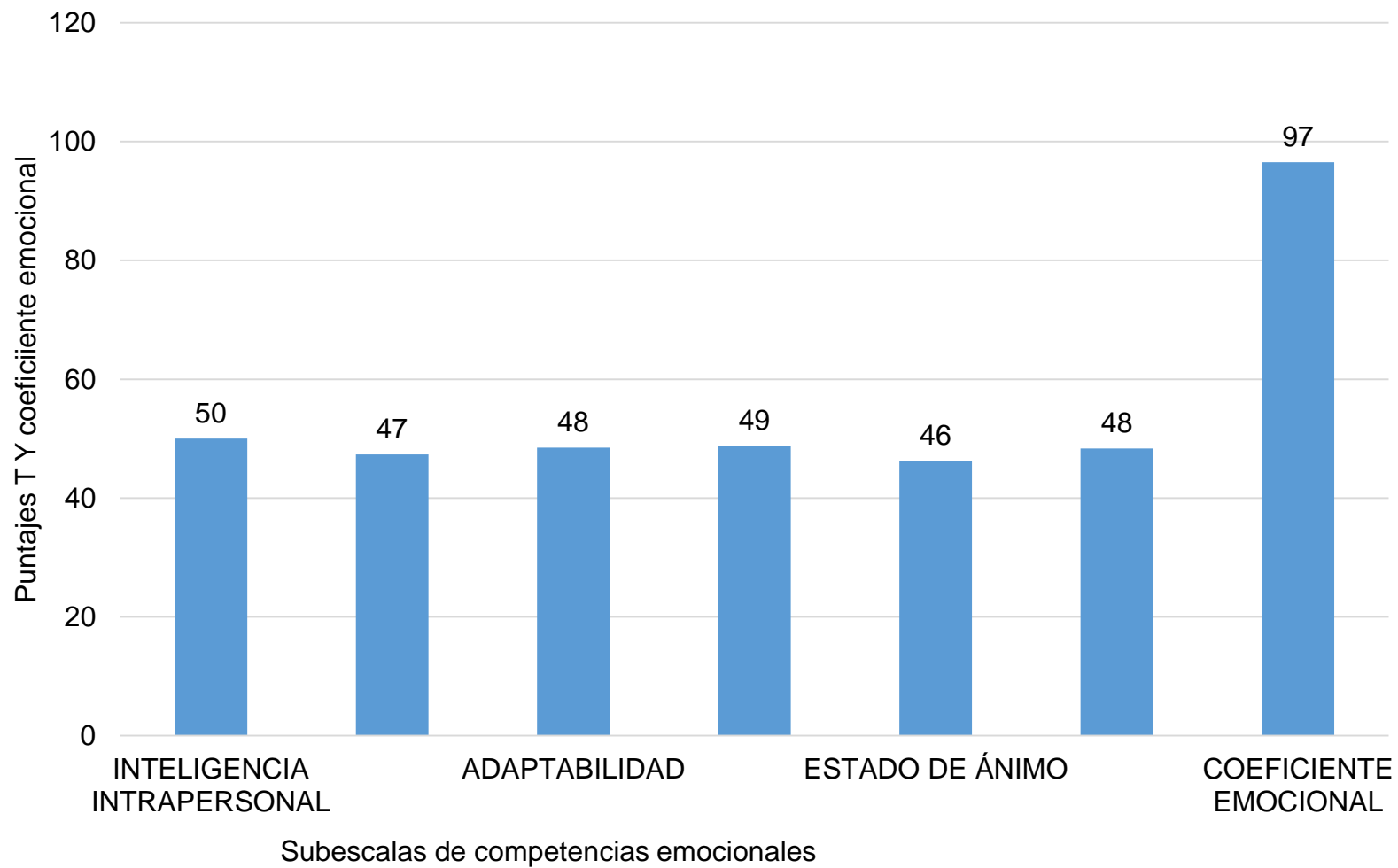
Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

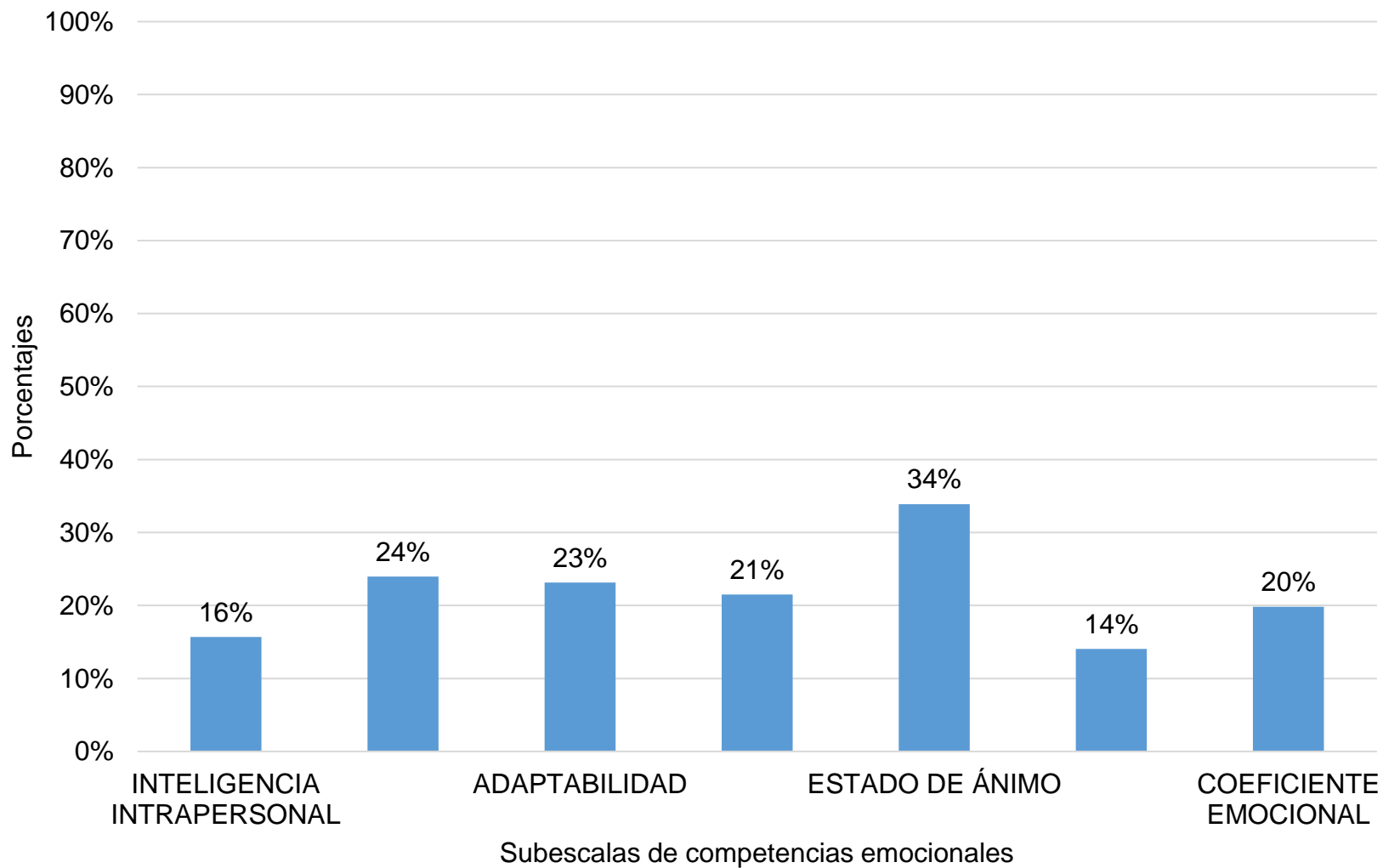
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

# ANEXO 1

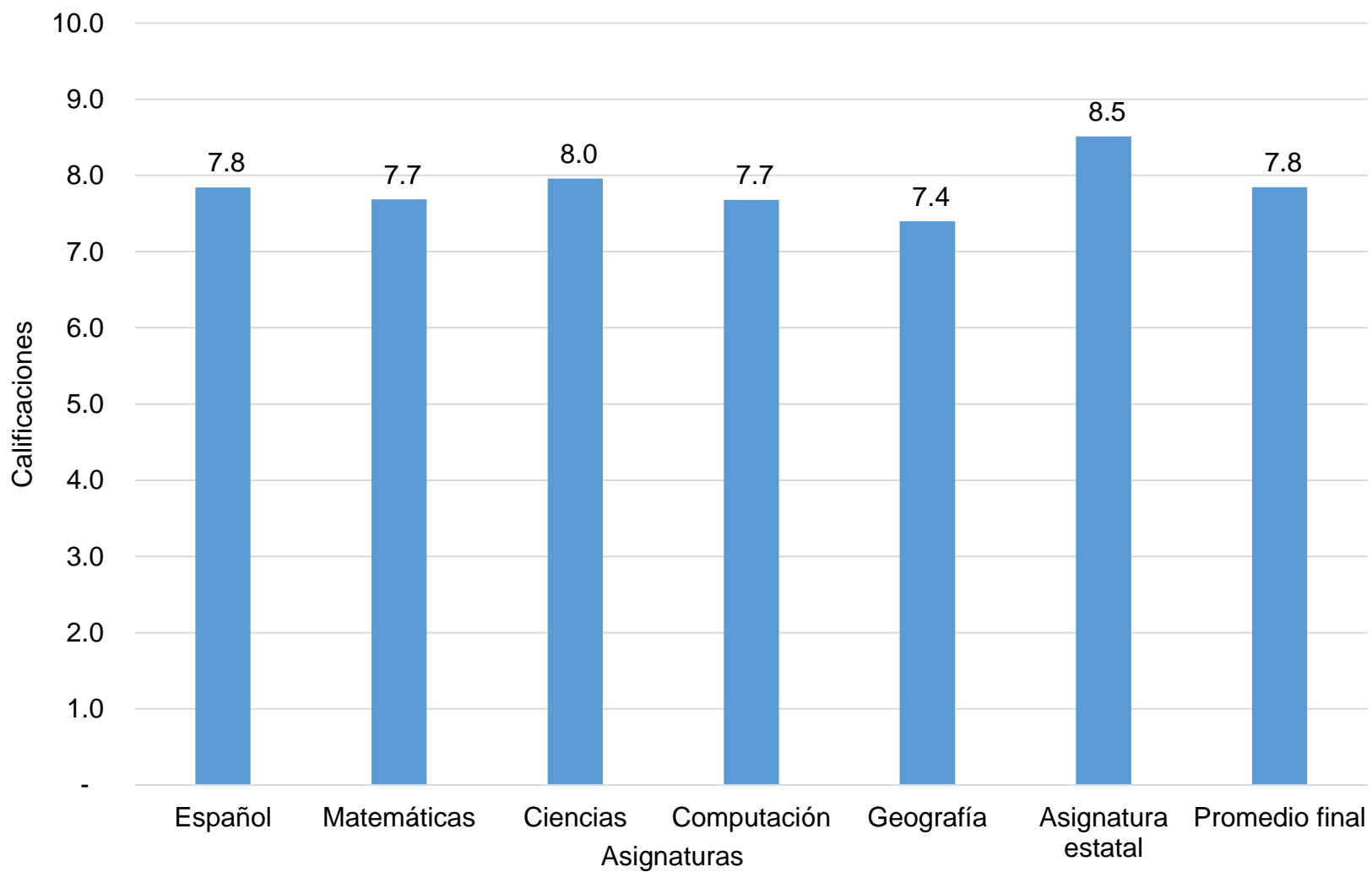
## MEDIA ARITMÉTICA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES



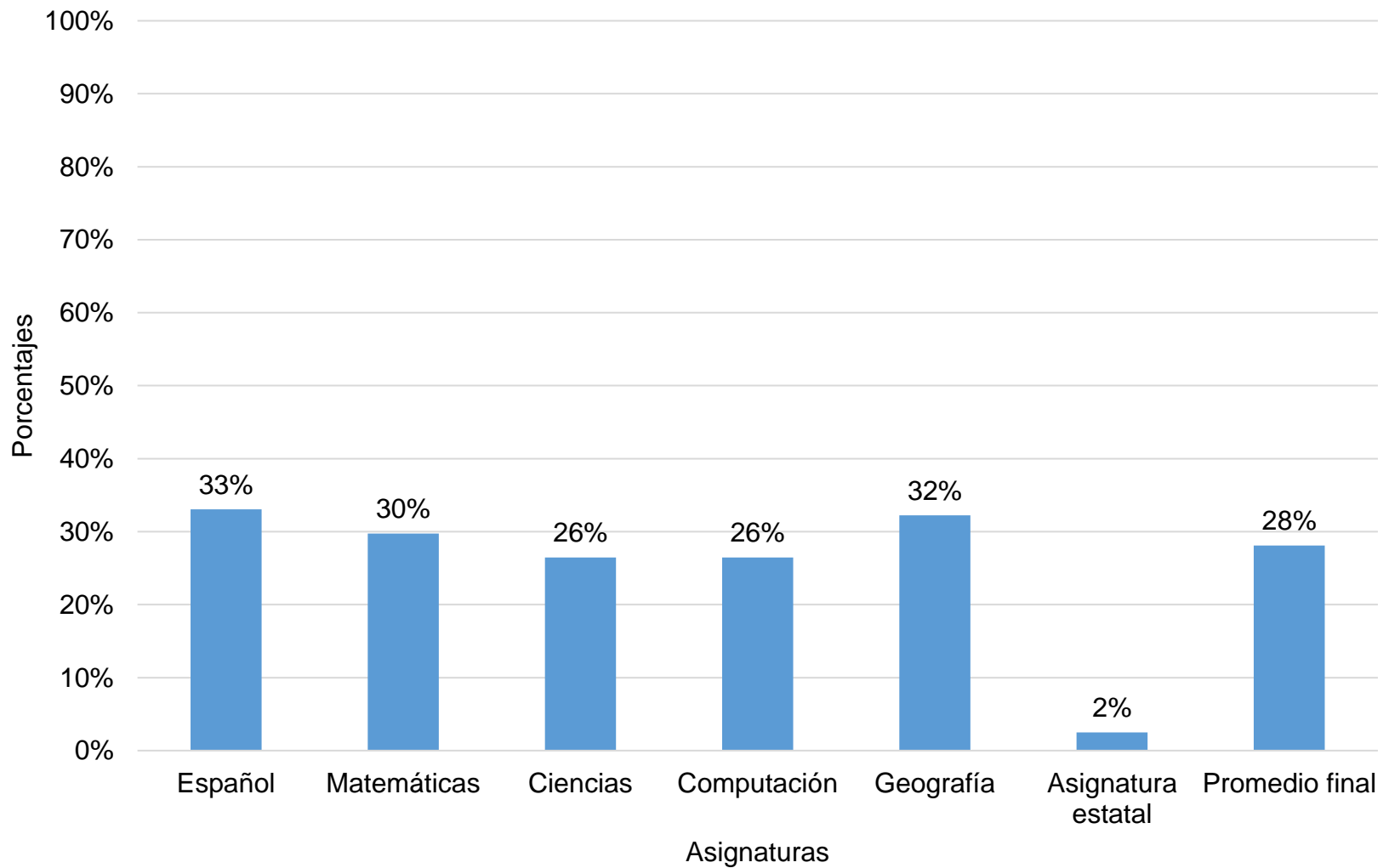
**ANEXO 2**  
**PORCENTAJES DE SUJETOS CON PUNTAJES PREOCUPANTES EN**  
**COMPETENCIAS EMOCIONALES**



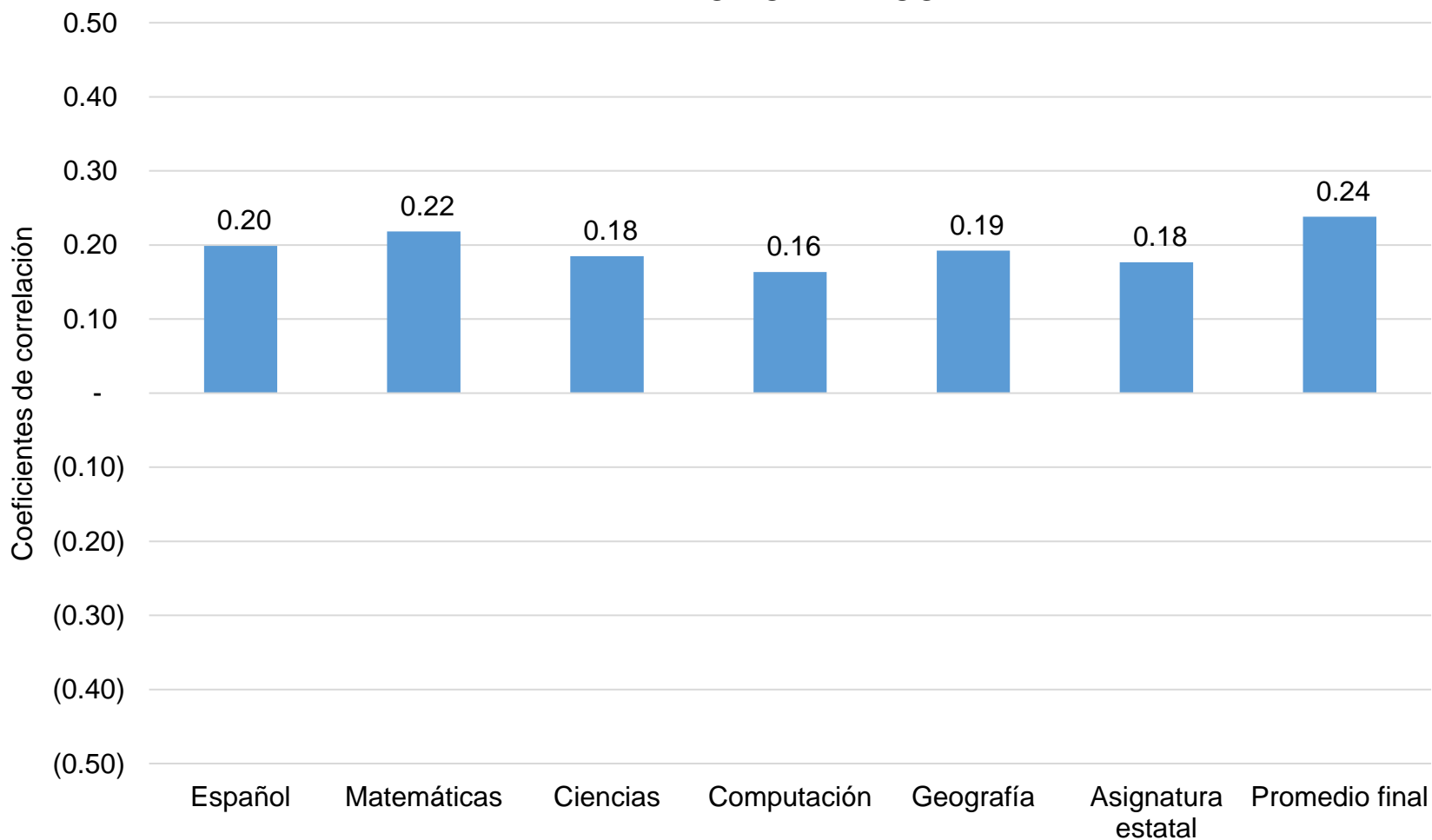
### ANEXO 3 MEDIA ARITMÉTICA DE RENDIMIENTO ACADÉMICO



**ANEXO 4**  
**PORCENTAJES DE SUJETOS CON PUNTAJES PREOCUPANTES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**



**ANEXO 5**  
**CORRELACIÓN ENTRE EL COEFICIENTE EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**



Asignaturas y su relación con el coeficiente emocional