



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN NO. 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

***RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE NIVEL
PREPARATORIA***

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Erika Itzel Amezcua Lemus

Asesor: Lic. Carlos Alberto Mendoza Calderón.

Uruapan, Michoacán. 01 de abril de 2016.



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.

A Dios, por haberme dado la oportunidad de llegar hasta este punto, por estar conmigo en cada paso, por darme salud e iluminar mi mente y mi corazón.

A mi madre Vitalina, por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante, que me ha permitido ser una persona de bien, pero sobre todo, por su amor.

A mi padre Antonio, por los ejemplos de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me ha infundado siempre, por el valor que siempre ha mostrado para salir adelante y por todo su amor.

A mis hermanos Haydee y Antonio, que con su amor y ejemplo me han enseñado alcanzar el éxito, gracias por su paciencia, por su apoyo incondicional, por estar en todo momento importante de mi vida.

A mi esposo Jesús, por estar presente en momentos y situaciones difíciles, por alentarme siempre a dar lo mejor de mí, por mantener mi corazón en forma y darle descanso a mi mente.

A mis hijos Victoria, Nicolás, Isabella y Guillermo, por permitirme ser parte de su vida, por ser mi fuerza y templanza, mi mayor motivación, por impulsarme a ser la mejor madre.

A mis familiares por su paciencia, comprensión, apoyo y amor, en ocasiones no se encuentran físicamente a mi lado, pero con su bendición y oraciones siempre se hacen presentes.

A mis maestros por haber marcado mi camino universitario, con su gran apoyo y motivación, por buscar obtener lo mejor de mí y de lo que soy capaz de lograr, por compartir su sabiduría y amistad.

A mis amigas personas maravillosas que han demostrado su apoyo, gracias por sus agradables detalles y valiosos momentos que vivimos durante la etapa universitaria y que nos han hecho mejores personas.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	4
Objetivos	5
Hipótesis	6
Operacionalización de las variables	7
Justificación	8
Marco de referencia	9

Capítulo 1. Competencias emocionales.

1.1. Marco conceptual	11
1.1.1. Las emociones	12
1.1.2. El concepto de competencias	14
1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional	16
1.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales	18
1.2. Clasificación de las competencias emocionales	19
1.3. Desarrollo de las competencias emocionales	23
1.4. Las competencias emocionales en la vida actual	24
1.4.1. Las competencias emocionales en la vida laboral	25
1.4.2. Las competencias emocionales en la vida escolar	25
1.4.3. Las competencias emocionales en otros ámbitos	26

1.5. Evaluación de las competencias emocionales	27
---	----

Capítulo 2. El rendimiento académico.

2.1. Concepto de rendimiento académico	31
2.2. La calificación como indicador del rendimiento académico	33
2.2.1. Criterios para asignar la calificación	34
2.2.2. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones	36
2.3. Factores que influyen en el rendimiento académico	38
2.3.1. Factores personales	39
2.3.1.1. Aspectos personales	39
2.3.1.2. Condiciones fisiológicas	42
2.3.1.3. Capacidad intelectual	44
2.3.1.4. Hábitos de estudio	46
2.3.2. Factores pedagógicos	48
2.3.2.1. Organización institucional	48
2.3.2.2. La didáctica	50
2.3.2.3. Actitudes del profesor	53
2.3.3. Factores sociales	55
2.3.3.1. Condiciones de la familia	55
2.3.3.2. Los amigos y el ambiente	57

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

3.1. Descripción metodológica	60
3.1.1. Enfoque cuantitativo	61

3.1.2. Investigación no experimental	63
3.1.3. Diseño transversal	64
3.1.4. Alcance correlacional	64
3.1.5. Técnicas de recolección de datos	65
3.2. Población y muestra	68
3.2.1. Descripción de la población	68
3.2.2. Proceso de selección de la muestra	68
3.3. Descripción del proceso de investigación	69
3.4. Análisis e interpretación de los resultados	72
3.4.1. El nivel de competencias emocionales en los alumnos de la escuela preparatoria Colegio Hidalgo de Michoacán	72
3.4.2. Rendimiento académico	76
3.4.3. Relación entre el nivel de competencias emocionales y el rendimiento académico	79
Conclusiones.	85
Bibliografía	88
Hemerografía.	91
Mesografía	92
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se orienta a juzgar la relación que tienen las competencias emocionales y el rendimiento académico en los alumnos de la preparatoria del Colegio Hidalgo de Michoacán, A.C., para lo cual se requiere exponer la información necesaria para brindar un encuadre apropiado.

Antecedentes.

En el presente apartado se hablará de las variables denominadas competencias emocionales y rendimiento académico; a continuación se expondrán los conceptos fundamentales de la presente indagación, así como sus principales aspectos.

Existen algunos puntos de oposición entre los autores que manejan las emociones, algunos se refieren a ellas como inteligencia emocional, otros como competencias emocionales, por lo que resulta importante establecer la definición de cada una, así como la idea principal que las identifica por separado.

La inteligencia emocional se define en el año 1990, siendo Peter Salovey y John Mayer los creadores de este término, sin embargo, fue retomado por Daniel Goleman para el año de 1995. La inteligencia emocional se describe como la habilidad para observar, expresar y valorar emociones, así como la destreza que el

hombre tiene para permitirse proyectar sentimientos que generen el pensamiento y la reflexión (citado por Rodríguez; 2015).

Las empresas y las necesidades sociales tras el paso de los años han reconocido la necesidad de establecer otro tipo de competencias para el desarrollo profesional, es así, como surgen las competencias emocionales. Según Bisquerra y Pérez (2007), el término competencias emocionales se entiende como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

En relación con lo anterior, las competencias emocionales han sido la evolución de la inteligencia emocional, y tomaron el nombre a partir de su incorporación al nivel educativo. Por lo que respecta a esta investigación, los términos inteligencia emocional y competencias emocionales se tomarán como sinónimos.

El rendimiento académico, por otra parte, se puede considerar como “el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso de enseñanza aprendizaje” (Caldera y cols.; 2007: 80).

A continuación se presentan algunas investigaciones realizadas de tales variables, presentando aspectos relevantes de la forma en que se llevaron a cabo.

La autora Rodríguez realizó la investigación que se denomina “Inteligencia emocional y su relación con la dependencia afectiva en estudiantes de Psicología de la Universidad Don Vasco” en el 2015, cuyo enfoque cuantitativo correlacional permitió aplicar pruebas psicométricas como EQ-i Baron Emotional Quotient Inventory y el Cuestionario de Dependencia Afectiva de Zara Jessica Sánchez Placek, los cuales arrojaron que conforme aumenta el nivel de inteligencia emocional, el grado de dependencia afectiva disminuye.

Por otra parte, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga se realizó la investigación “El papel de la inteligencia emocional como predictor del rendimiento escolar” por Parker y cols. (referidos por Extremera y Fernández; 2004); en esta indagación cuantitativa se evaluó a alumnos adolescentes que realizaban estudios de tiempo completo con el instrumento EQ-i (Bar-On, 2002), además de recaudar las calificaciones al final del ciclo escolar; los resultados de esta averiguación evidenciaron la pobre capacidad predictiva de la inteligencia emocional total sobre la ejecución académica.

Respecto a la variable rendimiento académico, en el año 2013 se realizó la indagación de tipo cuantitativo, titulada “Influencia del estrés en el rendimiento académico en los alumnos de psicología de la Universidad Don Vasco de Uruapan, Michoacán”, en la que Isidro (2013) estudia a una muestra de 96 alumnos para aplicarles la prueba AMAS-C, relacionada con la variable estrés y la recopilación de calificaciones realizadas por la institución; se tuvieron como resultados que el estrés no influye significativamente en el rendimiento académico.

Finalmente, al establecer una entrevista con los directivos del Colegio Hidalgo de Michoacán, A.C., se manifestó el interés por la investigación, ya que no se ha hablado ampliamente sobre el tema.

Planteamiento del problema.

En los últimos siglos, la sociedad ha determinado que el ser humano es reconocido por su inteligencia, por la forma de interactuar con su entorno, tomando en cuenta sentimientos, emociones, y ciertas habilidades.

El manejo y reconocimiento de la motivación, la empatía, el entusiasmo y algunas otras habilidades, son indispensables para determinar la personalidad del individuo, brindándole aptitudes que le generen un desarrollo integral a través de situaciones diarias que lo hagan desplegar con especial éxito.

A pesar de ya haber sido un tema de estudio como inteligencia emocional, en la actualidad esta variable ha sido poco estudiada, se ha hablado muy poco acerca del manejo de competencias emocionales y cómo pueden relacionarse para incrementar el rendimiento académico del alumno

Por otra parte, el rendimiento académico se torna un pilar para dicha transformación humana, determinando el nivel en el que el alumno involucra sus capacidades intelectuales para destacar en la escuela.

La adolescencia es una de las etapas donde las emociones se encuentran en su máxima proyección, por lo cual, la presente investigación, a través de un estudio correlacional, busca establecer la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico de alumnos que se encuentran cursando el nivel de preparatoria.

Por lo anterior, la pregunta que se pretende responder en este estudio es: ¿Existe una relación significativa entre las competencias emocionales y el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria del Colegio Hidalgo de Michoacán, A.C.?

Objetivos.

En el siguiente apartado se indican los objetivos que se pretenden alcanzar durante la investigación.

Objetivo general.

Establecer la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en alumnos de preparatoria del Colegio Hidalgo de Michoacán, A.C.

Objetivos particulares.

1. Definir el concepto de competencias emocionales.

2. Conocer la clasificación de las competencias emocionales.
3. Examinar las teorías o modelos sobre la inteligencia emocional.
4. Conceptualizar el rendimiento académico.
5. Establecer los factores que influyen en el rendimiento académico.
6. Identificar los principales indicadores de rendimiento académico.
7. Medir las competencias emocionales de los alumnos de preparatoria del Colegio Hidalgo de Michoacán, A.C.
8. Cuantificar el rendimiento académico que presentan los sujetos de estudio.

Hipótesis.

Para el presente estudio, fue necesario formular explicaciones tentativas, referidas a la realidad esperada sobre la problemática que se abordó. Dichas explicaciones se enuncian a continuación.

Hipótesis de trabajo.

Existe una relación significativa entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en los alumnos de preparatoria del Colegio Hidalgo de Michoacán, A.C.

Hipótesis nula.

No existe una relación significativa entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en los alumnos de preparatoria del Colegio Hidalgo de Michoacán, A.C.

Operacionalización de las variables.

Para evaluar la variable competencias emocionales, se utilizó la prueba psicométrica denominada Emotional Quotient Inventory (EQ-i Bar-On, se traduce como Inventario de Cociente Emocional), diseñada por Reuven Bar-On, como lo señala Ugarriza (2001), es una prueba traducida al español por esta autora en el año 2005; adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en 2015. Esta prueba consiste en evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos; incluye varias escalas, entre las cuales es posible estimar la inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo, obteniendo con la suma de las primeras cuatro, el coeficiente emocional.

Por otra parte, para evaluar la variable rendimiento académico, fue necesario recolectar las calificaciones parciales de los alumnos, estos registros generalmente determinan el éxito o fracaso del estudiante en su proceso de aprendizaje, sin embargo, es de suma relevancia mencionar que la validez de estos datos está sujeta a terceras personas, ya que la investigadora solamente recupera la información.

Justificación.

La presente indagación beneficiará a los alumnos de preparatoria del Colegio Hidalgo de Michoacán, ya que se les dará a conocer los principales factores emocionales que están directamente relacionados en el proceso enseñanza aprendizaje y que por consecuencia, serán un factor determinante en el rendimiento escolar.

A la vez, favorecerá a la institución educativa referida, para diseñar estrategias que busquen un adecuado nivel educativo, a través del incremento de las calificaciones, una vez conocidos los factores principales que puedan tener relación con ellas.

De igual forma, ayudará a los profesionistas que están vinculados con la educación de los alumnos de preparatoria, buscando alternativas para que estos identifiquen, reconozcan y regulen las emociones, de modo que las proyecten con la finalidad de tener mayores probabilidades de éxito escolar.

Al Licenciado en Pedagogía o cualquier interesado en el ámbito educativo, le aportará las herramientas necesarias para conocer las competencias emocionales que tienen los estudiantes de preparatoria; a su vez, podrá sugerir lineamientos de atención pedagógica orientados a desarrollar dichas competencias.

La sociedad uruapense que, a través de la lectura de la investigación, busque el reconocimiento de sus competencias emocionales y logre enfocarlas en los ámbitos que influyen directamente en el desarrollo de la personalidad.

Marco de referencia.

El centro educativo denominado Colegio Hidalgo de Michoacán, A.C., está ubicado en la Calzada La Fuente número 2900, colonia Puente del Páramo, en la ciudad de Uruapan, Michoacán, por lo que se considera necesario exponer una descripción de las principales características de tal institución, así como de las personas que se encuentran brindando el servicio educativo.

El Colegio Hidalgo de Michoacán es un organismo educativo del sector privado, inspirado en la fe católica y atendiendo a la orden Hijas de María Inmaculada de Guadalupe; cuenta con cuatro niveles en los que imparte servicios educativos: preescolar, primaria, secundaria y preparatoria.

La misión indica que el Colegio Hidalgo de Michoacán es una institución educativa católica, que tiene como misión la formación humanista integral y armónica de la niñez y juventud de la ciudad de Uruapan, y el estado de Michoacán.

Respecto a la visión, expresa que el Colegio Hidalgo de Michoacán, fiel al ideal educativo de su padre fundador, José Antonio Plancarte y Labastida, se

propone proyectarse ante la sociedad uruapense como un centro de educación excelente por su nivel cultural y su humanismo cristiano.

En lo que alude al modelo educativo institucional, se basa en el constructivismo como teoría en la que el estudiante crea nuevas ideas, conceptos y experiencias basándose en los conocimientos y experiencias previas que posee y desde ellos, construye su propia concepción de la realidad. Además de ser inspirado por José Antonio Plancarte, dado un rasgo distintivo al colegio y es la educación del corazón, por la formación moral y religiosa de la niñez y juventud, especialmente de la mujer, cuyo modelo es María.

La infraestructura de la preparatoria del Colegio Hidalgo de Michoacán es de primer nivel, ya que cuenta con aulas de clase, capilla, laboratorio multimedia de computación, sala audiovisual; laboratorio de ciencias, entre ellas: física, química y biología; además, dispone de biblioteca, canchas y talleres deportivos como fútbol, basquetbol, voleibol y softbol, asimismo, áreas verdes y de estudio.

Aproximadamente, se cuenta con un total de 270 alumnos en el nivel de preparatoria, divididos en dos grupos para cada año.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

En los últimos años, se ha destacado la importancia de las competencias emocionales para poder explicar el éxito personal, educativo y profesional; sin embargo, el tema no ha sido ampliamente abordado por las ciencias humanas, especialmente por la pedagogía. En el presente capítulo se aborda el concepto de competencias emocionales, así como los principales expositores y las teorías que han surgido para explicar dicho constructo.

1.1 Marco conceptual.

Se ha discutido sobre los términos inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional. Respecto al primer concepto, se conoce que Salovey y Mayer han sido los inventores de la expresión, sin embargo, no ha sido fundamentado ampliamente, por lo que diversos psicólogos aun debaten sobre su existencia.

Según Bisquerra y Pérez (2007), se considera que el aprendizaje y el conocimiento de competencias emocionales son determinantes para el desarrollo del ser humano y para la conexión que exista entre este y el ambiente que lo rodea; a su vez, ponen de manifiesto que es propio de la educación emocional la aplicación de métodos que propicien la integración de las competencias emocionales.

Causa gran inquietud el saber si las competencias corresponden al ámbito de la psicología o la educación, para entender esta suposición, a continuación se explican algunos conceptos relacionados con la variable.

1.1.1. Las emociones.

Si bien las emociones son parte de la evolución y adaptación del ser humano, ha sido un problema al definir el término, ya que los diversos autores que han abordado el tema, tienen diferente perspectiva del mismo, sin embargo, como lo menciona Palmero y cols. (2002), los expertos en este tema aceptan que la emoción se manifiesta a través de acciones como activar la parte fisiológica, expresar ciertas conductas y sentimientos subjetivos, sin saber cómo están organizadas.

Palmero y cols. (2002), al citar a Wender, describen que todas las personas creen saber lo que es una emoción hasta el momento que intentan definir este término, entonces se dan cuenta de que no pueden entenderla. Por otra parte, mencionan que Pinillos, en el año 1975, resalta que la emoción es un estado de ánimo producido por los sentidos, los cuales llevan a tener ciertas actitudes, gestos o formas de expresión.

Kleinginna y Kleinginna son autores que llegaron a recopilar 101 definiciones de emoción, es importante señalar que esta indagación retoma el concepto de 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) dar lugar una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa” (referidos por Palmero y cols.; 2002: 19).

Se emplean diversos descriptores para denominar los estados emocionales, por lo cual Palmero y cols. (2002) han clasificado estos descriptores en función de la duración, intensidad, origen y su referencia; a continuación se describen.

El afecto es uno de los descriptores que tienen relación con la valoración que realiza la persona de una situación en la que se enfrenta; considerando que la meta es obtener placer.

El humor o estado de ánimo es un estado afectivo que implica creencias acerca de la posibilidad que tiene el ser humano de experimentar placer o dolor en el futuro; este descriptor tiene una duración de varios días y es originado por una causa que aparece en el tiempo, sin ser un objeto específico el que lo detone. El estado de ánimo determina la intensidad de la emoción.

La emoción es una forma de afecto que incluye al sentimiento como su mayor componente; son fenómenos que pueden considerarse como intencionales, la duración de la emoción puede variar de segundos a minutos e incluso llegar a bloquear de manera fisiológica a la persona.

El sentimiento, también llamado actitud emocional, se refiere a la evaluación que la persona efectúa después de un evento emocional.

Así pues, la regulación emocional es un proceso que se ha adquirido con la evolución del hombre. Se pueden producir faltas o disregulaciones, estos fracasos pueden ser transitorios o crónicos, de tal forma que pueden desencadenar una ansiedad aguda u otros procesos más complejos, hablando de psicopatologías.

Actualmente, las emociones son conceptualizadas 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: como la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio” (Palmero y cols.; 2002: 19)

1.1.2. El concepto de competencias.

En los últimos años se ha mostrado gran interés por definir el término competencia, sin embargo, los conceptos se habían centrado en la parte profesional, como lo señala Bunk al definir el vocablo como un “conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas

profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bisquerra y Pérez; 2007: 2).

Actualmente, el concepto ha cambiado, adquiriendo una visión integral. Esta investigación retoma la siguiente definición: “Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa –profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Bisquerra y Pérez; 2007: 2).

Resulta importante establecer las características para identificar las competencias, por lo cual, los autores mencionados proponen seis de ellas:

- Se aplica a todas las personas.
- Implica conocimientos, habilidades, actitudes y conductas, así como la forma en que se integran entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimientos, además de las capacidades formales.
- Desarrollo y aprendizaje unidos a la experiencia.
- Capacidad de movilizarse y ponerse en acción.
- Apunta a un contexto determinado (Bisquerra y Pérez; 2007).

La variedad de estudios realizados sobre competencias, apunta a numerosas clasificaciones. Bisquerra y Pérez (2007) establecen dos dimensiones que denominan competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal; las primeras se desenvuelven a partir de conocimientos y procedimientos relacionados con un ámbito profesional o especialización, relacionando estas competencias son el saber y el saber hacer; las segundas competencias están vinculadas con las necesidades sociales y cambios empresariales, incluyen competencias de índole personal e interpersonal.

A partir de algunos estudios, se concibe una competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez; 2007: 3).

1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional.

La inteligencia comprende habilidades muy variadas, sin embargo, no ha sido claramente definida o delimitada. Desde la perspectiva cognitiva, se entiende por inteligencia a “las habilidades más generalizadas, la estrategia 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 con las experiencias ambientales cotidianas en el hogar o en las recreaciones y solo de modo secundario mediante la estimulación en la escuela” (Vernon; 1982: 51).

En los últimos años, como lo señala Goleman (2007), se ha ampliado el concepto de inteligencia, ya que varios psicólogos han coincidido con Garner en que la inteligencia no solo implica habilidades lingüísticas y matemáticas, y que las pruebas de CI determinan el éxito en la escuela pero están totalmente alejadas del éxito de en la vida.

Para definir inteligencia emocional, Salovey (mencionado por Vernon; 1982) establece cinco esferas que a continuación se explican brevemente:

- Conocer las propias emociones: El reconocer el sentimiento que se presenta en el interior, el controlar los sentimientos y tener conciencia mientras están ocurriendo, generan la comprensión de uno mismo.
- Manejar las emociones: Tener manejo de los sentimientos de uno mismo y saber adecuarlos en ciertas situaciones, va a permitir tener autoconciencia.
- La propia motivación: El ordenar las emociones en relación con un objetivo, genera mayor atención, incrementa la automotivación y dominio, además de promover la creatividad.
- Reconocer emociones en los demás: La característica principal es el manejo de la empatía basada en la autoconciencia emocional; generalmente, las personas que son empáticas son más receptivas a señales sociales ocultas que indican que otras personas necesitan algún tipo de ayuda.

- Manejar las relaciones: El manejo de las emociones de los demás, está relacionado con habilidades que posee un líder, concretamente con popularidad y eficacia interpersonal.

Por otra parte, Ugarriza (2001) ha mencionado otra estructura para la conceptualización de la inteligencia emocional, que incluye cuatro elementos: la evaluación y la expresión de la emoción del yo, referida a la identificación y comprensión de las emociones de uno mismo; la evaluación y reconocimiento de las emociones en los demás, implica la habilidad para identificar exactamente las emociones de los demás; la regulación de las emociones de sí mismo y la de los demás, referida a la dirección de las emociones de uno mismo; finalmente, el uso de la emoción para facilitar el rendimiento, que consiste en dirigir las emociones al servicio de un objetivo.

Es de suma relevancia establecer el concepto de inteligencia emocional de BarOn, debido a que esta investigación utiliza como instrumento el inventario de dicho autor. Es el “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” (referido por Ugarriza; 2001: 131).

1.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales.

A lo largo de los años, ha sido debatido el término competencias emocionales por diversos autores, sin tener un acuerdo, ya que se le asigna otros sinónimos como

competencias socio-emocionales. Sin embargo, se ha insistido en que el termino debe relacionarse con la autoeficacia, para tener así conocimiento y manejo adecuado de las emociones.

En el mismo orden de ideas, Bisquerra y Pérez (2007) mencionan a Salovey y Sluyter para establecer que las competencias emocionales se identifican por poseer algunas dimensiones básicas como cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Sin embargo, con la evolución del término los autores pretenden que el dominio de las competencias emocionales tenga mayor acopio de características o incluso, como menciona Goleman, se limite a cinco dominios: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Resulta importante para la autora de la esta investigación establecer la definición de competencias emocionales, que se entienden como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez; 2007:8) con la finalidad de que el ser humano se vea favorecido en las áreas interpersonal e intrapersonal.

1.2. Clasificación de las competencias emocionales.

Las competencias emocionales se han trabajado en investigación y docencia con el propósito de lograr una educación emocional; “pueden agruparse en cinco

bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar” (Bisquerra y Pérez; 2007: 9).

A su vez, las competencias de estos bloques pueden expresarse en los procesos siguientes, sugeridos por Bisquerra y Pérez (2007).

1. La conciencia emocional se refiere a tomar conciencia de las propias emociones y la de los demás, tomando en cuenta el clima emocional del contexto. Establece tres pasos: toma de conciencia de las propias emociones, de forma que se obtenga la capacidad para identificar y etiquetar los sentimientos y emociones; dar nombre a las emociones, ampliar el uso del vocabulario adecuado; y comprensión de las emociones de los demás, la capacidad para percibir las emociones de los demás en forma verbal y no verbal.
2. Regulación emocional: El manejo de las emociones de forma apropiada, es decir tener estrategias de afrontamiento y generar emociones positivas; este proceso requiere de cinco pasos: tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; expresión emocional, la forma de expresar conformidad o inconformidad al sentirse bien con algún determinado suceso; regulación emocional, la dirección en la que se utiliza el sentimiento para llevar a cabo un objetivo; habilidades de afrontamiento, la utilización de estrategias para afrontar emociones negativas; competencia para autogenerar

emociones positivas y experimentar situaciones que sean del agrado de la persona.

3. Autonomía emocional: Capacidad para estar bien consigo mismo sin depender de los demás, incluye características relacionadas con la autogestión personal, entre ellas autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, auto-eficacia emocional, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.
4. Competencia social: Mantener sanas relaciones con otras personas, esto implica dominar ciertas habilidades como: habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y la capacidad de gestionar situaciones emocionales.
5. Competencias para la vida y el bienestar: La manera de responder ante situaciones inesperadas a través de comportamientos apropiados, los pasos necesarios para organizar de forma sana y equilibrada la vida son: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, cívica, responsable crítica y comprometida, bienestar subjetivo y fluir generando experiencias óptimas para la vida.

Sin embargo, para la autora de esta indagación es importante señalar la estructura del modelo de BarOn (referido por Ugarriza; 2001) en el que se mencionan los principales componentes conceptuales de la inteligencia emocional y social, entre ellos:

- **Componente intrapersonal:** Reúne la comprensión emocional de sí mismo, adquiriendo la habilidad para percatarse y diferenciar los sentimientos y las emociones; asertividad, refiriéndose a expresar los propios sentimientos sin dañar a los demás; autoconcepto, la forma en que el sujeto se comprende, acepta y respeta a sí mismo, aceptando las limitaciones y aspectos positivos; autorrealización, la realización de actividades que se puede y se disfruta hacer como persona; independencia, la habilidad para autodirigirse.
- **Componente interpersonal:** Esta área está formada por: la empatía, como comprender y apreciar los sentimientos de los demás; relaciones interpersonales, mantener relaciones satisfactorias y cercanas emocionalmente; responsabilidad social, ser una persona cooperadora y que contribuye a un grupo social.
- **Componente de adaptabilidad,** que señala tres componentes: solución de problemas, identificar y definirlos, así como generar soluciones efectivas; prueba de la realidad, qué tan consiente se es de las situaciones que se viven; flexibilidad, la habilidad para adaptarse a situaciones cambiantes.

- Componente del estado de ánimo en general: Se refiere a la felicidad, como el sentido de bienestar; optimismo, mantener una actitud positiva a pesar de sentimientos negativos.

1.3. Desarrollo de las competencias emocionales.

Existe cierta interacción entre inteligencia emocional y la personalidad, ciertos tipos de personalidad pueden desarrollar con mayor o menor facilidad diversas habilidades emocionales.

Fernández y cols. (2002) mencionan cuatro componentes para desarrollar habilidades emociones:

- 1) La percepción y expresión emocional: la cual se desarrolla a partir de saber identificar los sentimientos y emociones propias, darles un nombre y vivenciarlas, así como percibir las emociones expresadas por los demás de manera verbal y no verbal.
- 2) Facilitación emocional: para desarrollar esta habilidad es necesario saber utilizar las emociones a partir del razonamiento, de tal forma que se tome una decisión correcta.
- 3) Comprensión emocional: para comprender los sentimiento de los demás no es indispensable haber vivido la experiencia ajena, sin embargo, es necesario reconocer las emociones propias para tener más facilidades de conectar con los del prójimo.

- 4) Regulación emocional: consiste en la habilidad para moderar las emociones antes situaciones intensas, tanto positivas como negativas; en algunas investigaciones se habla de que este componente requiere de habilidades complejas que van más allá de percibir, sentir y vivenciar el propio estado afectivo.

La importancia del desarrollo de capacidades emocionales en los niños y adolescentes requiere de ejercitar y practicar los componentes antes mencionados. Como partícipe de la educación, el profesor debe percibir, comprender y regular las emociones de los alumnos, además de acentuar la enseñanza de emociones inteligentes a través de la práctica y el perfeccionamiento, para establecer un equilibrio en el aula.

1.4. Las competencias emocionales en la vida actual.

En algunas investigaciones se ha puesto de manifiesto que cuando los niños y jóvenes adquieren competencias emocionales, su comportamiento se torna positivo, mejorando su capacidad para la toma de decisiones en ciertas situaciones de las cuales sale fortalecido. Sin duda las competencias emocionales pueden generar una sociedad distinta, con menos violencia y mejor convivencia, a través de fomentar las relaciones positivas entre las personas.

1.4.1. Las competencias emocionales en la vida laboral.

Se ha tomado cierto interés por las consecuencias que tienen las competencias emocionales en el ámbito profesional. Algunos estudios señalan que estas competencias desarrollan la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socio-emocionales de los trabajadores, para lograr mayor comunicación, cooperación y eficacia laboral.

Contrario a esto, un bajo nivel de competencia emocional disminuye el correcto funcionamiento como trabajador, teniendo consecuencias un tanto negativas en situaciones como la relación con los clientes, elaboración de tareas, enfrentar retos, se elevan las deficientes relaciones con los compañeros y definitivamente, conlleva al fracaso de la empresa.

1.4.2. Las competencias emocionales en la vida escolar.

Extremera y cols. (2004) señalan diversos estudios que se han llevado a cabo para relacionar la inteligencia emocional con el rendimiento académico; en uno de ellos, realizado con universitarios anglosajones, se encontraron evidencias de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, esto a partir de un diseño longitudinal para comprobar las puntuaciones en inteligencia emocional que se evaluaron al inicio del curso escolar y que podrían demostrar que las puntuaciones de inteligencia emocional determinaban la calificación de los alumnos. Por otra parte, al estudiar a los alumnos de nivel de secundaria con una versión

reducida del EQ-i, se determinó que algunas de las subescalas, entre ellas, intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad, sí denotaron significativamente el éxito académico.

Así pues, se puede explicar que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico: se da porque la primera se suma a las habilidades cognitivas como un predictor del logro escolar y del equilibrio psicológico del alumnado.

Además, se ha observado, como lo señalan Extremera y cols. (2004), que existen alumnos con conductas violentas, los cuales presentan un rendimiento académico bajo, comparado con los estudiantes que tienen un comportamiento adecuado. En ese sentido, en los grupos de alumnos más vulnerables, la inteligencia emocional puede ser un modelador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.

Así pues, es posible que la relación entre competencias emocionales y rendimiento académico no sea directa, y puedan estar influyendo otros factores presentes en los alumnos, en relación con la salud mental.

1.4.3. Las competencias emocionales en otros ámbitos.

El bienestar de una persona no se ve separado de las competencias emocionales, es decir, tienen cierta importancia en la vida familiar, en la vida en pareja y en cualquier relación social. Para una correcta relación con cualquier

persona, resulta necesaria la comunicación y la empatía; en realidad, se trata de un conjunto de competencias que le permitan al ser humano organizar su vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción y bienestar.

En otro sentido, Bisquerra y Pérez (2007) señalan que ciertas emociones negativas tienen efectos en el área de la salud, debilitando el sistema inmune, proyectando alergias o migrañas, mientras que las emociones positivas, entre ellas el buen humor, el optimismo, y la esperanza, contribuyen a sobrellevar una enfermedad y facilitar procesos de recuperación.

“Desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz” (Bisquerra y Pérez; 2007: 15)

1.5. Evaluación de las competencias emocionales.

La evaluación de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, conlleva información valiosa respecto al desarrollo afectivo de los alumnos e indica el punto clave para el inicio de la enseñanza transversal. En este sentido, se exponen tres enfoques señalados por Fernández y Extremera (2002) para la evaluación de la inteligencia emocional.

El primer método ha sido el más tradicional y utilizado en el campo de la psicología, incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y

autoinformes que realiza el propio alumno. Los cuestionarios están formados por enunciados cortos en los que el alumno tiene que evaluar su inteligencia emocional mediante la propia estimación de habilidades emocionales a través de una escala Likert que varía desde nunca (puntuación menor) hasta muy frecuente (puntuación mayor). A esta prueba se conoce como “índice de inteligencia emocional percibido o auto-informada” y manifiesta si los alumnos pueden percibir, discriminar y regular distintas competencias y destrezas emocionales.

Otros instrumentos que se han utilizado es la Trait-Meta Mood Scale (TMMS), es una escala que proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la propia experiencia emocional; abarca tres competencias emocionales: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones. La escala de E de Schutte, proporciona una única puntuación de inteligencia emocional, algunas investigaciones han manifestado que se puede dividir en percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de las emociones de los demás y utilización de las emociones. El inventario EQ-i de Bar-On trata sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales, contiene 133 ítems y está compuesta por cinco factores: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general.

El segundo método reúne medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que son llenados por compañeros del alumno o el profesor, con la finalidad de evaluar la competencia emocional interpersonal. Algunos cuestionarios como EQ-i de Bar-On incluyen un instrumento de observación externa

complementario al cuestionario, además, se han empleado pruebas sociométricas denominadas “peer nominations” (nominaciones de pares) en las que el alumno o profesor valora a la clase con diferentes adjetivos emocionales y comportamientos habituales.

Este método recolecta información importante en relación con el modo en que perciben los compañeros al alumno evaluado, además, es de utilidad para detectar la falta de autocontrol, niveles de impulsividad y manejo emocional en situaciones de conflicto.

El tercer método agrupa las medidas de habilidad o de ejecución de la inteligencia emocional, compuesta por tareas emocionales que el alumno debe resolver. Surge para cambiar los problemas que presentan los métodos anteriores, de tal forma que se evite que el alumno emita respuestas falsas respecto a que pueda percibir una imagen positiva deseable, así como disminuir la percepción de los observados externos. Es decir, en esta metodología, no se le pide al alumno que se describa como cree que es, por el contrario, se requiere que muestre sus propias habilidades.

Es así como estas novedosas medidas de habilidad, tanto en procedimiento como en formato, consisten en la realización de tareas emocionales que evalúan el estilo de un alumno al resolver determinados problemas emocionales, comparando sus respuestas con criterios determinados de puntuación.

En aprendizaje de las competencias emocionales se va adquiriendo durante el crecimiento de la persona, dependiendo de las condiciones estimulantes que haya tenido la familia en las primeras etapas de vida; el continuo trabajo sobre el desarrollo de más competencias emocionales dependerá de la persona, de tal forma que lo lleve a tomar decisiones adecuadas tanto en el nivel educativo como distintos ámbitos de la vida.

Las competencias emocionales pueden influir en distintas áreas de la vida del sujeto, entre las cuales se incluye el rendimiento académico, que constituye el tema del capítulo siguiente.

CAPÍTULO 2

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En toda actividad que realice el ser humano, incluido en el proceso de enseñanza, es necesario establecer ciertos objetivos; la evaluación y verificación de los resultados obtenidos forman una etapa necesaria que conviene llamar rendimiento académico. A continuación se desglosa esta variable.

2.1. Concepto de rendimiento académico.

Antes de iniciar a establecer indicadores, criterios y algunos problemas sobre la evaluación, es importante para esta investigación establecer el concepto de la presente variable.

El rendimiento académico “consiste en la suma de transformaciones que se operan: a) en el pensamiento, b) en el lenguaje técnico, c) en la manera de obrar y d) en las bases actitudinales del comportamiento de los alumnos en relación con las situaciones y problemas de la materia que enseñamos” (Alves; 1990: 315). Así pues, se hace manifiesto que, si la técnica de enseñanza en conjunto con la práctica que del profesor resulta eficaz, el alumno mostrará un alto aprovechamiento en los estudios que ha realizado.

Por otra parte, Pizarro (citado por Andrade y cols.; 2001) define al rendimiento académico como la medida de las capacidades que muestran, en forma estimativa, lo que el alumno ha aprendido en el proceso de formación.

Desde la perspectiva del alumno, Andrade y cols. (2001) retoman a Pizarro para establecer que el rendimiento es la capacidad con que el alumno responde ante estímulos educativos, y que es susceptible ante la interpretación que el docente marca según los objetivos establecidos.

Si bien es cierto que los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje los determina el rendimiento académico, la complejidad de este término inicia desde la conceptualización, ya que posee varios sinónimos. Edel (2003) parte de la definición de Jiménez para establecer que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos que son demostrados en cierta área o materia, de acuerdo con la edad y nivel académico del alumno.

El rendimiento es un aspecto de la evaluación educativa en el que “se hace la relación existente entre lo que el alumno aprende y sus capacidades para realizar un estudio, en el que toman en cuenta distintos factores de la capacidad del escolar y los objetivos señalados en la materia” (Oliva; 2010: 30).

En la búsqueda del constructo de rendimiento académico, Reyes (2008) habla del aprovechamiento que tiene el alumno de las actividades escolares que se le

proporcionan, y que al sistema educativo le es de notable importancia medir a través de pruebas de evaluación, para establecer el grado del logro alcanzado.

Para esta investigación, se retoma, de los conceptos de rendimiento académico antes mencionados, el establecido por Alves (1990), ya que la autora de esta indagación considera que puede estar relacionado con la variable de competencias emocionales.

2.2. La calificación como indicador del rendimiento académico.

Uno de los aspectos más empleados por los docentes para determinar el rendimiento académico es el de las calificaciones escolares. Zarzar (2000) señala que las calificaciones juzgan la calidad del aprendizaje y el desempeño del alumno a través de números o letras.

La asignación de calificaciones corresponde al profesor, el cual realiza esta tarea varias veces durante el ciclo escolar y tiene valiosas consecuencias para los alumnos. Así pues, “calificar significa hacer un juicio respecto a la calidad de una evaluación individual o de varias que se producen con el tiempo” (Aisrasian; 2003: 172).

Enseguida se exponen las normas que se suelen considerar para asignar la calificación.

2.2.1. Criterios para asignar la calificación.

Por ser uno de los pasos para juzgar el proceso de aprovechamiento del alumno, la calificación debe basarse en algunos criterios válidos y confiables. Aisrasian (2003) indica la existencia de una regla general en la cual se recolectan diversos tipos de información, de tal forma que el alumno tenga la oportunidad de demostrar lo que puede hacer, contrario a lo que se pudiera establecer en una sola prueba.

A la vez, Aisrasian (2003) menciona que el docente debe basarse en dos características para emitir un juicio respecto a la calificación del estudiante: la primera se refiere a toda la información del alumno respecto a los exámenes, evaluaciones de desempeño e informes; la segunda es la comparación de los indicadores antes mencionados para determinar una sola calificación.

Por otra parte, Zarzar (2000) menciona que la calificación se asigna a partir del logro de los objetivos de aprendizaje que se establecieron al inicio de dicho proceso. Para conseguir que se lleven a cabo estos objetivos, hay varios lineamientos para la adjudicación de la calificación. En los cinco principios que este autor maneja, se encuentra que la calificación debe construirse durante el ciclo escolar; es necesario calificar por proyectos o actividades, ya que si se hiciera solo con el examen, se califica únicamente el conocimiento de la información, por el contrario, con las actividades se determina si el alumno comprende y sabe manejar la información; otro lineamiento es el esfuerzo que el estudiante ponga en la

realización de los trabajos; la calificación debe ser asignada según la calidad y magnitud del trabajo solicitado; por último, para construir la calificación final el docente debe tomar en cuenta los trabajos individuales, así como los productos elaborados en equipo, de la misma manera, combinar la calificación de trabajos hechos en clase, con trabajos fuera del aula.

La función de verificar el procedimiento de enseñanza aprendizaje y evaluar el rendimiento final del alumno supone, según Alves (1990), la integración de dos tipos de procedimientos: los formales, en los que exclusivamente se comprueba y se juzga si el estudiante está aprovechando todo el contenido que se le proporciona; por otro lado, los informales, como son el debate, la discusión socializada, son los que se dan durante el proceso de enseñanza aprendizaje y le dan indicativos al docente sobre la calidad del aprendizaje del estudiante.

Es importante que la relación entre proceso de enseñanza y actividad evaluativa sea coherente, así lo indican Díaz-Barriga y Hernández (2005), al mencionar que el profesor debe promover tareas y actividades que impliquen que el alumno interprete el contenido para construir un producto de aprendizaje, lo reconozca y valore la utilidad de este, con la finalidad de aprender comprendiendo. Para la asignación de calificaciones, estos autores señalan tres técnicas: las de evaluación informal, las cuales se dan en el transcurso de la enseñanza y son de duración breve, y el profesor observa discretamente las actividades para que los alumnos no se sientan evaluados; las técnicas semiformales, que requieren de mayor tiempo de preparación para su valoración, exigiendo a los estudiantes

respuestas más duraderas, entre ellas están los trabajos y ejercicios que se realizan en clase; por último, las técnicas formales se aplican con mayor control y los alumnos las perciben como evaluaciones de desempeño y exámenes.

Como señalan estos autores, los criterios para determinar las calificaciones dependerán de los contextos usados en el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta lo que el docente desea valorar de los aprendizajes del alumno.

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

Las calificaciones pueden ser un aspecto determinante para el factor de motivación del alumno. De acuerdo con Aisrasian (2003), las notas pueden ser un arma de doble filo hacia la motivación, refiriéndose a que esta aumenta cuando las calificaciones son altas y disminuye cuando el alumno está obteniendo notas bajas; por lo que el docente debe utilizar las calificaciones para orientar y que los estudiantes no estudien solo para conseguir una alta calificación, sino para lograr el éxito personal.

Según Zarzar (2000), uno de los errores en el que el docente recae, es en asignar la calificación según la retención de la información, olvidando que los objetivos van más allá y pretenden no solo la adquisición de contenido, sino la comprensión y el manejo de la información. El obtener altas calificaciones constituye una de las metas de los alumnos, ya que de esto depende algunos premios o

recompensas, sin embargo, algunas veces los lleva al mal manejo de técnicas como el copiar, hacer fraude e incluso amenazar al profesor.

Para el docente, asignar la calificación resulta un tanto difícil, así lo señala Aisrasian (2003), ya que se enfrenta a ciertas causas, entre las que se encuentra el hecho de que no se recibe la enseñanza de cómo realizar esta tarea, los directivos no le proporcionan las políticas y expectativas de las calificaciones, el docente sabe que la calificación que asigne será blanco de críticas e incluso rechazo por parte de los padres y alumnos, además, es difícil que el docente no tome en cuenta las características del alumno, todo ello lo lleva a no ser objetivo con la calificación.

El determinar la calificación para los alumnos le puede representar un riesgo tanto para el alumno como para el profesor, ya que según lo aclara Alves (1990), puede ser perjudicial cuando el alumno pase a un nivel más avanzado sin las bases necesarias, dado que encontrará ciertas dificultades que no le permitan seguir y atender la exigencias de su estudio; es desmoralizante para el docente cuando se le distingue por ser generoso en las calificaciones y por consiguiente, pierde prestigio y autoridad frente a los estudiantes; incluso la escuela puede ser factor desmoralizador cuando hace trabajo deshonesto al determinar aprobaciones para retener alumnos y así tener estándares de calidad.

La asignación justa, honesta y adecuada según las capacidades de los alumnos, debe ser el resultado del trabajo escolar realizado a partir de los objetivos establecidos y los propósitos del sistema escolar.

En México, en el nivel educativo de bachillerato, el sistema de calificaciones se basa en el acuerdo 450 de la Dirección General de Bachillerato, en el cual Vázquez (2008) establece que los criterios y procedimientos para evaluar las asignaturas se harán de manera presencial en las instalaciones del plantel.

De igual manera, el reglamento de la escuela deberá tener claramente establecidos los requisitos y procedimientos de evaluación, esto incluye:

- a. “Escalas de calificaciones.
- b. Exámenes ordinarios y extraordinarios.
- c. Acreditación de las asignaturas.
- d. En su caso, exámenes a título de suficiencia u otros tipos de evaluación.”

(Vázquez; 2008: 16).

Al hablar de evaluación, es necesario determinar los aspectos que están involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje del alumno. A continuación se describen los factores que le permiten al estudiante alcanzar el éxito o fracaso escolar.

2.3. Factores que influyen en el rendimiento académico.

Enseguida se muestran los factores personales, pedagógicos y sociales que generan un clima de enseñanza aprendizaje, y que repercuten en el rendimiento académico del alumno.

2.3.1. Factores personales.

El proceso de aprendizaje supone la relación entre el profesor y alumno, en este sentido, la personalidad del último influye en mayor medida en la variación de la enseñanza. Crozier (2001) indica que los alumnos que tienen una personalidad extrovertida mejoran su enseñanza a partir de métodos de descubrimiento, por el contrario, los alumnos introvertidos generan mayores aprendizajes a partir de un método directo, en el que solo se establece al estudiante como receptor.

A su vez, McCord y Wakefield (citados por Crozier; 2001) hablan del uso de las recompensas y castigos aplicados a los alumnos extrovertidos e introvertidos. En el que el docente busca las técnicas apropiadas para que el alumno extrovertido tenga entusiasmo, sea activo y tenga la oportunidad de interactuar con sus iguales; mientras que para los introvertidos, el uso de castigos por parte del profesor hará que el estudiante rinda más en el proceso de enseñanza.

A continuación se desglosan los factores que influirán en la personalidad del alumno y que determinan el rendimiento individual.

2.3.1.1. Aspectos personales.

Los rasgos de personalidad influyen en la capacidad de pronosticar las calificaciones, por lo cual resulta importante tener conocimiento de los aspectos

externos e incluso de los sucesos internos por los que el alumno pasa y que determinaran su personalidad.

Avanzini (1985) hace mención de diversos aspectos externos que influyen en el estudiante para formar la personalidad, entre ellos:

- Los celos, causados por el desplazamiento ante el nacimiento de un hermano, pueden producir en el estudiante un descenso en el rendimiento; si los padres no desaparecen tal resentimiento, el alumno se mantendrá en la pereza e incluso puede llegar a la mediocridad, por el contrario, si desaparecen los celos, el alumno se incorpora rápidamente al nivel educativo.
- La sacralización del padre, en la cual este tiene un nivel educativo destacado y se pretende que el hijo busque la misma superioridad, sin embargo, muchas veces el padre genera el fracaso, ya que el hijo cree que es imposible igualarlo y lo lleva a tener actitudes de resignación y abandono.
- La agresividad, generada por el hijo hacia los padres, si a estos les parece relevante que su hijo obtenga calificaciones elevadas, el hijo puede responder negativamente creando conflictos entre ellos, de esta forma el hijo aparta cualquier reproche o reprimenda.

- Infantilismo, en cuyo caso el niño entiende que los éxitos escolares forman parte de la evolución del hombre y que por ende, lo conducirá a la etapa adulta, de tal forma que si no tiene interés por obtener buenas calificaciones es porque no quiere ser adulto ni tener mayores responsabilidades.
- Curiosidad paralizada: el niño no tiene curiosidad por elaborar las tareas escolares y le parece desagradable que lo cuestionen sobre las asignaturas, la familia es el principal factor que influye en la inserción de esta conducta, ya que desde los primeros años los padres les llegan a prohibir expresarse y solo los remiten a responder a lo que se les pregunte.
- Autopunición: el niño adopta el autocastigo, en el que se siente culpable por una falta anterior, entonces prefiere no elaborar trabajos escolares para disminuir sus calificaciones, pues así tendrá un castigo.

La motivación es un aspecto que involucra directamente al individuo, de esta forma, Edel (2003) señala que tal factor enfatiza en las necesidades que la persona tiene en la autorrealización, la tendencia de actualización innata y la autodeterminación. Las personas se motivan de forma continua por la necesidad innata de explotar su potencial, fomentar su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

Así pues, el éxito o fracaso escolar depende en gran parte del tipo de personalidad del alumno. Tierno (1993) explica que el alumno pule su personalidad en función de la influencia familiar, llegando a existir ciertos casos en los que el alumno tenga éxito escolar y lo ayude a compensar una debilidad. El rechazo de los iguales lleva al alumno en algunas ocasiones a obtener mejores notas para sentirse superior, en otros casos, superar conflictos familiares hace que el estudiante busque el éxito académico.

Por otra parte, Goleman (citado por Edel; 2003) en la relación de rendimiento académico e inteligencia emocional, destaca el autocontrol como un elemento a desarrollar en el alumno, a la vez, menciona que es fundamental que el alumno incremente su confianza para obtener éxito en lo que emprenda, eleve la curiosidad y comience a descubrir elementos positivos y placenteros, se sienta con deseos y capacidades para lograr algo, la capacidad de relacionarse con otras personas y de intercambiar ideas, y que manifieste una necesidad de cooperación.

Se considera que el motor intrínseco del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje, se hace presente de manera significativa en la relación que existe entre desarrollo cognitivo y desempeño escolar.

2.3.1.2. Condiciones fisiológicas.

Los desajustes físicos que el alumno pueda presentar, marcarán la diferencia entre el fracaso o éxito escolar. Algunas enfermedades crónicas cerebrales,

cardíacas, diabetes, entre otras, pueden ser perjudiciales para un adecuado desarrollo de las actividades escolares, Tierno (1993) menciona que los alumnos que presentan sintomatología referente a estas enfermedades, se perciben fatigados, son agresivos e inestables; aun sin tener una enfermedad en la etapa de crecimiento, los niños pueden presentar malestares o defectos físicos visuales o auditivos, por mencionar algunos, que los limitan en el proceso de aprendizaje.

Este autor menciona también que las condiciones higiénicas como la falta de alimentación, propician un nivel deficiente en la actividad escolar; el hecho de que el alumno no ingiera alimento antes del ingreso a la institución escolar, le provoca hipoglucemia, esto va a derivar en que tenga somnolencia y desatención general; el sueño es otra condición que provoca que el rendimiento del niño no sea normal; la sobrecarga de trabajos escolares puede causar en el alumno fatiga mental, incluso la falta de interés hacia las tareas escolares.

Algunas investigaciones que han revisado Vélez y cols. (2003) muestran que la salud y la alimentación son aspectos significativos en el rendimiento académico del niño. En lo que respecta a Solórzano (2003), destaca que si un alumno tiene dificultades de salud física, problemas genéticos o fisiológicos y de origen emocional, repercuten en la conducta que se tenga en la escuela.

Así pues, se estima que los alumnos que tienen una mejor condición de salud, el rendimiento académico es superior, en comparación con quienes presentan alguna deficiencia física.

2.3.1.3. Capacidad Intelectual.

Los estudiantes brillantes aprovechan a un nivel alto la educación que reciben, contrario a los educandos retardados, es así como algunos tests de inteligencia que han sido realizados, revelan que existe una correlación positiva entre la inteligencia y el rendimiento de un alumno.

Al hablar de inteligencia, Powell (1975) señala que los alumnos que tienen habilidades normales manifiestan un aprovechamiento más alto que los retardados, aunque no es así al hacer la comparación con los superdotados; además, manifiesta que las instituciones educativas no ofrecen las oportunidades adecuadas para que los programas funcionen efectivamente, aun y con las limitaciones intelectuales que el estudiante presente; sin embargo, la educación norteamericana tiene interés sobre los jóvenes intelectualmente dotados, a los que ofrece programas educativos de colocación avanzada, los cuales resultan efectivos, ya que permiten que dichos estudiantes desarrollen sus capacidades desde temprana edad.

Desde otra perspectiva, Tierno (1993: 36) afirma que “tanto los deficientes mentales como los superdotados, unos por defecto y otros por exceso, pueden llegar a la inadaptación escolar y, por consiguiente, al fracaso”. Es así que ante un bajo rendimiento, algunas dificultades en la psicomotricidad y en el comportamiento, el docente piensa que existe una deficiencia intelectual en el alumno, y es necesario el adecuado manejo de esta situación mediante una indagación en la familia y ambiente

donde el estudiante se desenvuelve, de tal forma que se puedan determinar las condiciones reales de la persona.

Respecto a lo anterior, Avanzini (1985) señala que los superdotados cada vez logran menores éxitos a medida que pasan por ciclos escolares más elevados, refiriéndose a que no se les ha enseñado a adquirir el sentido de esfuerzo, ya que tienen la costumbre de no hacer nada, pues los programas les resultan demasiado sencillos y las tareas no les exigen demasiado. En niveles más elevados no se adaptan, porque hay más trabajo y este se les complica. “En cierta manera son víctimas de su facilidad, de su misma inteligencia, y fracasan porque son demasiado dotados” (Avanzini; 1985: 94).

El desinterés por el trabajo escolar que presentan los niños superdotados, se debe a que los programas no satisfacen su nivel intelectual. Tierno (1993) explica que, la inteligencia superior no es un sinónimo de aprovechamiento, al contrario, muchas veces se presenta como fracaso escolar en donde frecuentemente el niño presenta ansiedad e inseguridad para denunciar un estado de conflicto.

Los deficientes mentales, así como los superdotados, pueden sufrir de inadaptación escolar, por lo cual la capacidad intelectual es uno de los factores que determinan de diversas maneras el rendimiento académico de un estudiante.

2.3.1.4. Hábitos de estudio.

Los hábitos de estudio son necesarios para desarrollar las capacidades de aprendizaje de los niños y para garantizar el éxito académico. Un alumno que ha adquirido rutinas, límites y costumbres, no tendrá dificultades al adquirir el hábito de estudiar. Desde la infancia, es necesario implementar en el niño alguna actividad durante un tiempo determinado, con la finalidad de ir ejercitando las habilidades de estudio.

Para obtener el hábito de estudio, la página electrónica www.katalinerauso.org (2011) marca cuatro reglas básicas: la actividad a realizar deberá hacerse siempre en el mismo lugar, el estudiante tener al alcance todos los materiales necesarios y considerar el tiempo para la realización de la actividad, los momentos más recomendables para el estudio son las primeras horas de la tarde y al levantarse durante los fines de semana.

Para la Universidad de Granada (2005), es importante el tiempo y ritmo que se dedica a alguna actividad. El entrenarse en estrategias de estudio, va a potenciar y facilitar la habilidad para aprender, de este modo se obtiene el mayor provecho y se logra un desempeño académico adecuado. A la vez, se proponen algunas estrategias para lograr un aprovechamiento escolar, entre las cuales se incluyen: hacer una lectura completa del contenido antes de clase, hacer un listado de preguntas sobre ese material y responder a ellas, buscar el significado de las palabras desconocidas y escribir las definiciones en los apuntes, la asistencia a

clase, prestar atención y tomar apuntes, preguntar en clase cuando se tenga dudas, tener asesorías, familiarizarse con los recursos de la biblioteca y formar parte del grupo de estudio.

Por otra parte, la página electrónica www.katalinerauso.org (2011) sugiere algunas estrategias para estudiar como: entender lo que se lee, de tal forma que al finalizar una lectura el niño pueda tener una idea general de la lectura; obtener ideas principales a través de una segunda lectura, después de esto el tema se habrá reducido en una cuarta parte; a partir de las ideas principales, se forma un resumen, lo que ayudará a recordar lo aprendido, o bien, a través de palabras clave se hace un esquema del resumen; por último, memorizar una vez que se entendido el tema y no se tengan dudas.

Se han considerado algunas investigaciones en las que “se muestra el entrenamiento o desarrollo de habilidades de estudio, el manejo del tiempo, la disciplina, la lectura efectiva, la toma eficiente de apuntes, la búsqueda de información en bibliotecas y otras fuentes, el estilo particular de aprendizaje, la creatividad, la aplicación de estrategias en la resolución de pruebas o problemas, tienen un impacto estadísticamente significativo en el manejo y retención de información y el desempeño académico en general” (Solórzano; 2003:17-18).

Los hábitos de estudio son el máximo predictor del éxito académico, más que el nivel de inteligencia, pues de estas habilidades depende la efectividad del educando.

2.3.2. Factores pedagógicos.

Los aspectos relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje, como los programas educativos, el tipo de metodología y el docente como un agente directo, serán punto clave en el rendimiento académico del alumno.

En el más tradicional de los casos, “la pedagogía consiste entonces en trasvasar los conocimientos del adulto al espíritu del niño, y el didactismo no concibe la idea de que en él pueda haber una imposibilidad de recibirlos... los programas están elaborados en razón de la lógica, establecida por el adulto, que decide el orden en el que deben presentarse las nociones básicas” (Avanzini; 1985: 72).

Lo anterior ilustra cómo el sistema educativo puede incluso frenar el desarrollo formativo del estudiante, por otro lado, lo contrario también puede suceder. Enseguida se desarrollan estas posturas.

2.3.2.1. Organización Institucional.

La enseñanza está dirigida a grupos homogéneos, en los cuales se supone que existe cierta similitud de intereses, la misma edad mental y el mismo ritmo de adquisición; por lo cual, cada curso tiene un programa que el docente proporciona durante el año escolar, pero algunas veces estos planteamientos son responsables de un bajo rendimiento en los estudiantes.

Avanzini (1985) supone que los fracasos relacionados con los programas académicos se resumen en que algunos de los capítulos que se le proporcionan al alumno no los pueden comprender, debido a su nivel intelectual, otro inconveniente son las clases sobrecargadas, que no le permiten al alumno tener un estudio detallado.

Powell (1985) menciona que muchos de los programas educativos están enfocados a estudiantes que desean continuar con su educación, y que existe una necesidad de desarrollo y de expansión en los programas escolares orientados a una realidad.

Generalmente, se debe esperar a que el alumno concluya algún nivel de escolaridad para darse cuenta de la percepción que tiene del programa académico; una de las discusiones que se tienen sobre el programa educativo es la rigidez de sus requerimientos. Powell (1985) explica la frecuencia con que los estudiantes no logran ver la razón de ciertos cursos que se manejan como obligatorios y que muchas veces no tienen relación con la carrera académica, por el contrario, las asignaturas que el alumno desea tomar porque le serán de utilidad para su desempeño académico, no están a su disposición debido a que están estructuradas para estudiantes que no continuarán con sus estudios.

Por otra parte, “el desempeño académico está fuertemente ligado a la evaluación que hace una institución de los educandos, con el propósito de constatar si se han alcanzado los objetivos educativos previamente establecidos y que

acreditan un conocimiento específico” (Solórzano; 2003:14). La evaluación es determinante para saber cuánto ha aprendido el alumno y llevar así un seguimiento continuo.

Así pues, la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje como menciona Zarzar (1997) tiene dos objetivos: uno explícito, el cual analiza si los objetivos de aprendizaje que se plantearon con la finalidad de detectar la efectividad de la metodología que se utiliza, y en su defecto, la evaluación servirá para orientar las modificaciones que se le hagan a la metodología de trabajo; el objetivo implícito consiste en que los alumnos reflexionen en función de lo que aprendieron y se comprometan con el proceso de aprendizaje.

Es importante considerar que los programas educativos y la evaluación que se da en ellos, deben planearse de manera cuidadosa, con la finalidad que el alumno tenga la oportunidad de acceder adecuadamente a la educación que se le brinda.

2.3.2.2. La didáctica.

Años atrás, se estaba seguro del contenido y conocimientos que se querían transmitir, sin embargo, la enseñanza que se prestaba carecía de medios para conseguir el aprendizaje de los alumnos.

Avanzini (1985) señala tres rasgos esenciales que caracterizan a la pedagogía utilizada en las escuelas; la primera es la iniciativa que tienen los directivos, así como

los adultos involucrados en el programa, los cuales determinan el orden de los conocimientos, además de la rapidez con la que se debe avanzar y las técnicas de trabajo; el segundo rasgo se refiere a la separación absoluta y ausencia de relación entre las asignaturas, se considera que para los alumnos más jóvenes las materias deben ser de menos duración y se debe cambiar a otra asignatura que no tenga relación para mantener su atención; por último, el maestro debe disponer de la autoridad absoluta para el adecuado manejo en grupo.

Según Magery (citado por Leal y Arias; 2009), la escuela se opera mediante la pedagogía de la respuesta, es decir, se enseña y se aprende a través de respuestas, a partir de esto, la institución educativa funciona mediante tres reglas: se debe premiar el conocimiento correcto de la respuesta, solo existe una respuesta correcta y siempre es la misma, y el maestro debe conocer siempre tanto las preguntas como la respuestas. Así pues, los docentes estructuran las tareas, evalúan las intervenciones de los alumno, marcando las pautas para una metodología tradicional.

Una pregunta bien elaborada y utilizada de forma adecuada, por otra parte, puede propiciar en el estudiante la participación para discutir los contenidos de aprendizaje y la elaboración de nuevos esquemas mentales, que definitivamente lo llevarán a obtener mayor aprovechamiento escolar.

“La didáctica grupal empieza con la definición de los objetivos de aprendizaje” (Zarzar; 2000: 41). Si el profesor emplea una didáctica en la que los objetivos tanto formales como informales, están correctamente planteados, el proceso de evaluación

deberá ser más complejo, pues tendrá que abarcar conocimientos, habilidades y destrezas, entre otros elementos, para saber si la metodología utilizada está elevando el rendimiento del alumno.

Por su parte Saint-Onge (citado por Crespo y cols.; 2008), considera que el método de enseñanza tiene algunos componentes principales, entre ellos: las estrategias didácticas, donde se organiza la secuencia de los contenidos de aprendizaje; las estrategias de mediación, son las secuencias de actividades en las que el docente está en contacto directo con el alumno a través de operaciones lógicas para activar la mente, y las operaciones estratégicas, las cuales influyen en el aprendizaje.

Zabala (2000) señala que es indispensable que la metodología en la que se basa el docente tenga actividades articuladas y se favorezcan situaciones para que el alumno se relacione y pueda interactuar a través de distribuciones grupales, marcos de debate, trabajos de campo, actividades de comunicación e interrelación.

El tipo de metodología que sea empleada en el aula de clase, determina en gran medida el tipo de aprendizaje que el alumno está obteniendo, y como consecuencia, influye en rendimiento académico. Otro elemento pedagógico de notable influencia, se describe a continuación.

2.3.2.3. Actitudes del profesor.

El docente representa a uno de los agentes del proceso enseñanza aprendizaje, por lo cual, “el papel del maestro es obrar de modo que ninguna noción se presente antes de las demás que se requieren para su comprensión, elaborar una progresión, adoptar un ritmo, elegir los ejemplos apropiados, prever los ejercicios de control, que le permitan ver si le siguen y comprenden, y repartir los deberes y lecciones” (Avanzini; 1985: 98).

La interpretación del maestro como emisor de conocimientos es incorrecta, en realidad, la transmisión de conocimientos no es una de sus funciones, por el contrario, debe suscitar en el alumno el deseo de conocer. Por tanto, “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” (Crespo y cols.; 2008: 19)

Corresponde al docente ser mediador entre lo que Paniagua (2008), menciona como sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, de tal forma que se deben ofrecer al alumno las estrategias adecuadas, así como los recursos tanto técnicos como psicológicos que le sean necesarios para lograr la independencia cognitiva.

Según Tapia (2001), la violencia que es generada en las aulas y la falta de respeto de los alumnos, originan que el profesor tenga conductas incómodas,

disgustos y tensión interna; en algunos, el cuarenta por ciento de los docentes afectados padecen de estrés y depresión.

Los estudiantes que tienen un mejor desempeño cuentan con docentes preparados, “en los análisis realizados...se ha encontrado una relación positiva entre la habilidad del docente y el rendimiento del estudiante, lo que podría estar indicando que los mejores docentes tienen a estar agrupados en las escuelas que observan un mejor desempeño” (Miranda; 2008: 206). En definitiva, las políticas de distribución deben considerar las zonas menos desfavorecidas para asignar a docentes eficientes.

Al revisar algunos informes sobre los factores que afectan el rendimiento, Vélez y cols. (2003) resumen que las características del profesor están basadas en la formación y experiencia que tenga en su ejercicio profesional, sin embargo, existen otras, que definen la labor de un profesor, entre las cuales se encuentra: el lugar de residencia, la expectativa que tiene de los alumnos, el manejo de materiales didácticos y el conocimiento de los temas.

En definitiva, las características que el docente tiene, pueden influir de forma positiva, si posee herramientas de personalidad y profesionales que le permitan al estudiante adquirir mayor seguridad en el proceso de aprendizaje y lo estimulen para alcanzar el éxito educativo.

2.3.3. Factores sociales.

Distinguir otras causas por las que el alumno puede tener un alto o bajo aprovechamiento, no es del todo fácil. La primera es la familia, que no en todos los casos sabe o acepta la responsabilidad que pudiera tener ante un fracaso escolar; el entorno en el que se encuentra el estudiante, así como los amigos con los que se relaciona, van a intervenir la valoración del trabajo escolar.

2.3.3.1. Condiciones de la familia.

Uno de los factores que tienen mayor importancia, es el nivel cultural de la familia, respecto a esto, Avanzini (1985), manifiesta que según el grado de cultura de los padres, el estudiante se podrá adaptar fácilmente al ambiente escolar; si la familia posee riqueza de vocabulario, el alumno lo va a reflejar en clase, por el contrario, si el vocabulario que maneja es restringido e inadecuado, el estudiante presentará mayor dificultad en las reglas de sintaxis.

El que los padres sean profesionistas puede beneficiar al hijo en tener ayuda eficaz para la realización de alguna actividad escolar, sin embargo, la falta de formación académica, incluso una profesión absorbente, serán perjudiciales para el alumno, ya que la ayuda que le proporcionen puede ser inhábil, ineficaz e irritante.

La influencia que la familia es incuestionable, así lo señala Buxarrais (citada por Fundación SM; 2010) ya que la socialización en primera instancia implica

vínculos afectivos con los padres y hermanos, a través de los cuales se van adquiriendo normas de conducta por medio de la percepción. El surgimiento de distintas formas familiares, han replanteado la manera en que la familia educa de manera intencional o no.

Asimismo, se explica que para lograr que los padres se involucren en el proceso de aprendizaje de los hijos, es necesario no juzgarlos ni atacarlos; es necesario tener respeto y unificar criterios educativos que permitan el diálogo. En cambio, si la familia no tiene una actitud de cooperación, se tendrá que recurrir a mecanismos en los que se vean obligados a participar.

La personalidad del niño puede estar en riesgo cuando no existe unidad de criterios entre padres y maestros. Tierno (1993) sugiere que el apoyo a los hijos sea incondicional a pesar de alguna calificación baja, en la que los padres pueden mantener un silencio prudente y alentar a los hijos para elevar su nivel de autoestima. El temor a los castigos que los padres imponen, puede ser causa de fracaso escolar, la actitud de los padres ante un fracaso, debe ser reflexiva y coherente, y profundizar en la búsqueda de las razones de esta situación e los hijos.

De acuerdo con Tapia (2009), la sobreprotección que los padres dan a los hijos, con la finalidad de que tengan la libertad para desarrollar su creatividad y no se traumatizan, en algunos casos generan alumnos conflictivos, que no acatan las normas de la institución, por consecuencia son casos con poca tolerancia a la frustración.

Avanzini (1985) explica que el nivel cultural de la familia puede distinguirse en padres que aunque sean poco instruidos, valoran la cultura y respetan a quienes la representan, si el niño posee esta competencia, podrá obtener resultados satisfactorios; mientras que para los padres con nivel cultural bajo, que la consideran con desprecio, es probable que los resultados escolares sean deficientes, ya que falta el estímulo necesario para trabajar adecuadamente.

De este modo la familia, sin saber, influye notablemente sobre el rendimiento académico del alumno. No depende del trabajo que realice, sino de un condicionamiento cultural que durante el crecimiento lo va preparando para las actividades intelectuales que va a realizar.

2.3.3.2. Los amigos y el ambiente.

El apoyo social que ofrecen los amigos, le brinda seguridad y bienestar a la persona, el ambiente va a determinar el grado en que el alumno puede ser productivo.

La influencia del medio ambiente, según lo señala Tapia (2009) es fundamental, ya que la persona se desarrolla en función del ambiente donde vive; la personalidad se pule en función de las interacciones sociales: si las condiciones son favorables, el niño tendrá un desarrollo normal que lo ayude en la inclusión escolar. Entre los condicionantes que susciten un desarrollo positivo, se determinan las horas dedicadas a ver programas televisivos, ya que el uso excesivo resultará perjudicial

para el niño, porque disminuyen las horas de estudio; respecto a las faltas que el alumno ha cometido, debe ser sancionado inmediatamente, el castigo debe ser proporcional a la edad y razonado, para que tenga un efecto educativo.

El rendimiento académico es en parte consecuencia de los esfuerzos que el alumno imprima en el proceso de aprendizaje, sin embargo, Requena (1998), hace énfasis en que existen otros aspectos que determinan el éxito o fracaso escolar: la relación con los iguales, es decir con amigos, le va a proporcionar al estudiante un entorno en el que puede ser más o menos productivo. Las redes de amistad están vinculadas con personas de la misma estructura social, que pueden influir directa o indirectamente, a su vez, existe un intercambio de emociones y bienes entre otros elementos, que pueden proporcionar a los integrantes presiones, roces e incluso control social.

Algunos alumnos se identifican con el docente y adoptan ciertas actitudes, otros alumnos se identifican con sus amigos y de esta forma rompen la disciplina escolar; cualquier posición que pueda adoptar el estudiante no tendrá que ver con su capacidad intelectual, sin embargo, será importante para determinar su éxito o fracaso escolar; “las relaciones de amistad sirven de apoyo eficaz al rendimiento educativo dentro de ciertos límites” (Requena; 1998: 235).

Si bien los amigos y el medio en el que se desarrolla el alumno, le van a proporcionar seguridad en sí mismo y certeza en sus opiniones, es de suma importancia que el estudiante se autoevalúe para determinar si el componente social

representa un punto positivo para elevar el rendimiento escolar o es necesario que realice cambios en su círculo social.

De esta manera concluye el presente capítulo y, con ello, el marco teórico. En las páginas que restan, se expone el plan y las tareas metodológicas que se llevaron a cabo para concluir el estudio.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS.

El presente capítulo contiene dos apartados. En el primero se expone la estrategia metodológica empleada, que fundamentalmente fue determinada en función del objetivo general de la indagación. Se hace una descripción tanto del enfoque, como del tipo, diseño y alcance del estudio, asimismo, se describen los instrumentos con los cuales se llevó a cabo la recolección de los datos de campo. También se hace mención de la población (muestra) seleccionada para la presente indagación. Finalmente, se da cuenta del proceso que se siguió en el proceso de la investigación.

En la segunda parte del presente capítulo, se exponen los resultados obtenidos en cuanto las variables competencias emocionales y rendimiento académico. Se analizan los resultados de manera individual y se exponen también los resultados de correlación entre ambos fenómenos. En este último apartado se realizan las interpretaciones teóricas y estadísticas relevantes.

3.1. Descripción metodológica.

Para tener una perspectiva completa de la investigación realizada, es necesario exponer la caracterización del diseño metodológico empleado en el presente estudio, lo cual se realiza a continuación.

3.1.1. Enfoque cuantitativo.

Esta investigación cuenta con un enfoque cuantitativo, ya que se obtuvieron los resultados mediante el uso de la estadística para calcular las competencias emocionales en los alumnos de tercer semestre de bachillerato.

Según Hernández y cols. (2014), el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para afirmar hipótesis con base en una medición numérica y el análisis estadístico, con la finalidad de establecer modelos de comportamiento y comprobar teorías.

El enfoque cuantitativo tiene las siguientes características:

- “Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación: ¿cada cuánto ocurren y con qué magnitud?”
- El investigador o investigadora planea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución. Sus preguntas de investigación versan sobre cuestiones específicas.
- 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), del cual deriva una o varias hipótesis (cuestiones que van a examinar si son ciertas o no) y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación

apropiados. Si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con estas, se aporta evidencia a su favor. Si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis. Al apoyar las hipótesis se genera confianza en la teoría que las sustenta. Si no es así, se rechazan las hipótesis y, eventualmente, la teoría.

- Así, las hipótesis (por ahora denominémoslas ‘creencias’) se generan antes de recolectar y analizar los datos.
- La recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis. Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe demostrarse que se siguieron tales procedimientos. Como en este enfoque que se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al ‘mundo real’.
- Debido a que los datos son producto de mediciones, se presentan mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos estadísticos.
- En el proceso se trata de tener el mayor control para lograr que otras posibles explicaciones, distintas o ‘rivales’ a la propuesta del estudio (hipótesis) se desechen y se excluya la incertidumbre y minimice el error. Es por esto que se confía en la experimentación o en las pruebas de causalidad.
- Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.

- La investigación cuantitativa debe ser lo más ‘objetiva’ posible. Los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros.
- Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado (el proceso) y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos (Hernández y cols.; 2014: 5-6)

3.1.2 Investigación no experimental.

La presente investigación tiene un diseño de tipo no experimental; esta modalidad, de acuerdo con Hernández y cols. (2014: 153), “es sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención ni influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto natural”.

Por lo anterior, esta indagación no modificó el entorno de la muestra estudiada, ni se tuvo interacción con el contexto y únicamente se procedió a medir las competencias emocionales.

3.1.3 Diseño transversal.

Los diseños de investigación transversal o transeccional, como señalan Hernández y cols. (2014), recopilan los datos en un momento único, con el objetivo de referir las variables y analizar su incidencia en determinado momento.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación realizó una sola medición de la variable de competencias emocionales, en un determinado lapso de tiempo.

3.1.4 Alcance correlacional.

Los estudios correlacionales pretenden responder a preguntas de investigación.

“Este tipo de estudio tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables, en una muestra o contexto en particular.” (Hernández y cols.; 2014: 93).

Para evaluar el grado de asociación entre las variables, en este tipo de estudios primero se mide cada una variable, y después se cuantifican, se analizan los datos y establecen las vinculaciones.

La correlación puede ser positiva o negativa. Si es positiva, significa que los sujetos con valores altos en una variable, tenderán a mostrar valores elevados en la

otra. Si es negativa, indica que los sujetos con valores elevados en una variable tendrán a mostrar valores bajos en la otra.

Por otra parte, puede haber ausencia de correlación, como señalan Hernández y cols. (2014: 94). “Si no hay correlación entre las variables, indica que fluctúan sin seguir un patrón sistemático común; de este modo, habrá estudiantes que tengan valores altos en una de las dos variables y bajos en la otra, alumnos con valores bajos en una y bajos en la otra, y estudiantes con valores medios en las dos variables.”

Así pues, los estudios correlacionales tienen mayor exactitud en el grado de que sea posible la vinculación entre dos o más variables.

3.1.5 Técnicas de recolección de datos.

La validez de una investigación se sustenta en varios aspectos, como los instrumentos utilizados, la metodología y los procedimientos llevados a cabo para recabar la información.

Es indispensable, por ello, que toda investigación científica reporte a detalle los procesos seguidos para la recolección, estructuración y análisis de la información.

Para los fines requeridos en esta investigación, se empleó como técnica el uso de pruebas estandarizadas. Como instrumento se utilizó la Escala de Habilidades Emocionales, que es una adaptación del coeficiente emocional de Bar-On.

La adaptación del Test de Coeficiente Emocional de Bar-On es un instrumento diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

Las escalas que incluye son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Las sumatorias de las primeras cuatro escalas conforman el Coeficiente Emocional (EQ).

La escala fue diseñada por Reuven Bar-On y traducida y adaptada al español por Ugarriza (2005), en una muestra de 3,375 niños y adolescentes de 7 a 18 años de Lima metropolitana. Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

En la adaptación realizada por Ugarriza (2005), se analiza el nivel de confiabilidad del instrumento obtenido con una consistencia interna entre 0.64 y 0.77 para los puntajes totales de CE (coeficiente emocional) con la prueba alfa de Cronbach.

En cuanto a la validez del instrumento, se analizó originalmente por Bar-On, utilizando diferentes fuentes de validez: tanto de contenido, como de constructo y

convergente, además de contrastación con grupo criterio, confirmando que es un instrumento válido.

La estandarización en México se realizó en una muestra de 135 estudiantes de bachillerato en el año 2015, obteniendo en esta aplicación una media de 122 puntos y una desviación estándar de 16 para el puntaje total. A partir de ahí, se establecieron los parámetros en puntajes T para cada una de las subescalas y puntaje CE para el puntaje total. Este último establece la media en el puntaje 100 y una desviación estándar en 20 puntos.

En esta misma aplicación, en México, se realizó el estudio de confiabilidad mediante el método de división por mitades, obteniendo un coeficiente de 0.91.

Por otra parte, para medir la variable rendimiento académico se recopilaron los registros académicos de los alumnos de tercer semestre del Colegio Hidalgo de Michoacán. Estos registros se refieren a los puntajes institucionales que registran el rendimiento académico del alumno. Generalmente son las calificaciones escolares.

Las mediciones del rendimiento académico de acuerdo con esta técnica, no corresponde a la investigadora. Ella solamente recupera esta información, por lo que la validez de los datos está sujeta a terceras personas.

Lo valioso de estos registros académicos consiste en que generalmente son los que determinan formalmente el éxito o fracaso del estudiante en un proceso de aprendizaje.

3.2. Población y muestra.

A continuación se describen la población y la muestra del estudio, cuya delimitación fue vital para la realización de esta investigación.

3.2.1. Descripción de la población.

Una vez establecida la unidad de análisis, se procede a definir la población como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández y cols.; 2014: 174)

La población para esta investigación comprende a los alumnos que se encuentran estudiando en primer, tercer y quinto semestre en el nivel bachillerato del Colegio Hidalgo de Michoacán.

3.2.2. Proceso de selección de la muestra.

Se entiende por muestra a un subgrupo de la población, o bien, un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se denomina población (Hernández y cols.; 2014).

En el caso del presente estudio, la muestra estuvo conformada por los dos grupos de estudiantes que cursan el tercer semestre de bachillerato, con edades entre 15 y 17 años, con nivel socioeconómico medio-alto. El número de unidades de muestreo fue de 100 estudiantes.

Los tipos de muestreo que existen son dos: probabilísticos y no probabilísticos. En las muestras probabilísticas, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra. En las muestras no probabilísticas, también llamadas dirigidas, se sigue un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico que busque la generalización de los resultados. En la presente indagación se optó por este segundo tipo de muestreo, dados los recursos, tiempo y propósitos de la investigadora.

3.3. Descripción del proceso de investigación.

El interés por investigar estas variables surgió, debido a la poca información existente acerca de ambas variables. Tanto las competencias emocionales como el rendimiento académico, son tópicos de los cuales se tienen oportunidades para la indagación y estudio.

Inicialmente, se elaboró el proyecto de investigación, donde se buscaron antecedentes de estudios, seguido a esto, se planteó el problema de investigación,

los objetivos y las hipótesis; se resaltó la justificación y se procedió a describir el marco de referencia.

En segundo término, se elaboró el marco teórico, en el cual se respaldan las variables de estudio, estructurado así dos capítulos.

Para efectuar la investigación de campo, se procedió a obtener los permisos necesarios para llevar a cabo la aplicación de la prueba estandarizada en el bachillerato del Colegio Hidalgo de Michoacán. Para este fin, se acordó una entrevista con la directora de la institución; una vez otorgado el permiso, se acordó la fecha de la aplicación de la prueba.

La administración de la prueba inició el día 20 de octubre de 2015, a las 8:00 de la mañana, con los grupos de tercer semestre. Se aplicó el test de forma colectiva en el horario de clase; antes de hacer la aplicación de la prueba se solicitaba la autorización del profesor que estaba al frente de cada grupo. La aplicación se realizó en las aulas donde habitualmente los alumnos toman clases.

Para iniciar el test, se indicó a los alumnos que debían leer las instrucciones detenidamente y contestar con sinceridad, pues no se trataba de ningún examen. El test de competencias emocionales requirió aproximadamente entre 20 y 25 minutos para su aplicación. Los estudiantes presentaron una conducta cooperativa, incluso mientras respondían los ítems del test, comentaban lo identificados que se sentían con algunas preguntas.

Una vez obtenida la información, se procedió a calificar los instrumentos, con la plantilla indicada en el test para obtener de cada sujeto el coeficiente emocional. Se continuó con el análisis estadístico, realizado en una matriz en una hoja de cálculo de Excel que contenía el nombre del alumno y los puntajes obtenidos en la escala, así como sus calificaciones en las distintas asignaturas. Se obtuvieron las medidas de tendencia central y la desviación estándar de cada variable, posteriormente se realizó el cálculo de coeficiente de correlación (r), así como la varianza de factores comunes (r^2), la cual también se expresó como porcentaje de relación entre variables. A partir de estos datos obtenidos, se procedió al análisis de la información y a su interpretación.

3.4. Análisis e interpretación de los resultados.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la investigación de campo, así como el sustento teórico que fundamenta estos datos.

Para el análisis de estos datos se estipularon tres categorías: en la primera de ellas se hace el análisis de la primera variable, que son las competencias emocionales; en la segunda se analiza la otra variable, que es el rendimiento académico; por último, se presentan los resultados obtenidos al calcular la correlación entre ambas variables.

3.4.1. El nivel de competencias emocionales en los alumnos de la escuela preparatoria Colegio Hidalgo de Michoacán.

La inteligencia emocional se describe como la habilidad para observar, expresar y valorar emociones, así como la destreza que el hombre tiene para permitirse proyectar sentimientos que generen el pensamiento y la reflexión (Rodríguez; 2015).

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 Pérez; 2007:8)

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Bar-On EQ Test (Test de Coeficiente Emocional de Bar-On), se muestran en puntajes T las escalas y el coeficiente emocional.

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 53. La media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

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

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 61.

También se obtuvo una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de inteligencia intrapersonal es de 11.

Cabe mencionar que la inteligencia intrapersonal incluye la medición de la comprensión de sí mismo, la habilidad para visualizarse a sí mismo de manera positiva (Ugarriza; 2001).

Se obtuvo también el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando la media de 50, una mediana de 50 y una moda representativa de 56. La desviación estándar fue de 13.

La inteligencia interpersonal incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales 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 51, una mediana de 50, y una moda de 50. La desviación estándar fue de 12.

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

En la escala de manejo de estrés se obtuvo una media de 49, una mediana de 51 y una moda de 51. La desviación estándar fue de 11.

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

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 50, una mediana de 52 y una moda de 56. La desviación estándar fue de 12.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador en el coeficiente emocional, se obtuvo una media de 103, una mediana de 102 y una moda de 105. La desviación estándar fue de 24.

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

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que las competencias emocionales se ubican dentro de los parámetros normales. Asimismo, las desviaciones estándar obtenidas muestran que los datos tienen poca dispersión, lo cual habla de homogeneidad en los puntajes de los sujetos.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 6% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal, el porcentaje de sujetos es de 6%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 9%; en la escala de manejo del estrés es de 12% y en la escala de estado de ánimo, de 11%. Finalmente los sujetos que obtuvieron un puntaje bajo en coeficiente emocional, es decir un coeficiente por debajo de 80, son un 9%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente indican que existe una cantidad mínima de sujetos con pocas competencias emocionales, sobre todo manifestado en las escalas interpersonal e intrapersonal.

3.4.2. Rendimiento académico.

De acuerdo con lo señalado por Pizarro (citado por Andrade y cols.; 2001), el rendimiento académico es la medida de las capacidades que muestran, en forma estimativa, lo que el alumno ha aprendido en el proceso de formación.

Las calificaciones escolares son uno de los aspectos más empleados por los docentes para determinar el rendimiento académico. De acuerdo con Zarzar (2000) estas calificaciones juzgan la calidad del aprendizaje y el desempeño del alumno a través de números o letras.

Respecto a los resultados obtenidos en rendimiento académico de los alumnos que cursan tercer semestre de bachillerato en el Colegio Hidalgo de Michoacán, se determinó que:

En la materia de Matemáticas III se encontró una media de 7.9, una mediana de 8 y una moda de 6. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.1

Por otra parte, en la materia de Biología I se encontró una media de 7.5, una mediana de 8, una moda de 8 y una desviación estándar de 1.2.

Respecto a la materia de Física I, se encontró una media de 7.4, una mediana de 7 y una moda de 7, el valor de la desviación estándar fue de 1.3.

En la asignatura Historia de México II se encontró una media de 8.0, una mediana de 8, una moda de 8 y una desviación estándar de 0.7.

En relación con la materia Literatura I, se encontró una media de 8.1, una mediana de 8 y una moda de 9. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.2.

En la materia de Español III se encontró una media de 7.9, una mediana de 8 y una moda de 7 y una desviación estándar de 1.1.

Por otra parte, en la materia de Computación se encontró una media de 8.6, una mediana de 9, una moda de 10 y una desviación estándar de 1.1.

La materia de Orientación obtuvo una media de 9.0, una mediana de 9 y una moda de 10. A su vez, el valor de la desviación estándar fue de 0.9.

En relación con la materia Educación Física, se encontró una media de 9.1, una mediana de 10 y una moda de 10, mientras que el valor de la desviación estándar fue de 1.2.

En la materia Formación Humana se encontró una media de 8.9, una mediana de 9, una moda de 9 y una desviación estándar de 0.8.

En cuanto el promedio general, se obtuvo una media de 8.3, una mediana de 8 y una desviación estándar 0.7. En estos puntajes no se determinó que existiera un dato que constituyera la moda.

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 el nivel bachillerato del Colegio Hidalgo de Michoacán, se encuentra dentro de los parámetros de acreditación, mostrando a través de las medidas de tendencia central puntajes cercanos a los niveles altos de rendimiento.

Con el fin de mostrar un análisis más detallado, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes por debajo de la calificación de 7.

En la materia de Matemáticas III, el 13% de los sujetos obtuvo menos de 7; en la materia de Biología I, fue el 18% de los sujetos; para Física I, el 15%; respecto a Historia de México II, el porcentaje es de 4; en la asignatura Literatura I, 11% obtuvo menos de 7; en Español III, fue el 7%; el 5% para la materia de Computación; para Orientación, el 1%; en relación con la asignatura de Educación Física, el 2%; en la materia de Formación Humana, el 1% de los sujetos. Finalmente en cuanto al promedio general, ninguno de los sujetos presentó un nivel inferior al 7. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 4.

Los resultados mencionados anteriormente muestran que pocos alumnos tienen calificaciones bajas, ya que los porcentajes de sujetos con puntajes preocupantes no sobrepasan el 20%, por lo cual se considera que los estudiantes de tercer semestre tienen un adecuado nivel de rendimiento académico.

3.4.3. Relación entre el nivel de competencias emocionales y el rendimiento académico.

Diversos autores han afirmado la relación que tienen las competencias emocionales y el rendimiento académico.

Se han señalado estudios que relacionan la inteligencia emocional con el rendimiento académico. Una investigación realizada a universitarios anglosajones, demostró que las puntuaciones de inteligencia emocional determinaban la calificación de los alumnos; mientras que en el nivel secundaria se denota el éxito académico solo en algunas subescalas como intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad (Extremera y cols.; 2004).

En la investigación realizada en los dos grupos de tercer semestre de bachillerato del Colegio Hidalgo de Michoacán, se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre el coeficiente emocional y la materia de Matemáticas III existe un coeficiente de correlación de 0.06 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la materia de Matemáticas III, no existe una correlación.

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

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el coeficiente emocional no se relaciona con la asignatura de Matemáticas III.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la asignatura Biología I, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.23. Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la materia mencionada, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que el coeficiente emocional se relaciona en un 5% con la asignatura de Biología I.

Respecto a la relación entre el coeficiente emocional y la asignatura de Física I, se obtuvo una correlación de -0.02. De tal forma que entre el rendimiento académico y el coeficiente emocional para esta materia, se determina que hay ausencia de correlación.

Respecto a la varianza de factores comunes, se obtuvo 0.00, lo cual denota que el coeficiente emocional no se relaciona con la materia de Física I.

Entre la materia de Historia de México II y el coeficiente emocional existe un coeficiente de correlación de 0.07 obtenido con la prueba "r" de Pearson. Lo anterior significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la materia indicada, no hay correlación.

La varianza de factores comunes, fue de 0.00, lo cual indica que el coeficiente emocional no se relaciona con la asignatura de Historia de México II.

Para la materia de Literatura I y el coeficiente emocional, existe una correlación de -0.04, lo cual señala que no existe correlación. Por otra parte, la varianza de factores comunes, fue de 0.00, así se determina que no hay relación con esta materia.

Entre la materia de Español III y el coeficiente emocional, existe un coeficiente de correlación de 0.09. Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la materia antes mencionada, no hay correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el coeficiente emocional se relaciona en un 1% con la asignatura de Español III.

Por otra parte, entre el nivel de coeficiente emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Computación se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.12. Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la materia en cuestión, existe una correlación positiva débil.

La varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que el coeficiente emocional se relaciona en un 2% con la materia de Computación.

En la materia de Orientación, relacionada con el rendimiento académico, se encontró un coeficiente de correlación de 0.03. Esto indica que entre el rendimiento académico y el coeficiente emocional en la materia antes mencionada, no existe correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que el coeficiente emocional no se relaciona con la asignatura de Orientación.

Entre el coeficiente emocional y la asignatura de Educación Física existe un coeficiente de correlación de 0.27 según la prueba "r" de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en esta materia, existe una correlación positiva débil.

En cuanto a la varianza de factores comunes, el resultado fue de 0.07, lo que denota que dicha materia se relaciona en un 7% con el coeficiente emocional.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Formación Humana se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.08. Esto denota que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la materia indicada, no existe correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que el coeficiente emocional se relaciona en un 1% con la asignatura de Formación Humana.

Finalmente, entre el coeficiente emocional y el promedio general de calificaciones, existe un coeficiente de correlación de 0.14 a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto permite señalar que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que lleva a expresar que el coeficiente emocional se relaciona en un 2% con el rendimiento académico de forma general.

Cabe señalar, que para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de al menos 10%. Los resultados de la correlación entre variables se pueden observar gráficamente en el anexo 5.

En función, de lo anterior se puede confirmar la hipótesis nula, la cual señala que no existe una relación significativa entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en los alumnos de preparatoria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

CONCLUSIONES

Este último apartado se explica la manera en que se cumplieron los objetivos y se corroboraron las hipótesis del estudio.

Los objetivos de carácter conceptual, referidos a la variable competencias emocionales, fueron alcanzados en el capítulo teórico número 1. Ahí se trató la definición de la variable competencias emocionales, su importancia en el ámbito educativo y su relevancia en la disciplina pedagógica.

A su vez los objetivos 4, 5 y 6, referidos a la variable rendimiento académico, su medición y los factores que influyen en ella, fueron abordados con la profundidad adecuada en el capítulo número 2.

La investigación de campo, efectuada una vez elaborado el marco teórico, permitió la cuantificación de las dos variables de las que se ocupó la investigadora. Es decir, los objetivos particulares relacionados con la indagación empírica, fueron alcanzados con suficiencia.

El alcance de los propósitos referidos a cada una de las variables, permitió la consecución del objetivo general del estudio, enunciado en la introducción del presente informe, en los siguientes términos: Establecer la relación entre las

competencias emocionales y el rendimiento académico en alumnos de preparatoria del Colegio Hidalgo de Michoacán, A.C.

Un aspecto relevante consiste en establecer conclusiones con respecto a la corroboración de las hipótesis formuladas en la parte inicial de la presente indagación. Se encontraron evidencias empíricas que permiten corroborar la hipótesis nula, la cual establece que no hay una relación significativa entre las competencias emocionales y el rendimiento académico.

Es fundamental subrayar que hallazgos de campo logrados por la investigadora en el presente estudio, no corresponden a lo que establece la literatura especializada descrita en los capítulos 1 y 2.

Es importante mencionar que la medición de la variable competencias emociones, indica que el alumnado se encuentra dentro de los estándares de medición, por lo cual no debe ser foco de preocupación por parte de las autoridades escolares ni de los padres de familia.

La medición de la variable rendimiento académico indica que su nivel no es preocupante en el escenario examinado, ya que se encuentra dentro del promedio aprobatorio establecido por la institución educativa.

Es recomendable que las dos variables abordadas, sean investigadas en grupos no incluidos en el presente estudio. Tal indagación permitirá una comprensión

más completa e incluyente en la institución que fue escenario de la presente investigación.

Finalmente, se puede afirmar que la investigadora encargada del presente estudio, contribuye con sus resultados en la labor científica de entender la presencia de las variables referidas, en un contexto particular.

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.
Editorial McGraw-Hill, México.

Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. México.

Fundación SM. (2010)
¿Cómo favorecer el aprendizaje en la escuela primaria?
Editorial SM. México.

Goleman, David. (2007)
La inteligencia emocional.
Editorial Vergara. México.

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

Isidro Ocegüera, Rocío Edith. (2013)
Influencia del estrés en el rendimiento académico en los alumnos de psicología de la Universidad don Vasco de Uruapan, Michoacán.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía, 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. Madrid, España.

Paniagua Villarruel, Maribel (Coord.). (2008)
Desarrollo de competencias cognitivas en preescolar: experiencias y propuestas.
Editorial ITESO. Guadalajara, México.

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

Rodríguez Lemus, Alondra. (2015)
Inteligencia emocional y su relación con la dependencia afectiva en estudiantes de Psicología de la Universidad Don Vasco.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología. Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

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

Tapia Pavón, Adelfo. (2009)
Estudio del fracaso escolar.
Editorial ITESO. Guadalajara.

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

Vernon, Philip 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.

Zarzar Charur, Carlos. (2000)
La didáctica grupal.
Editorial Progreso. México.

HEMEROGRAFÍA

Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez Escoda, Nuria. (2007)
“Las competencias emocionales”.
Revista Educación XXI. No.10. Pp. 451-467.

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

Caldera Montes, Juan Francisco; Pulido Castro, Blanca Estela; Martínez González, Ma. Guadalupe. (2007)
"Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos."
Revista Educación y Desarrollo. Octubre-Diciembre 2007. Pp.77-82.
Recuperado de
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf

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

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

Extremera Pacheco, Natalio; Fernández Berrocal, Pablo. (2004)
"La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula".
Revista iberoamericana de Educación.
Recuperado de
https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaciel06.pdf

Fernández Berrocal, Pablo; Extremera Pacheco, Natalio. (2002)
"La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela".
Revista Iberoamericana de Educación.
Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

Miranda, Liliana. (2008)
"Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú".
Recuperado de
<http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/artiumc/3.pdf>

Oliva Flores, María de la Paz. (2010)
"Evaluación continua y rendimiento académico".
Tesis de maestría no publicada.
Recuperado de
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/evaluacion-continua-y-rendimiento-academico>

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

Sin Autor. (2011)
"El hábito de estudio"
Recuperado de <http://www.katalinerauso.org/habitoestudioc.html>

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>

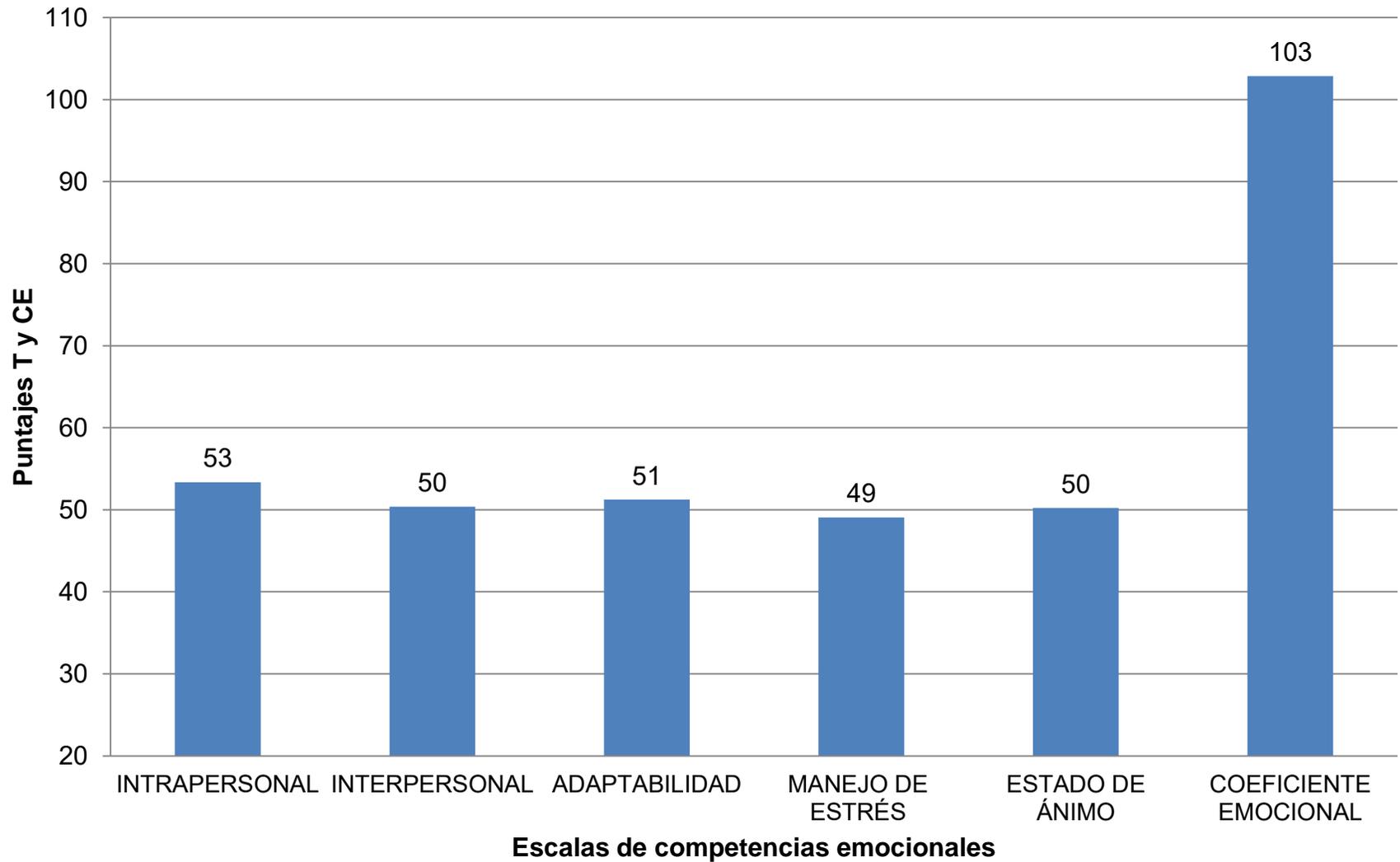
Universidad de Granada. (2005)
"Hábitos de estudio"
Recuperado de www.ugr.es/uve/pdf.estudio.pdf

Vázquez Mota, Josefina. (2008)
"ACUERDO número 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior".
Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/05-tramites/01-rvoe/acuerdo450.pdf>

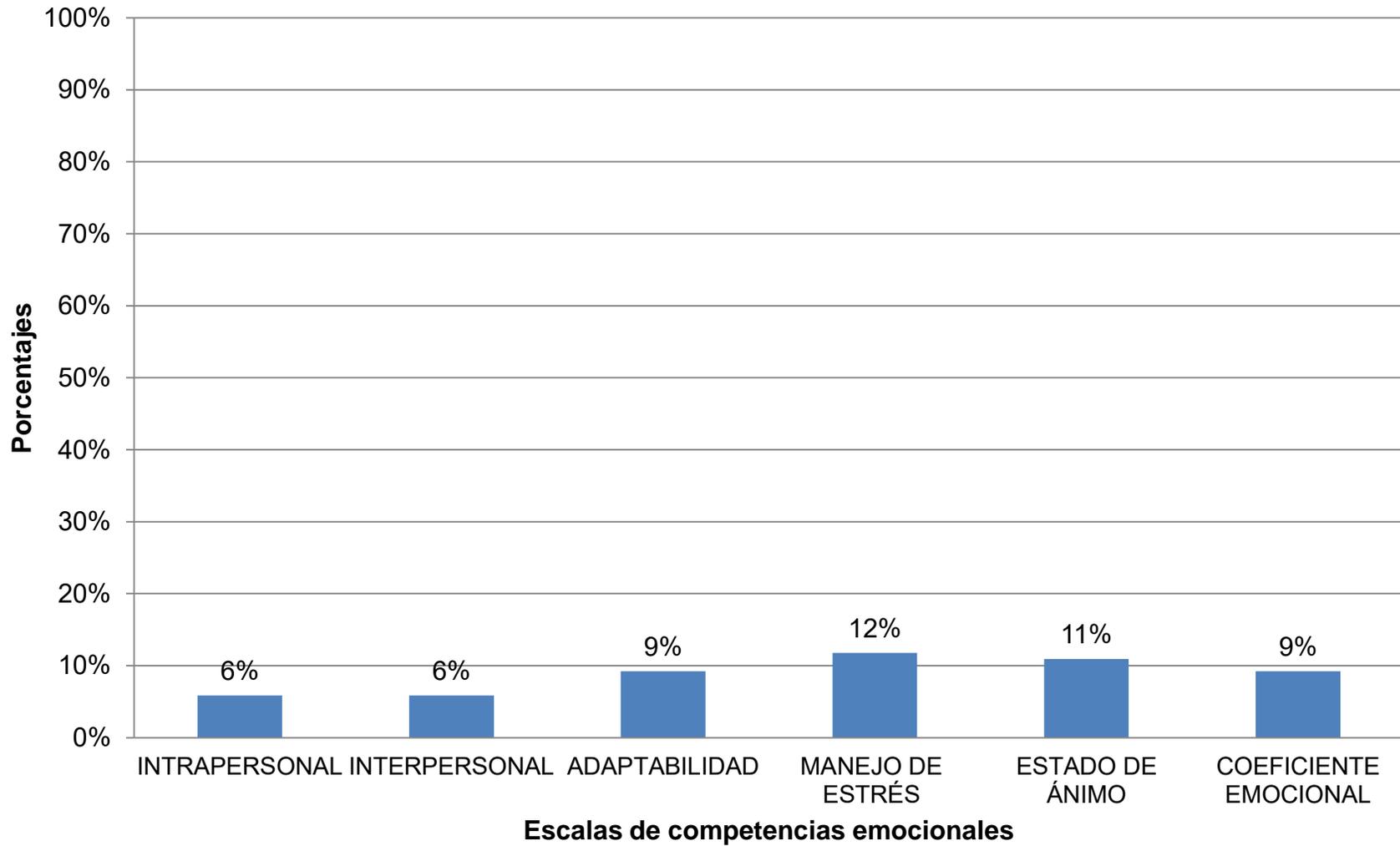
Vélez, Eduardo; Schiefelbein, Ernesto; Valenzuela, Jorge. (2003)
"Factores que afectan el rendimiento en la educación primaria."
(Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe)
Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>

ANEXO 1

Media aritmética de las escalas emocionales

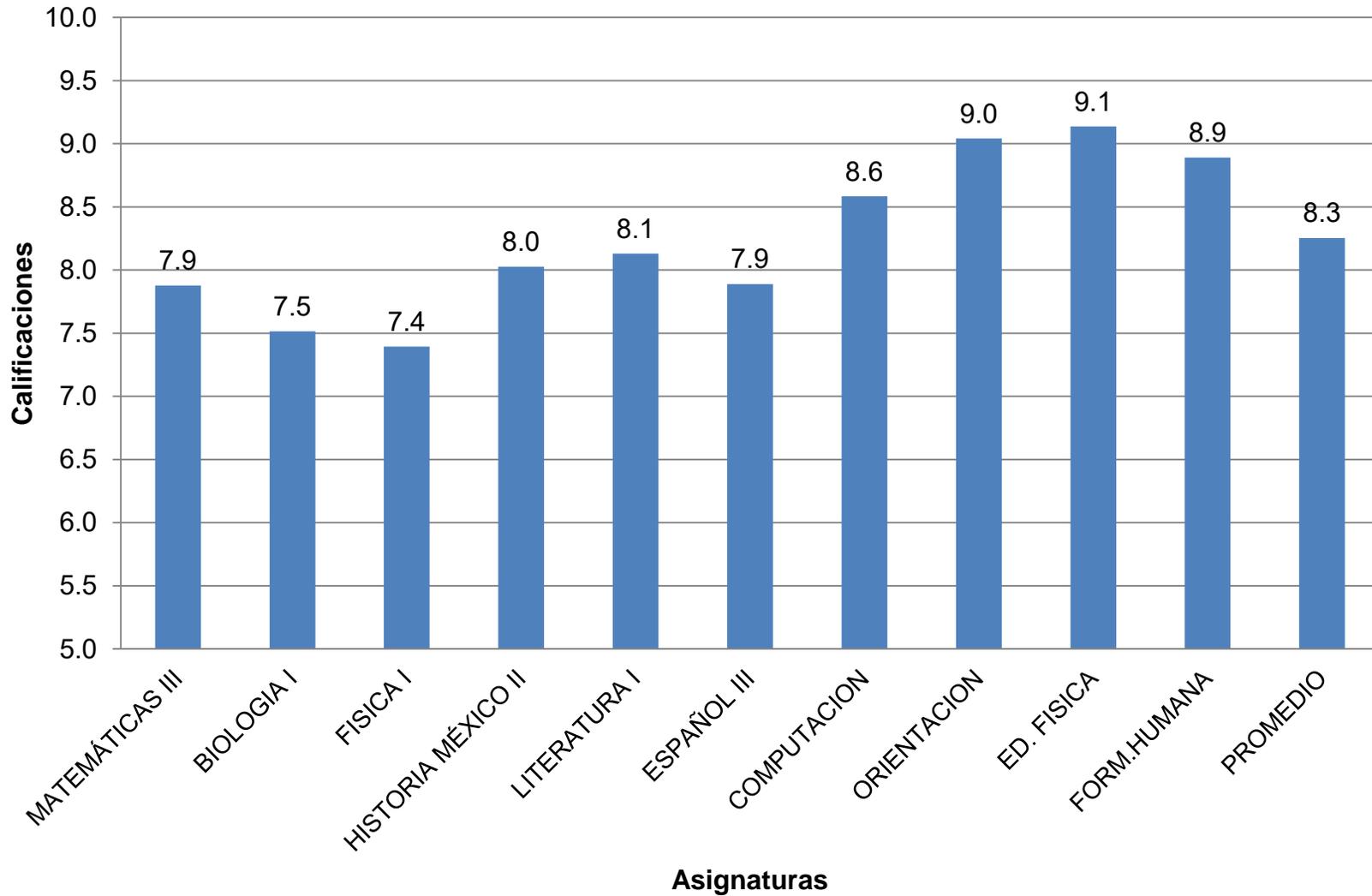


ANEXO 2
Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en las escalas de competencias emocionales



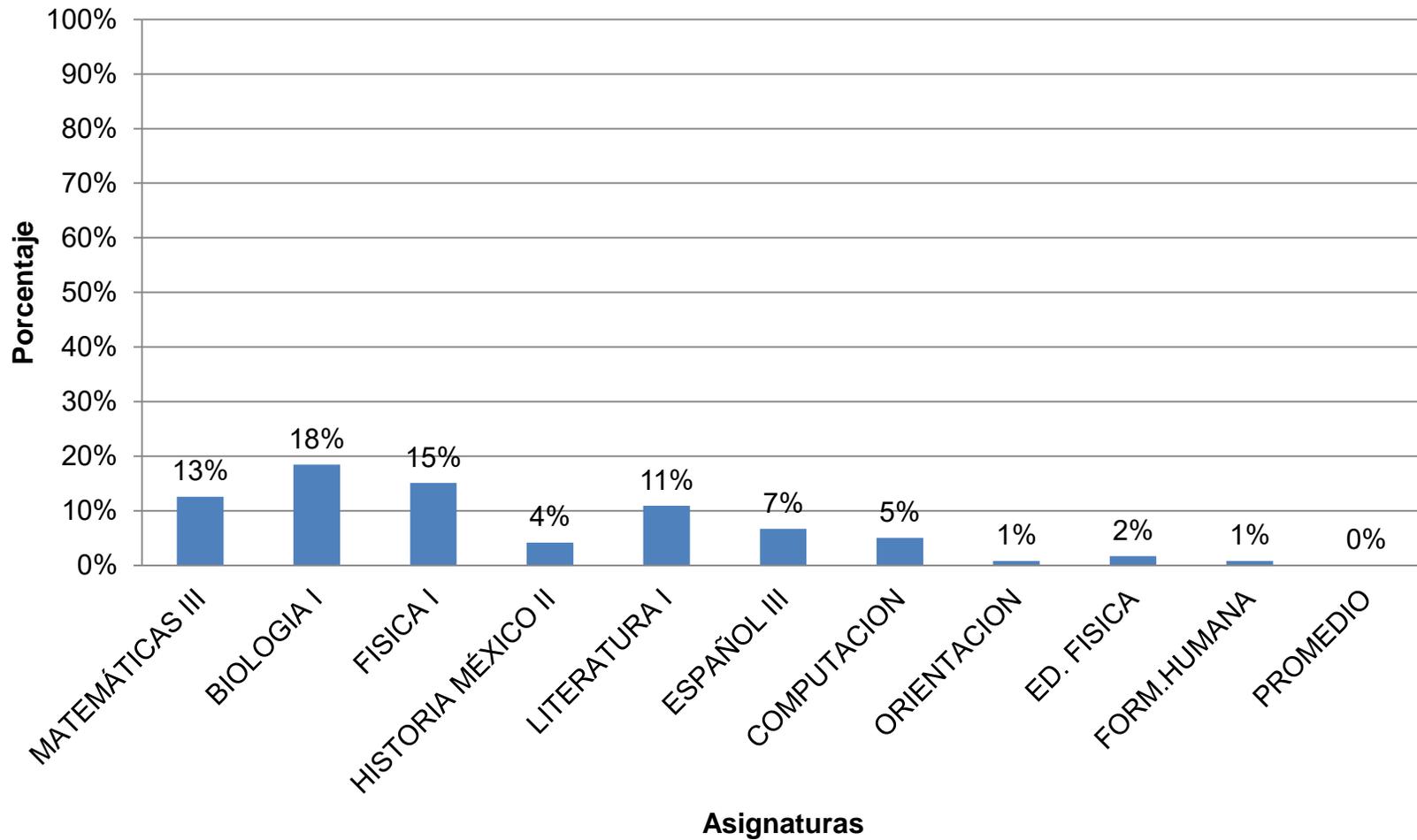
ANEXO 3

Media aritmética de las asignaturas cursadas



ANEXO 4

Porcentaje de los sujetos con puntajes preocupantes de las asignaturas cursadas



ANEXO 5

Coeficientes de correlación entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico

