



**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN N° 8727-43 A LA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

*HABILIDADES EMOCIONALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN  
ALUMNOS DE PREPARATORIA DEL INSTITUTO JUAN DE SAN  
MIGUEL*

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**Cintia Citlali Espinoza Cerda**

Asesor: Lic. Carlos Alberto Mendoza Calderón

Uruapan, Michoacán. 16 de enero de 2017.



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.

# 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 . . . . .	13
1.1.1. Las emociones . . . . .	14
1.1.2. El concepto de competencias . . . . .	18
1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional . . . . .	19
1.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales . . . . .	20
1.2. Clasificación de las competencias emocionales . . . . .	22
1.3. Desarrollo de las competencias emocionales . . . . .	24
1.4. Las competencias emocionales en la vida actual . . . . .	26
1.4.1. Las competencias emocionales en la vida laboral . . . . .	27
1.4.2. Las competencias emocionales en la vida escolar . . . . .	27
1.4.3. Las competencias emocionales en otros ámbitos . . . . .	29

1.5. Evaluación de las competencias emocionales . . . . .	30
---	----

## **Capítulo 2. El rendimiento académico.**

2.1. Concepto de rendimiento académico . . . . .	35
2.2. La calificación como indicador del rendimiento académico . . . . .	37
2.2.1. Criterios para asignar la calificación . . . . .	38
2.2.2. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones . . . . .	40
2.3. Factores que influyen en el rendimiento académico . . . . .	42
2.3.1. Factores personales . . . . .	43
2.3.1.1. Aspectos personales . . . . .	43
2.3.1.2. Condiciones fisiológicas . . . . .	46
2.3.1.3. Capacidad intelectual . . . . .	46
2.3.1.4. Hábitos de estudio . . . . .	47
2.3.2. Factores pedagógicos . . . . .	48
2.3.2.1. Organización institucional . . . . .	49
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. <b>Los amigos y el ambiente</b> . . . . .	59

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

3.1. Descripción metodológica . . . . .	61
3.1.1. Enfoque cuantitativo . . . . .	62

3.1.2. Investigación no experimental . . . . .	63
3.1.3. Diseño transversal . . . . .	63
3.1.4. Alcance correlacional . . . . .	64
3.1.5. Técnicas de recolección de datos . . . . .	65
3.2. Población y muestra . . . . .	67
3.2.1. Delimitación y descripción de la población . . . . .	67
3.2.2. Proceso de selección de la muestra . . . . .	68
3.3. Descripción del proceso de investigación . . . . .	69
3.4. Análisis e interpretación de resultados . . . . .	74
3.4.1. Las competencias emocionales . . . . .	74
3.4.2. Rendimiento académico en la muestra de estudio . . . . .	79
3.4.3. Relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico	81
Conclusiones. . . . .	87
Bibliografía. . . . .	90
Hemerografía. . . . .	93
Mesografía. . . . .	94
Anexos.	

## INTRODUCCIÓN

El presente documento expone la relación entre habilidades emocionales y su relación con el rendimiento académico, en alumnos de la escuela preparatoria Juan de San Miguel. Como primer asunto, se muestran enseguida los elementos necesarios para brindar un escenario inicial al lector.

### **Antecedentes.**

El presente apartado está dividido en tres partes, en la primera de las cuales se exponen los conceptos fundamentales de la presente indagación, así como sus principales aspectos; en la segunda parte se presentan algunos antecedentes empíricos, es decir, de investigaciones realizadas acerca de tales variables, para ello se indican aspectos relevantes de la forma en que se llevaron a cabo; finalmente, se menciona la forma en que se presentan las manifestaciones de las dos variables en el escenario donde se efectuó el estudio.

Extremera y Fernández (2004) concuerdan en que la inteligencia emocional ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos. Las primeras publicaciones advertían sobre la influencia positiva de la inteligencia emocional en el aula, sin embargo, no estaban avaladas por datos empíricos contrastados que demostraran el nivel predictivo de la inteligencia emocional, así como el papel real de esta en las distintas áreas vitales.

Es así como el término de inteligencia emocional ha sido cuestionado por algunos autores, aunque defendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) Baron y Parker (2000), entre otros.

Del concepto inteligencia emocional surge el de competencias emocionales, que de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), se entienden como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales; al ser estas un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable, su dominio favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito.

En los últimos años, las habilidades emocionales se han convertido en un tema de mucho interés, por tal motivo, se han publicado estudios significativos sobre el tema de diversos autores, teniendo como conclusión que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener.

Por otro lado, se encuentra la variable rendimiento escolar, la cual es una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de Edel (2003). Existen múltiples investigaciones sobre el rendimiento académico y una gran diversidad de líneas de estudio, lo que ayuda a comprender su complejidad y su importancia dentro del acto académico.

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

En cuanto a investigaciones sobre las habilidades emocionales y su relación con el rendimiento escolar, se encontró uno de los primeros estudios anglosajones realizados en población universitaria; en él se acreditó una relación directa entre inteligencia emocional y rendimiento académico (Schutte y cols., referidos por Extremera y Fernández; 2004)

Por otro lado, Barchard (mencionado por Extremera y Fernández; 2004), en el año 2003, evaluó a estudiantes universitarios mediante una prueba de habilidad de inteligencia emocional (IE), pero controlando habilidades cognitivas que tradicionalmente se han visto relacionadas con el rendimiento, junto con variables clásicas de personalidad; sus resultados apoyaron la idea de que los niveles de IE en los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. La inteligencia emocional se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no solo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar.

En lo que se refiere a investigaciones previas sobre habilidades emocionales, hay algunas referidas a inteligencia emocional, tales como la investigación de Rodríguez (2014) en la cual aborda la diferencia entre el nivel de inteligencia emocional de los alumnos y los egresados de psicología de la Universidad Don Vasco, con un



enfoque cuantitativo. El estudio se realizó con cien estudiantes y sesenta y cinco egresados de la misma licenciatura. De acuerdo con su hipótesis de trabajo, se verificó que existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de inteligencia emocional de alumnos de psicología comparado con egresados.

De igual manera, Rodríguez (2015) realizó un estudio sobre Inteligencia emocional y su relación con la dependencia afectiva en estudiantes de Psicología de la Universidad Don Vasco, la cual tiene un enfoque cuantitativo. La muestra constó de 101 mujeres de características similares, esta se llevó a cabo en alumnas de las carreras de Pedagogía, Diseño y comunicación visual, Arquitectura y algunas más de Trabajo Social. Ahí se concluye que la inteligencia emocional se relaciona de forma significativa con la dependencia afectiva.

Para cerrar este apartado, se describe enseguida la perspectiva de la directora de la preparatoria del Instituto Juan de San Miguel, la cual asegura es importante los jóvenes mantengan un equilibrio con sus habilidades emocionales para que estas no afecten su rendimiento académico, a su vez, estas habilidades emocionales más tarde les beneficiarán en su desarrollo como profesionistas.

### **Planteamiento del problema.**

En los procesos educativos, siempre se está buscando desarrollar ciertas habilidades, sin embargo, respecto a las habilidades emocionales en épocas pasadas no se tenía mucho conocimiento ni interés por examinarlas, actualmente ha crecido la

necesidad por su estudio; es así como este término se ha venido potencializando en las últimas décadas. Las habilidades emocionales, hasta donde se conoce, permiten al ser humano adaptarse y enfrentar las demandas y presiones del entorno, por esta razón es importante su estudio.

Por otra parte, el rendimiento académico se verifica por medio de los registros académicos y estos son los que determinan formalmente el éxito o fracaso del estudiante en su proceso de aprendizaje, por tal motivo, existen diversos estudios sobre esta variable.

No existen estudios suficientes que establezcan en qué medida las habilidades emocionales se relacionan con el rendimiento escolar del alumno. En la presente investigación se quiere conocer si existe esta relación específicamente en los alumnos de la de preparatoria del Instituto Juan de San Miguel.

Para guiar esta investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿En qué medida las habilidades emocionales se relacionan con el rendimiento escolar de los alumnos de preparatoria del Instituto Juan de San Miguel?

## **Objetivos**

Todo proceso de investigación debe regularse bajo ciertos lineamientos, que garanticen el adecuado empleo de los recursos materiales y humanos disponibles. Para el presente caso, se formularon los objetivos siguientes.

## **Objetivo general**

Establecer la medida en que las habilidades emocionales se relacionan con el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria del Instituto Juan de San Miguel.

## **Objetivos particulares**

1. Definir el concepto de habilidades emocionales.
2. Enlistar las características de las habilidades emocionales.
3. Señalar el concepto de rendimiento escolar.
4. Determinar las principales aportaciones teóricas al concepto de rendimiento académico.
5. Valorar el nivel de habilidades emocionales que poseen los alumnos de preparatoria del Instituto Juan de San Miguel.
6. Establecer el nivel del rendimiento académico de los alumnos de preparatoria del Instituto Juan de San Miguel.

## **Hipótesis**

Las explicaciones tentativas que se enuncian enseguida, son producto de una revisión bibliográfica inicial sobre el problema de estudio. Se espera que al final de la investigación, se corrobore una de ellas.

### **Hipótesis de investigación**

Existe una relación significativa entre las habilidades emocionales y el rendimiento escolar, en los alumnos de preparatoria del Instituto Juan de San Miguel.

### **Hipótesis nula**

No existe una relación significativa entre las habilidades emocionales y el rendimiento escolar, en los alumnos de preparatoria del Instituto Juan de San Miguel.

### **Operacionalización de las variables**

La variable habilidades emocionales está definida operacionalmente como el resultado que los sujetos de estudios obtengan producto de la administración del test denominado Test de Coeficiente Emocional de Bar-On, el cual 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; la sumatoria de las primeras cuatro escalas conforma el coeficiente emocional (EQ).

La escala fue diseñada por Reuven Bar-On y traducida al español por Nelly Ugarriza (2005). Adicionalmente se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

Por otra parte, para obtener información numérica sobre el rendimiento académico, se utilizaron los registros académicos, que son los puntajes institucionales y se conocen generalmente como calificaciones escolares; su importancia radica en que determinan formalmente el éxito o fracaso del estudiante en su proceso de aprendizaje. Específicamente se utilizaron las calificaciones del primer parcial de los alumnos de la preparatoria Juan de San Miguel, las cuales fueron proporcionadas a la investigadora. Ante ello, debe tomarse en cuenta que la validez de estos datos está sujeta a terceras personas.

## **Justificación**

A partir de la realización de la presente investigación, la preparatoria del Instituto Juan de San Miguel se verá beneficiada, ya que este trabajo le permitirá observar el nivel de habilidades emocionales que poseen sus alumnos y de igual manera, la relación existente entre estas y el rendimiento académico.

A los docentes les ayudará para conocer más a sus alumnos respecto a sus habilidades emocionales para así poder potencializarlas.

De igual manera, los alumnos lograrán conocer que tan desarrolladas están sus habilidades emocionales y si estas repercuten en su rendimiento escolar.

Esta investigación se relaciona directamente con el campo de acción del Lic. En Pedagogía, considerando que tanto el rendimiento académico como las habilidades emocionales, son variables relacionadas con procesos de enseñanza y aprendizaje que competen por completo al profesional de la pedagogía.

A investigadores e interesados en el tema, esta investigación será de utilidad, ya que aumentará el acervo bibliográfico que posteriormente podrán revisar y utilizar como referencia para otras investigaciones.

La autora de este trabajo desarrollará diversas habilidades de investigación, así como también adquirirá conocimientos más específicos sobre habilidades emocionales y su relación con el rendimiento escolar.

## **Marco de referencia**

El Instituto Juan de San Miguel, conocido también como Colegio Salesiano de Uruapan, Michoacán, está situado en la Calle Venezuela 51, en la Colonia los Ángeles, es dirigido por la congregación de Hijas de María Auxiliadora, fundadas por Don Bosco, por tal motivo esta, institución está apegada al carisma salesiano y tiene por objetivo ser una comunidad educativa que trabaja en comunión, crecer en calidad y cobertura para formar personas que transformen a la sociedad.

La visión de la institución es ser una comunidad educativa-pastoral reconocida como presencia significativa en la Iglesia y en la sociedad mexicana, porque forman buenos cristianos y honestos ciudadanos comprometidos con la vida y la historia; que se distingue por la calidez de su ambiente y la actualización de sus estrategias pedagógicas y las respuestas creativas y audaces ante los desafíos del contexto actual.

Asimismo, la misión del Colegio Salesiano Juan de San Miguel consiste en ser una institución educativa de alto nivel, gestionado por las hijas de María Auxiliadora, que acompaña los procesos de educación integral, el desarrollo armónico de la dimensión humana y cristiana de sus interlocutores, inspirados en la práctica educativa de Juan Bosco y María Dominga Mazzarello, asegurando que los alumnos y alumnas adquieran las competencias idóneas para ser agentes de transformación social.

El Instituto Juan de San Miguel actualmente ofrece educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; cuenta con un aproximado de 785 alumnos en toda la institución. Las cuatro secciones se encuentran en el mismo edificio.

En la entrada de la institución se encuentra la recepción, que es la instancia encargada del control de entradas y salidas del personal, así como de alumnos y padres de familia.

En el edificio principal, en la parte baja, se encuentra la sección preescolar, que está conformada por un grupo de primero, uno de segundo y un grupo de tercero, al

igual los grupos de primero, segundo y tercer grado de primaria; en este piso se encuentra la dirección, la subdirección y los departamentos psicopedagógicos de primaria. En el segundo piso se ubican los grupos restantes de primaria, que son cuarto, quinto y sexto grado; en la otra mitad se encuentran los grupos de secundaria, así como la dirección de esta sección, en este piso también está el salón de informática de primaria y laboratorio de Ciencias, que se encuentra convenientemente equipado para los alumnos secundaria y preparatoria.

Finalmente, en el tercer piso se encuentra la dirección de preparatoria y los grupos de esta sección, así como el departamento psicopedagógico y la sala de pastoral, un aula interactiva y también se encuentra la sala de informática a la que acuden los alumnos de secundaria y preparatoria. Cada sección cuenta con baños ubicados en el piso que se encuentren. Al centro de este edificio se encuentra el patio que utilizan alumnos de secundaria y preparatoria para realizar sus actividades de educación física, es aquí donde se encuentran las canchas de voleibol.

Existe otro patio que es el que utiliza la sección de primaria para sus clases de educación física, en esta área se encuentran las canchas de básquetbol y un espacio de juegos diseñados para los alumnos de preescolar. En otro espacio se ubica la cancha de fútbol.

La institución cuenta con una cafetería, la cual ofrece a los estudiantes, alimentos, bebidas y dulces para la hora del receso. Las diversas secciones están



organizadas respecto a las salidas de los recesos para tener un mayor control y los alumnos disfruten el espacio y tiempo que se les otorga.

El colegio tiene un amplio auditorio en el cual por secciones se reúnen todas las mañanas, para llevar a cabo la oración que da inicio a las actividades cotidianas, este espacio también es utilizado en eventos especiales y días festivos que lo requieran.

Otros servicios que ofrece la institución es el departamento psicopedagógico general, la biblioteca y enfermería, que se encuentran al servicio de todos los alumnos.

# CAPÍTULO 1

## COMPETENCIAS EMOCIONALES

En el presente capítulo se exponen los aspectos relativos a la variable competencias emocionales, tales como conceptos, características y la importancia de estas competencias en diversos ámbitos, enfatizando el educativo.

### **1.1 Marco conceptual**

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) existe una confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional.

La inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología, es defendido por algunos autores, sin embargo otros han cuestionado su existencia, en dichos debates se habla de la necesidad de adquirir competencias emocionales.

Respecto a la educación emocional, se entiende como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Bisquerra y Pérez; 2007: 12).

La psicología se encarga del debate y dilucidación del constructo de inteligencia emocional, mientras que a la educación corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica.

Para entender mejor estos conceptos, se analizan en este apartado las definiciones específicas de emociones, competencias e inteligencia emocional, para llegar al concepto base de competencias emocionales.

### **1.1.1 Las emociones**

Palmero y cols. (2002) aseguran que la dificultad para definir la emoción consiste en las múltiples formas de entenderla por los diversos autores, incluso actualmente se carece de una definición consensuada de emoción.

En este sentido, “casi todo mundo piensa que sabe que es una emoción hasta que intenta definirla” (Wenger, Jones y Jones, citados por Palmero y cols.; 2002: 18)

A través del tiempo, se han dado diferentes conceptos de emoción, tradicionalmente se ha definido como un “estado de ánimo producido por impresiones de sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión” (Pinillos, citado por Palmero y cols.; 2002: 18).

Kleinginna y Kleinginna (citados por Palmero y cols.; 2002: 19) después de recoger múltiples definiciones, conceptualizan a la emoción como “un complejo

conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; generar ajustes fisiológicos y dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa”.

Los descriptores afectivos y emocionales tradicionalmente se han clasificado sobre la base de distintos criterios, tales como son la duración, intensidad, origen y su referencia con acontecimientos particulares.

Los principales descriptores afectivos son el afecto, el humor o estado de ánimo, la emoción y el sentimiento.

Respecto al afecto, Palmero y cols. (2002) señalan que tiene que ver con la valoración que hace la persona de las distintas situaciones a las que se enfrenta, En investigaciones realizadas por Diener, Larsen y Ketelaar, se apunta la existencia de dos dimensiones afectivas básicas unipolares: la positiva se refiere al placer y la negativa, es displacer. Por otro lado, algunos postulan la existencia de una única dimensión, cuyos extremos representarían el continuo placer-displacer. Lang (referido por Palmero y cols.; 2002) propone la existencia de dos sistemas: el aversivo y apetitivo, con bases neurales específicas.

El segundo descriptor emocional es el humor, el cual Palmero y cols. (2002) lo describen como una forma específica de estado afectivo, que implica la existencia de un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene el sujeto de experimentar el afecto positivo o negativo; su duración se estima de varios días, originada normalmente por una causa que aparece relativamente remota en el tiempo.

Palmero y cols. (2002) citan a Isen y Morris para mencionar los tres criterios que distinguen el humor de las emociones: el primero es que posee una mayor duración, el segundo es que presenta menor intensidad, y el tercero, que mantiene un carácter difuso o global.

“La función primaria del humor es la de modular o influir en la cognición” (Davidson, citado por Palmero y cols.; 2002: 21).

Por otro lado, se encuentra la emoción como descriptor emocional, que es una forma concreta de afecto, incluye entre sus componentes el sentimiento, tiene una menor duración que el humor, siendo el fruto de la relación concreta de la persona con el ambiente; son fenómenos que pueden caracterizarse como intencionales, ya que tienen una relación sujeto-objeto.

Palmero y cols. (2002) se refieren al sentimiento como otro descriptor emocional, el cual constituye la experiencia subjetiva de la emoción, es la evaluación que un sujeto realiza después de un evento emocional.

Los sentimientos, que también son llamados “actitudes emocionales” por Frida, (referida por Palmero y cols.; 2002) son las disposiciones a responder efectivamente ante ciertos tipos específicos de eventos.

Por otro lado, Averill (referido por Palmero y cols.; 2002) sostiene que los sentimientos en la emoción son algo comparable a cuando se escuchan voces, sin la certeza del quién o qué dice, esta experiencia no puede considerarse real sin que se haya producido un estímulo real que provoque la emoción.

En relación con las emociones, Frijda (referida por Garrido; 2000) asegura que existe suficiente evidencia experimental sobre el hecho de que tanto las emociones positivas, como las negativas, pueden tener efectos favorables y desfavorables.

Garber y Dodge (citados por Garrido; 2000: 77) afirman que la regulación emocional “es un proceso adquirido a lo largo del desarrollo evolutivo”

Actualmente se conceptualiza a la emoción como “el proceso psicológico constituido por cambios que pueden repercutir en el sujeto a nivel cognitivo, a nivel fisiológico y a nivel social, posibilitando acciones organizadas y adaptativas, cuando su intensidad es adecuada, o una desorganización de las acciones, cuando es inadecuada” (Garrido; 2000: 77).

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

Referido a la palabra competencia, varios autores coinciden en que es la traducción de otra palabra inglesa, "skill", que significa capacidad perfeccionada, haciendo referencia también a la actividad que mediante la formación o ejercicio se ha automatizado (Iglesias; 2009).

Bisquerra y Pérez (2007) identifican que en las dos últimas décadas ha crecido el interés por conceptualizar el término competencia.

Existen diversas definiciones que han contribuido al concepto de competencias, por su parte, Bunk (citado por Bisquerra; 2007: 2) las define como "el 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.

Por otro lado, están autores como Le Boterf, Levy-Leboyer y Sternberg (citados por Iglesias; 2009), que definen al término competencias como el conjunto de habilidades comprometidas en la obtención de logros y en la resolución de problemas en el ámbito personal o profesional, mientras que la inteligencia se refiere a los subcomponentes de las habilidades mencionadas y que están presentes en las formas generales del pensamiento y entendimiento.

Bunk (referido por Iglesias; 2009) considera cuatro tipos de competencias, las cuales son: técnicas, sociales, metodológicas y participativas.

A partir de la revisión de diversos conceptos de competencia, se le define 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**

Cuando se habla de inteligencia, Vernon (1982) asegura se hace referencia a las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican en un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se constituyen primordialmente mediante la interacción con las experiencias ambientales cotidianas en el hogar, o en las recreaciones y mediante la estimulación en la escuela.

Anteriormente el concepto de inteligencia se limitaba a incluir habilidades lingüísticas y matemáticas, y las pruebas de CI servían para predecir el éxito en el aula, es así como un grupo de psicólogos, entre ellos Sternberg y Salovey (citados por Goleman; 2007) adoptan una visión más amplia de la inteligencia, tratando de reinventarla en función de lo que hace falta para alcanzar el éxito en la vida, de esta forma surge la evaluación de lo importante que es la inteligencia emocional.



Salovey (citado por Goleman; 2007) incluye cinco esferas principales en su definición de inteligencia emocional: conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer emociones en los demás y manejar las relaciones.

Por su parte BarOn (citado por Ugarriza; 2001: 131) define la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio”.

Tras revisar estos conceptos, se entiende que la inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, ya que influye directamente en el bienestar general y en la salud emocional.

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

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) la delimitación del constructo de competencia emocional, es un tema de debate, ya que los expertos no han conseguido ponerse de acuerdo al respecto. Uno de los problemas se encuentra en la propia designación, algunos autores refieren a la competencia emocional, mientras tanto otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; algunos utilizan el plural: competencias emocionales o socio-emocionales.

Existen diversas propuestas que se han elaborado con la intención de describir el constructo de competencia emocional, entre ellas, se encuentra la de Salovey y Sluyter (citados por Bisquerra y Pérez: 2007), quienes identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

De igual manera, Goleman (2007) identifica cinco dominios, que son: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, que a su vez incluían veinticinco competencias. Sin embargo, siete años más tarde, en la revisión de esta propuesta, el autor, en colaboración con otros, proponen tan solo cuatro dominios; conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones, en ellas incluyen dieciocho competencias.

Este proceso permite predecir que a medida que la ciencia proporcione mayores conocimientos la conceptualización de la competencia emocional, avanzará necesariamente hacia una mayor concreción.

Después de revisar la propuesta de Bisquerra y Pérez (2007: 8), se define a las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que permiten la comprensión de las emociones, para así expresarlas y regularlas de una forma apropiada hacia los resultados deseados”.

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

Bisquerra y Pérez (2007) agrupan las competencias en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En el primer bloque se encuentra la conciencia emocional, entendida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se encuentran tres competencias: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.

Al hablar de regulación emocional, los autores citados se refieren a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; expresión emocional, regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

En el tercer bloque, que corresponde a la autonomía emocional, se incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. Las competencias que pertenecen a este bloque son: autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Se entiende a la competencia social como la capacidad para mantener sanas relaciones con otras personas, esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales y la asertividad.

Las competencias para la vida y el bienestar, que corresponden al quinto bloque, abarcan la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, así como las situaciones difíciles que se presenten. Las competencias que incluyen son: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos; ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, al igual, incluye el bienestar subjetivo y el fluir.

Por otro lado BarOn (referido por Ugarriza; 2001) considera cinco componentes de la inteligencia emocional y que conforman el BarOn IQI, siendo estos los siguientes: intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad, del manejo del estrés y del estado de ánimo en general.

En el primer componente, que corresponde al intrapersonal, se encuentran las siguientes habilidades: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, independencia y autorrealización.

Las habilidades siguientes corresponden al componente interpersonal son: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

El componente de adaptabilidad incluye las habilidades de solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.

La tolerancia al estrés y el control de los impulsos son habilidades correspondientes al componente del manejo del estrés.

Finalmente, el componente del estado de ánimo en general está constituido por las siguientes habilidades: felicidad y optimismo.

### **1.3 Desarrollo de las competencias emocionales**

“La inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender tampoco como un rasgo de personalidad o parte del carácter de una persona” (Extremera y Fernández; 2004: 3).

Estos autores aseguran que existe cierta interacción entre la IE y la personalidad. Las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad sus habilidades emocionales.

Extremera y Fernández (2004) mencionan cuatro áreas a desarrollar para generar las habilidades emocionales, estas son: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

La primera área que corresponde a la percepción y expresión emocional, para desarrollar esta capacidad es necesario describir los sentimientos, expresarlos con palabras y darles una etiqueta verbal correcta.

La facilitación emocional se desarrolla al utilizar de manera adecuada las emociones al servicio del pensamiento, ayudando al sujeto a razonar de forma más inteligente, para así tomar mejores decisiones.

Para generar mayor comprensión emocional, es necesario aprender a comprenderse a sí mismo, entender las necesidades y deseos e identificar las personas o situaciones que causan determinados sentimientos; solo entendiendo los propios sentimientos se podrán entender los del prójimo.

La regulación emocional consiste en percibir, sentir y vivenciar el propio estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él, evitando que nuble la forma de razonar. Después se debe decidir de manera prudente y consciente lo que se hará con dicha información y así, alcanzar un pensamiento claro y eficaz, no basado en el arrebató ni la irracionalidad.

Extremera y Fernández (2004) mencionan la importancia del desarrollo de habilidades emocionales en los niños y adolescentes, ya que trae consigo múltiples beneficios personales y sociales.

“El profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (Extremera y Fernández; 2004: 6)

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

Basados en diversas investigaciones, Bisquerra y Pérez (2007) aseguran que la incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las competencias emocionales en múltiples circunstancias de la vida es un hecho constatado.

En dichos estudios se pone en relieve que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, su comportamiento es diferente y acarrea consecuencias positivas.

De igual manera, Sammi (citado por Bisquerra y Pérez: 2007) destaca las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia.

Al desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, por medio de talleres, programas, seminarios y algunas otras alternativas, se estará incidiendo en la educación para la ciudadanía.

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

Bisquerra y Pérez (2007) resaltan el interés por las competencias emocionales en el ámbito laboral y esto debido a las consecuencias económicas que genera para las organizaciones empresariales.

En relación con lo anterior, Weisinger (referido por Bisquerra y Pérez; 2007) asegura que invertir en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores, genera consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: permite resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla y a enfrentar retos que se plantean.

Weisinger (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) resalta los efectos negativos que tiene un bajo nivel de competencias emocionales, ya que dicha condición mina el desarrollo y el éxito del individuo y de la empresa.

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

En relación con las competencias emocionales y el rendimiento escolar Extremera y Fernández (2004), resaltan la existencia de estudios realizados en esta línea, que parten de la base de que un alumno con alta inteligencia emocional (IE) es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación.



En estudios anglosajones se encontraron datos empíricos entre la IE y las relaciones interpersonales, por medio de autoinformes se han encontrado relaciones positivas entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales (Schette y cols., referidos por Fernández y Extremera; 2004)

En los estudios realizados por Mayer, Caruso y Salovey en 1999, se encontró que los estudiantes universitarios con mayor puntuación en IE tenían también mayor puntuación en empatía.

De acuerdo con Extremera y Fernández (2004), los estudios realizados evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que se subyace un déficit emocional. Debido a estos resultados, se espera que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece al desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

De igual manera, Rubin (referido Berrocal y Extremera; 2004) menciona otras investigaciones en el aula que han relacionado la violencia y la falta de comportamientos prosociales de los alumnos con medidas de habilidad de IE.

Liau y cols. (citados por Extremera y Fernández; 2004) informan que los alumnos de secundaria con más baja IE, muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes.

Según Trinidad y Johnson (referidos por Extremera y Fernández; 2004) los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo, lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y una reducción del consumo de alcohol y tabaco.

### **1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos**

Las competencias emocionales están inmersas en cualquier ámbito en el que se desenvuelva el ser humano. Extremera y Fernández (citados por Bisquerra y Pérez; 2007) realizaron una revisión de algunos estudios que aportan evidencia sobre la relación de una elevada inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales.

Entre estas investigaciones se encuentra la de Tannen, en la que concluye que la clave de una sana relación de pareja reside en la comunicación y la capacidad empática de sus componentes.

Existen investigaciones que estudian las competencias para la vida y las relacionan con los beneficios para el bienestar subjetivo o felicidad, se trata de un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. Por otro lado, se encuentra el campo de la salud y la relación que tiene con las habilidades emocionales.

El estudio de las habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés es un tema de mucho interés para la comunidad científica.

Los esfuerzos que realiza una persona para regular o controlar una situación estresante, son habilidades de afrontamiento. Con base en diversas investigaciones, se han establecido los efectos de la competencia emocional en la adaptación; el conocer cómo las habilidades de afrontamiento ayudan a superar situaciones de estrés, contribuye a mejorar el estado de salud y bienestar de los individuos (Bisquerra y Pérez; 2007).

Algunas investigaciones ponen en evidencia que el sistema inmunológico depende del nervioso para su correcto funcionamiento, ya que las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico, mientras tanto, las emociones positivas contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación.

Bisquerra y Pérez (2007) tras revisar estas investigaciones, aseguran que se puede afirmar que es posible ejercer cierta influencia en la manera de interpretar los estímulos e informaciones que el individuo recibe, reforzando los aspectos agradables y reduciendo el impacto de los desagradables.

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

Extremera y Fernández (2004) mencionan tres enfoques evaluativos que se han empleado para medir la inteligencia emocional:

- 1) El primer enfoque incluye los instrumentos clásicos de medidas, basados en cuestionamientos y auto-informes llenados por el propio alumno.
- 2) El segundo enfoque reúne medidas de evaluación de observadores externos, basadas en cuestionarios que son rellenados por compañeros del alumno o el propio profesor.
- 3) El tercer enfoque está integrado por medidas de habilidad o de ejecución de IE.

Enseguida se explican las características de los distintos instrumentos que están disponibles para medir la IE.

Las escalas de auto-informe son cuestionarios formados por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su IE, mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales, a través de una escala Likert que varía desde nunca (1) a muy frecuente (5). Este indicador se denomina “Índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada” y revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones (Extremera y Fernández; 2004).

Extremera y Fernández (2004) mencionan que existen diferentes cuestionarios sobre IE muy parecidos en cuanto a estructura, sin embargo cada uno evalúa diferentes componentes. La Trait-Meta Mood Scale (TMMS) es uno de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado. Este cuestionario contiene tres

dimensiones de la inteligencia emocional intrapersonal: atención a los propios sentimientos, la claridad emocional y reparación de las propias emociones.

Por otro lado se encuentra la escala de IE de Schutte, la cual se divide en cuatro subfactores: percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de las emociones de los demás y utilización de las emociones.

Por otra parte, el inventario EQ-i de Bar-On, adaptado en 1997 al castellano, contiene 133 ítems y está compuesto por cinco factores generales y 15 subescalas.

Este inventario tiene como ventaja que incluye cuatro indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas, el objetivo de dichos indicadores es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos.

El segundo enfoque evaluativo que se refiere a las medidas de evaluación de inteligencia emocional basada en observadores externos, es un medio eficaz para evaluar la inteligencia emocional interpersonal, indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás.

Este tipo de evaluación es complementario al primer grupo de medidas y proporciona información adicional y para obtener una mayor confiabilidad. El EQ-i de Bar-On incluye un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que resuelve el alumno.

Como limitante de este enfoque se observa la dificultad de estar con una persona todo el día para poder observar todas sus actitudes, por tal motivo, la información que se proporcione está restringida a un contexto determinado, en este caso es el aula.

Finalmente, se encuentran las medidas de habilidad de la inteligencia emocional basadas en tareas de ejecución, que tienen como objetivo evitar la alteración de las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable, de igual manera, se busca disminuir los sesgos perceptivos y situaciones provocadas por los observadores externos.

Mayer (citado por Extremera y Fernández; 2004) explica que estas pruebas consisten en un conjunto de tareas emocionales, que evalúan el estilo en que un estudiante resuelve determinados problemas emocionales, comparando sus respuestas con criterios de puntuación ya determinados.

Anteriormente se han utilizado dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde esta perspectiva: El MEIS y su versión mejorada, el MSCEIT, estas medidas abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación efectiva.

Al igual que las medidas anteriores, este grupo también presenta algunas limitaciones:

- Al ser tan novedosa, esta forma de evaluación requiere algunos ajustes.
- Las pruebas son muy contextuales y deben adaptarse en función de la población que se vaya a evaluar.
- Requieren de mayor tiempo para su cumplimiento, en comparación con las otras medidas.

Sin embargo, se observan ventajas en esta forma de medición, ya que por medio de este tipo de instrumentos se obtienen indicadores de ejecución en habilidades emocionales concretas que pueden ser educadas y entrenadas posteriormente.

A modo de conclusión, Extremara y Fernández (2004) resaltan la importancia que tiene la evaluación de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, indicando las últimas herramientas de evaluación existentes. Se señala la importancia de crear instrumentos realistas que capten la idiosincrasia de cada cultura, ya que a pesar del esfuerzo de adaptación, los actuales fueron generados en el ámbito anglosajón.

En este capítulo se revisaron los conceptos que se desprenden del término competencias emocionales, definidos por diversos autores; además, se mencionaron sus características e importancia en un contexto real, para facilitar su comprensión y recalcar su utilidad en diversos ámbitos, incluyendo el educativo.

## **CAPÍTULO 2**

### **RENDIMIENTO ACADÉMICO**

En este segundo capítulo se exponen los aspectos relacionados con la variable rendimiento académico. Particularmente, se explican los conceptos, la calificación como indicador del rendimiento académico y diversos factores que influyen en este fenómeno.

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

Es importante retomar las definiciones de diferentes autores, de esta forma, se puede llegar a un concepto sobre rendimiento académico que facilite la comprensión del mismo.

Kerlinger (citado por Reyes; 2008) remarca la importancia de analizar el rendimiento escolar, ya que es la variable primordial en la educación escolarizada.

Desde la perspectiva de Pizarro (citado por Andrade y cols.; 2001: 9) el rendimiento escolar es “la capacidad respondiente del alumno frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos”.



Para Himmel (citado por Andrade y cols.; 2001: 9) el rendimiento escolar es “el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio”.

Por su parte, Jiménez (citado por Edel; 2003: 2) lo define como “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico”

Por su parte, Kaczynska (citado por Reyes; 2008: 12) afirma que el rendimiento es “el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres, de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos”.

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

Además de las definiciones anteriores, Reyes (2008: 12) señala que el rendimiento académico es “un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno”.

Finalmente, Ander-Egg, por su parte, lo define como “El aprovechamiento o logro de la actividad escolar, de ordinario se mide a través de pruebas de evaluación, con las que se establece el grado de aprovechamiento alcanzado”. (Citado por Oliva; 2010: 30).

En todas las definiciones anteriores existen elementos comunes: un referente institucional previo (generalmente los objetivos) bajo el cual se juzga el rendimiento académico, elementos cuantitativos y cualitativos, adicionalmente, se deja entrever la conveniencia de graduar los logros. Para el presente trabajo, se retomará la definición de Chadwick (retomado por Reyes; 2008).

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

Aisrasian (2003) considera que la asignación de calificaciones es una tarea importante que realiza el maestro a lo largo del año y estos indicadores tienen importantes consecuencias para los alumnos. Este autor explica que calificar consiste en establecer un juicio respecto a la calidad de una evaluación individual o de varias que se producen con el tiempo.

“La razón más simple, y tal vez la más convincente, por la que los profesores califican a sus alumnos, es que están obligados a hacerlo” (Aisrasian; 2003: 73).

Edel (2003), por su parte, considera que las calificaciones escolares constituyen una de las variables más empleadas para aproximarse al rendimiento, es por esta

razón que existen estudios que pretenden calcular algunos índices de fiabilidad y validez de este criterio en el rendimiento académico.

La calificación es uno de los principales indicadores del rendimiento académico. Para algunos autores esto es un problema, como lo menciona Cascón (citado por Edel; 2003: 3), al referir que “el indicador del nivel educativo adquirido, es este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, están son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad”

En resumidas cuentas, “la calificación se refiere a la asignación de un número o de una letra mediante el cual se mide o determina el nivel de aprendizaje alcanzado por un alumno” (Zarzar; 2000: 36).

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

De acuerdo con Aisrasian (2003), los profesores deben considerar los indicadores formales de la consecución de los objetivos del curso para asignar una calificación, ya que el esfuerzo, la conducta, el interés, la motivación y otros aspectos similares, no serán válidos para otorgar la calificación.

Aisrasian (2003) remarca que las evaluaciones formales de la asignatura, tales como pruebas preparadas por el profesor y las del libro de texto, trabajos escritos, exámenes, proyectos, hojas de trabajo y portafolios, representan el mejor tipo de información a usar para asignar la calificación en la boleta.

El profesor deberá dar más valor a proyectos, pruebas y portafolios que a cuestionarios cortos y a tareas escolares, ya que los primeros ofrecen una visión más completa e integrada del aprendizaje.

Por su parte, Alves (1990) considera que para llevar a cabo la función de verificar y evaluar el rendimiento final de los trabajos escolares, el profesor debe adoptar procedimientos adecuados, capaces de verificar realmente lo que se pretende evaluar. De igual manera, se deben tener criterios válidos para juzgar y valorar lo que ha sido verificado.

Zarzar (2000) considera que en la didáctica grupal, la calificación se adjudica en función del logro de la totalidad de los objetivos de aprendizaje que se definieron previamente, y no únicamente en función de la capacidad de retención de determinada información.

“Tenemos, pues, por un lado, que la calificación debe reflejar el logro de todos esos aprendizajes; y por otro, que la calificación se debe usar como un estímulo para que el alumno adquiera o desarrolle esos aprendizajes” (Zarzar; 2000: 38)

Zarzar (2000) menciona que es necesario seguir algunos lineamientos para la asignar una calificación, los cuales son los siguientes:

- El primero señala que la calificación se construye poco a poco, no depende de un único examen final.
- Es mejor calificar por productos o actividades que solo exámenes.
- Todo trabajo, tarea o producto que se solicite a los alumnos debe ser tomado en cuenta para construir la calificación.
- Se califica según la magnitud del trabajo solicitado y según la calidad del producto presentado, no en función del esfuerzo realizado por el alumno.
- Para la construcción de la calificación, es necesario combinar procedimientos de diversos tipos, por ejemplo: tareas individuales y de equipo, trabajos en clase y en casa, evaluación y autoevaluación.

Tomando en cuenta los lineamientos, el profesor define los mecanismos y procedimientos que utilizará en su curso para otorgar calificaciones, tomando en cuenta los porcentajes previamente determinados.

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

Zarzar (2000) indica que uno de los principales errores en los que recaen los profesores consiste en calificar únicamente en función de la capacidad de retención

de información, se olvidan de los otros dos niveles de los objetivos informativos, que es comprender y manejar esa información.

Aisrasian (2003) resalta que las calificaciones sirven para motivar a los alumnos para que estudien, ya que una calificación alta es una recompensa que se da al estudio y aprendizaje. La motivación aumenta cuando se otorga una alta calificación, sin embargo disminuye cuando las notas son más bajas de lo esperado.

Zarzar (2000) considera un problema la actitud de los alumnos hacia la calificación, ya que han aprendido de mala forma que este es el aspecto más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, por esta razón, los alumnos están dispuestos a hacer lo que sea necesario para obtener una alta calificación, porque de ella dependen muchos premios, estímulos o recompensas.

Aisrasian (2003) menciona que para los profesores, calificar es una actividad difícil por cuatro causas: la primera es que pocos recibieron una enseñanza formal para realizar esta función, la segunda es la falta de orientación por parte de los distritos escolares y los directores, la tercera es que los profesores saben que los padres de familia y los alumnos toman en serio las calificaciones y estas serán objeto de análisis y a menudo rechazadas, la última es la dificultad para asignar una calificación de forma objetiva e impersonal.

El profesor debe tener cuidado al asignar la calificación. Como menciona Alves (1990) cuando la aprobación es fruto de la benevolencia e inmerecida, perjudica al alumno y esto empaña el prestigio del profesor y de la escuela misma.

Coll y Martín (referidos por Díaz-Barriga y Hernández; 2005) mencionan que los profesores han tomado como costumbre, establecer una marcada distancia entre lo que se suele enseñar y lo que luego se evalúa.

Estos autores sugieren que en el proceso de enseñanza, deben plantearse experiencias didácticas en las que se amplíen progresivamente los contextos de aplicación de lo aprendido en clase.

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

Tal como lo dice Edel (2003) el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial.

Solórzano (2003) indica que las variables que suelen manejarse en las investigaciones para explicar la problemática de bajo rendimiento, oscilan entre una gama que va desde habilidades cognitivas, intereses, motivación, autoconcepto, ansiedad, hábitos de estudio, dinámica familiar, salud, ambiente escolar, influencia de padres o compañeros y nivel socioeconómico, hasta variables relacionadas con los programas y currículo, quién enseña y cómo lo hace.

En las páginas restantes de este capítulo se abordan los factores personales, pedagógicos y sociales que repercuten en el desarrollo académico de los alumnos, interviniendo ya sea de manera positiva o negativa en su rendimiento escolar.

### **2.3.1 Factores personales**

Dentro de los factores inherentes al individuo, se encuentran los aspectos particulares de los alumnos, así como sus condiciones fisiológicas, su capacidad intelectual y los hábitos de estudio con que cuentan.

#### **2.3.1.1 Aspectos personales**

Según Crozier (2001), los rasgos de personalidad influyen de manera significativa para prever las puntuaciones que los alumnos obtengan en el test de rendimiento educativo, asegurando que los factores de personalidad son por demás relevantes.

De acuerdo con estudios realizados, se muestra que en el nivel de primaria, los extravertidos tienen a tener un rendimiento superior, sin embargo, esta tendencia suele invertirse en la escuela secundaria.

Respecto al neuroticismo y el rendimiento escolar, Crozier (2010) con base en diversos estudios, explica que el rendimiento de las niñas con niveles altos de



neuroticismo puede situarse hasta ocho meses por detrás del de las niñas con niveles bajos de neuroticismo.

Eysenck y otros autores (citados por Crozier; 2010), mencionan que en la escuela secundaria y en la universidad, los alumnos introvertidos y aquellos con puntuaciones bajas en neuroticismo, tienen un rendimiento superior.

Este mismo autor señala que los alumnos extravertidos y estudiantes con puntuaciones elevadas en neuroticismo, prefieren aquellas materias referentes a las personas y aquellas asignaturas que son más prácticas. Los alumnos con estas características rendían mucho más cuando se les enseña mediante “métodos de descubrimiento”. Estos buscan actividad y cambios, quieren entusiasmo y la oportunidad de interactuar con otras personas. En las escuelas evitan este tipo de conductas en el aula, sin embargo existen pruebas de que este tipo de alumnos rinden más si aprenden de esta manera.

Por su parte, Covington (citado por Edel; 2003) identifica tres tipos de estudiantes, enseguida descritos.

- Los orientados al dominio: Estudiantes que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y tienen confianza en sí mismos.
- Los que aceptan el fracaso: Sujetos derrotistas que tienen una imagen deteriorada, consideran que el control sobre el medio ambiente es muy difícil, por lo tanto, renuncian a cualquier esfuerzo.

- Los que evitan el fracaso: Temen al desastre y evitan equivocarse, por este motivo su participación es mínima.

En el mismo sentido, Edel (2003) cita a Almaguer, quien afirma que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno; Goleman relaciona el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destaca el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes.

En referencia con lo anterior, Lamas (2008) habla de la investigación sobre las relaciones entre locus de control interno y rendimiento académico; aclara que entre mayor sea el locus de control interno, es mejor el rendimiento de los alumnos, ya que ellos sienten que tienen mayor control sobre los resultados, por tal motivo, su esfuerzo es también mayor.

Por otro lado Covington, Zimmerman y otros (referidos por Lamas; 2008) hablan de la autorregulación de los alumnos, la cual consiste en tener el control sobre su propio pensamiento, el efecto y la conducta durante la adquisición de conocimientos o destrezas. Estos autores suponen que dicha habilidad es de importancia para el éxito académico.

Por su parte, McClellan y Kats (referidos por Edel; 2003) aseguran que los niños de seis años que no han alcanzado un mínimo de habilidad social, tienen una alta probabilidad de estar en riesgo durante su vida, sobre todo en el desarrollo cognitivo y social.

### **2.3.1.2 Condiciones fisiológicas**

Solórzano (2003) destaca que dificultades de salud física, factores genéticos y problemas de origen emocional, influyen significativamente en la conducta y a la vez esta puede afectar al sujeto y repercutir de manera negativa en el rendimiento académico.

En relación con lo anterior, Tierno (1993) menciona que son muy frecuentes las enfermedades crónicas que perjudican el desarrollo normal de las actividades escolares. Resalta que problemáticas tales como las de los ciegos, sordos o parapléjicos, pueden resolverse con metodologías pedagógicas especializadas.

### **2.3.1.3 Capacidad intelectual**

Powell (1975) habla de la dificultad para identificar a un individuo dotado, sin embargo, el problema real surge al intentar cubrir adecuadamente sus necesidades en el ámbito educacional; existe la preocupación de que los jóvenes no solo no alcanzan su potencial académico, sino también porque fracasan al no obtener el nivel de liderazgo del que son capaces.

Avanzini (1985) opina respecto a esta problemática, explica que los superdotados logran éxitos cada vez menores a medida que llegan a ciclos de estudios más elevados y la razón es porque no han adquirido el sentido del esfuerzo.

De igual manera, Tierno (1993) asegura que los superdotados tienen problemas con la adaptación y tienden al fracaso debido a su desinterés por el trabajo social, ya que este no satisface plenamente su nivel intelectual.

Por otro lado, Edel (2003) menciona a Cascón, quien en un estudio denominado “predictores de rendimiento” concluye que el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico, es la inteligencia.

Edel (2003) expone la opinión de los alumnos, al asegurar que en tres países diferentes los estudiantes consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes sobre su rendimiento escolar.

#### **2.3.1.4 Hábitos de estudio**

En este punto, debe considerarse que “el hábito de estudio es un paso imprescindible para desarrollar la capacidad de aprendizaje del niño y para garantizar el éxito en las tazas escolares” (Universidad de Granada; 2005: 1).

La Universidad de Granada (2005) explica que un niño que ha crecido respetando límites, rutinas y hábitos, no presentará muchas dificultades cuando afronte la tarea de adquirir el hábito de estudiar, sin embargo, aquel que no ha conocido rutinas, límites ni orden, le será muy complicado el hábito de estudio, que requiere de concentración y atención.

Para adquirir el hábito de estudio, se requiere la repetición de la misma actividad. Lo ideal es que desde pequeño se acostumbre el alumno a concentrarse en una tarea durante un rato.

La Universidad de Granada (2005) recomienda cuatro reglas básicas para iniciar el hábito de estudio.

- Hacerlo siempre en el mismo lugar.
- Tener todo el material de trabajo al alcance de la mano.
- Planificar o estimar de antemano el tiempo que se dedicará a cada tarea.
- Hacerlo siempre a la misma hora: durante la semana en las primeras horas de la tarde y los fines de semana en las horas posteriores a levantarse.

La Universidad de Granada (2005) insiste en que los hábitos de estudio son el mejor predictor del éxito académico, incluso más que el nivel de inteligencia.

### **2.3.2 Factores pedagógicos**

Al hablar de rendimiento académico y los elementos que influyen en el rendimiento académico, no es posible dejar a un lado los pedagógicos. Enseguida se describen estos, tomando en cuenta la organización institucional, la didáctica y las actitudes del profesor.

### **2.3.2.1 Organización Institucional**

Edel (2003) cita a Levinger quien asegura la escuela brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y además, contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables.

De acuerdo con estudios realizados sobre el clima escolar y la percepción del estudiante, se concluye que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, entonces favorecen la convivencia en el colegio y por tanto, el desarrollo de la personalidad; en cambio, si las reglas son rígidas generan rebeldía, inconformidad y sentimientos de inferioridad, entre otras actitudes negativas.

Por su parte, la Fundación SM (2010) menciona que la escuela es el segundo espacio de vital importancia para los niños y niñas, ya que esta fomenta en los alumnos la participación, cooperación y colaboración entre sí. La escuela refuerza lo que la familia ha desarrollado, realizando actividades que fomenten el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la práctica de valores.

Tierno (1993) observa una problemática en las escuelas y es la masificación de las aulas. Él afirma que democratizar la escuela no significa tener grupos demasiado numerosos, ya que las aulas tienen hasta 40 alumnos en cada una y con este número

agobiante, la personalización es imposible y el fracaso escolar se convierte en el resultado lógico de unas medidas masificadoras.

Avanzini (1985) hace referencia a la escuela tradicional, cuya metodología es también conocida como didactismo. Este consiste en pasar los conocimientos del adulto a los del niño, sin tomar en cuenta la edad mental del alumno, quien al no comprender, se le cataloga como tonto, cuando la realidad es que los programas no están basados en la receptividad intelectual, sino conforme a una progresión lógica, establecida por el adulto.

#### **2.3.2.2 La didáctica**

De acuerdo con Leal y Arias (2009), existe la necesidad de mejorar el discurso del docente en clase, ya que los maestros son los que llevan la iniciativa del discurso, marcan rutas, conceden turnos para hablar, marcan la estructura de la área y evalúan las intervenciones de los alumnos.

Sin embargo, en el sistema educativo y a pesar de todas las reformas, el discurso en las aulas refleja la persistencia de tendencias pedagógicas que, ya sea con intención o sin ella, acentúan la sumisión y el silencio en los alumnos.

“La escuela enseña respuestas a preguntas que los estudiantes no han hecho” (Freire, citado por Leal y Arias; 2008: 115).

Leal y Arias (2008) aseveran que la escuela sigue un modelo de transmisión de contenidos, de repetición, de aceptación sin cortapisas de lo dicho por el maestro; forma alumnos que no van a la escuela a aprender, sino que exigen ser enseñados.

En relación con lo anterior, estos autores proponen que se estimule a los alumnos por medio de preguntas bien elaboradas, así, estos podrán opinar sobre los contenidos y así construir nuevos esquemas mentales.

Zabala (2000) señala la complejidad de los procesos educativos y lo difícil que es prever lo que sucederá, por esta razón, él aconseja a los profesores que cuenten con el mayor número de medios y estrategias para poder atender las diferentes demandas que aparecerán en el transcurso del proceso de enseñanza- aprendizaje.

El autor hace énfasis en realizar una planificación lo suficientemente flexible para poderse adaptar a las diferentes situaciones del aula, y tomar en cuenta las aportaciones del grupo desde un principio. Es importante que los alumnos participen en la toma de decisiones sobre el carácter de las unidades didácticas y la forma de organizar las tareas y su desarrollo, implicándose en su mismo proceso de aprendizaje.

Respecto a este tema, Crespo y cols. (2008) afirman que la función del docente es un mecanismo que tiene la finalidad de apoyar a los alumnos en el proceso de la adquisición e interiorización de herramientas, como resultado, se aseguraría la formación del pensamiento del estudiante.



La enseñanza es una interacción cognitiva entre el profesor y los alumnos, esta es conocida como mediación y pretende dirigir al alumno en la búsqueda y construcción de su propio saber.

Crespo y cols. (2008) consideran importante que las mediaciones tengan un marco contextual que les dé sentido, para que puedan ser efectivamente asimiladas por los alumnos.

Saint-Onge (citado por Crespo y cols.; 2008) menciona un método de enseñanza, que en este caso es el marco contextual, el cual tiene tres componentes básicos y descritos enseguida.

- Las estrategias didácticas, que se refiere a que y cuando enseñar, organizando la secuencia de contenidos de aprendizajes, ya sea de manera deductiva o inductiva.
- Las estrategias de mediación o mediaciones, son aquellas secuencias de actividades mediante las que el profesor entra en contacto directo, es una interacción cognitiva con el alumno.
- Las estrategias de estudio, que se integran con todas aquellas actividades encaminadas a propiciar el trabajo autónomo de los alumnos.

Zabala (2000) habla de la diversidad del alumnado y cómo la enseñanza no se puede limitar a proporcionar siempre el mismo tipo de ayuda ni a intervenir de la misma

manera en cada uno de los alumnos, es necesario implementar diversas estrategias, generando en los alumnos diferentes niveles de razonamiento.

Vélez y cols. (2003) mencionan que los maestros adicionales, tales como maestros de educación especial y consejeros, también contribuyen al rendimiento académico.

### **2.3.2.3 Actitudes del profesor**

Avanzini (1985) considera como problema que los maestros y alumnos cada vez de conocen menos, se adaptan mal los unos a los otros, el profesor se vuelve más coercitivo y los alumnos más insubordinados, es por esto que surgen conflictos.

Avanzini (1985) asegura que el rendimiento académico depende del método utilizado, pero también de quien lo utiliza y lo aplica, es decir, del profesor; este se vuelve un factor de fracaso al no estimular el deseo de trabajar en los alumnos y una personalidad que no facilita el aprendizaje.

Este autor identifica diferentes tipos de profesores.

- El maestro irónico, que quiere ser gracioso y pretende estimular a los alumnos con esta actitud, sin embargo, los desanima y hiere.
- El autoritario y el impulsivo, que atemorizan e inhiben a los alumnos emotivos.

- El agresivo, que ataca, levanta y provoca la agresividad y la insolencia de las que después se lamenta.
- El amargado y el que está lleno de sentimientos de inferioridad, que buscan desquitarse con el niño.
- El intolerante o el indiscreto, quienes provocan conflictos sobre problemas ideológicos.

Avanzini (1985) rescata la opinión de algunos psicólogos, los cuales han distinguido cuatro clases de personalidad que se adaptan a la profesión del maestro.

- Los maestros indiferentes, que se interesan solo en lo que enseñan, y se olvidan de los alumnos.
- Los frustrados, que buscan en sus alumnos un efecto que les consuele en las frustraciones anteriormente sufridas.
- Los hombres duros, a quienes gusta ejercer la autoridad, mandar y castigar.
- Los que tienen complejo de inferioridad, temen fracasar en una relación con los adultos y piensan que dominarán con mayor facilidad a los niños.

El maestro frustrado ocasiona fracasos escolares, al buscar el afecto de unos niños que en realidad están mucho más deseosos de recibirlo que de darlo; al no recibirlo el profesor se sentirá decepcionado y tendrá una actitud de rencor y amargura.

Según Avanzini (1985) el maestro duro también ocasiona algunos fracasos, al crear un ambiente de guerra y colocar a los alumnos en estado de inferioridad; de igual manera, el profesor con complejo de inferioridad, al no dominar su debilidad, es fastidiado por los alumnos, estos en lugar de aprender, solo se divierten.

De acuerdo con Avanzini (1985) cuando la personalidad deja que desear, una de las necesidades fundamentales del estudiante no se ha satisfecho.

Avanzini (1985) concluye al identificar la necesidad de que los profesores reciban una formación pedagógica apropiada, que les facilite la comprensión de las necesidades de sus alumnos.

### **2.3.3 Factores sociales**

Las condiciones de la familia de los estudiantes, así como los amigos de estos y el ambiente en el que se desenvuelven, son algunos componentes sociales que influyen en el rendimiento académico. En ocasiones, estos factores determinan el éxito o fracaso escolar de los alumnos.

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

Tapia (2009) explica que en tiempos pasados, los padres ponían límites al comportamiento de sus hijos, sin embargo, en la actualidad los padres dan demasiada libertad y debido a estas actitudes, el niño se desarrolla con muy poca tolerancia a la

frustración y comienza a tener problemas con la disciplina, lo que más tarde podría perjudicar su rendimiento escolar.

En relación con lo anterior, la fundación SM (2010) señala que en el ámbito familiar se transmiten valores positivos y negativos, pero también se aprenden límites, normas y pautas de comportamiento. Sin embargo, actualmente es muy común observar cómo los padres de familia delegan sus responsabilidades a la escuela.

La fundación SM (2010) señala que la escuela y la familia desempeñan un papel definitivo en la educación integral. Ambas partes deben recordar que el objetivo es ayudar a formar personas libres, responsables, solidarias, capaces de responder a las necesidades de la sociedad donde viven; la familia es responsable de la formación educativa y las tareas pedagógicas son responsabilidad de la escuela.

Es indispensable que la familia reflexione sobre las pautas educativas y tome conciencia de su papel en la educación de sus hijos.

Por otro lado, Edel (2003) considera que los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad.

“Es cada vez más creciente la gran influencia que ejercen las actitudes y conductas de los padres y términos generales la familia, sobre el aprendizaje de los niños y jóvenes en desarrollo” (Andrade y cols.; 2001: 7).

Bustos (citado por Andrade y cols.; 2001) menciona un hecho relevante al interior de la familia: es de mayor influencia un movimiento por parte de los padres que de los hijos, esto implica que un cambio de estilo de los padres repercutirá más en la familia que un cambio de los hijos.

Al explicar esto, el autor subraya el rol fundamental de los padres en el logro del desarrollo integral de los hijos, así como la necesidad de un trabajo en equipo de padres de familia y educadores.

Bustos, (citado por Andrade y cols.; 2001) remarca que la presencia de los padres en el desarrollo de destrezas relacionadas con el desempeño académico de los hijos es fundamental. Los padres que pasan más tiempo con sus hijos y los acompañan en diversas actividades, desde pequeños los motivan y como consecuencia, estos logran un mejor desarrollo reflejado en sus notas escolares, en comparación con los hijos de padres divorciados que no pasan mucho tiempo con ellos.

“Si el grado de compromiso manifiesto por los padres es mayor, se puede predecir el éxito académico porque ellos serían una fuente de apoyo emocional que permitiría al niño encontrar vías de autodirección con confianza en sí mismo al tener

fuentes concretas de ayuda para lograr éxito en su desempeño” (Santelices y Scagliotti, citados por Andrade y cols.; 2001: 8).

Tierno (1993) considera que el nivel socioeconómico y cultural no es el factor principal que condiciona el éxito de los alumnos, sino el hecho de que los padres tomen o no parte activa en la educación de sus hijos.

Es de gran efectividad que los padres tomen parte activa en la educación de sus hijos, sobre todo cuando el nivel cultural de los progenitores es alto, para proporcionar una ayuda eficaz durante su formación académica.

Avanzini (1985) afirma que al menos en parte, los padres, aunque sin intención, son responsables del fracaso escolar de sus hijos.

De todos los factores de la familia que influyen sobre los alumnos, Avanzini (1985) menciona que el de mayor importancia es el nivel cultural de la familia, ya que este condiciona la adaptación escolar del estudiante. Sin embargo, el mismo autor reconoce que las ausencias frecuentes de los padres bastan para ocasionar el fracaso escolar, a pesar de un nivel cultural favorable.

De acuerdo con lo expuesto por los autores antes mencionados, se puede concluir que la familia influye de manera notable sobre el rendimiento escolar de los estudiantes.

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

Según Requena (1998) el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, así como de las horas de estudio, sin embargo, considera que el entorno también incide en el rendimiento escolar.

Hansell (referido por Requena; 1998) considera que el apoyo social que ofrecen las personas a otros individuos, suministra una gran protección, seguridad y bienestar, así como fuerza y confianza suficiente para superar el estrés que sufren los alumnos ante los exámenes.

Según Requena (1998) las relaciones personales de amistad afectan al resultado académico, el autor explica esta hipótesis a través de las siguientes preposiciones.

- El éxito o el fracaso dependen entre otros factores, de la tolerancia educativa.
- Las relaciones de amistad sirven de apoyo eficaz al rendimiento educativo dentro de ciertos límites, esto supone que los niveles intermedios de tamaño, densidad y homogeneidad de las redes, serán más efectivos para la integración del estudiante en su entorno, lo que repercutirá en su rendimiento.
- ¿En qué medida las relaciones de amistad constituyen un apoyo para el alumno? Las redes de amigos constituirán un apoyo que aumentaría la



tolerancia educativa del alumno y por esta razón, incrementaría las posibilidades de éxito académico.

Requena (1998) observa como resultado del estudio realizado, que en los hombres, la relación entre tamaño de red y rendimiento académico es positiva, mientras que en las mujeres es negativa. De igual manera, se encontró evidente que el éxito o fracaso escolar, según sea el caso está muy influenciado por la duración de la amistad.

Finalmente en este estudio se corrobora que los extremos muchas veces tienen comportamientos parecidos. Los alumnos que tienen redes muy grandes de amigos, tanto como los que tienen pequeñas organizaciones, obtienen resultados no tan favorables, en cambio, los alumnos que aprueban suelen tener redes de tamaño intermedio.

Con ayuda de esta investigación, Requena (1998) concluye que el peso de las relaciones de amistad entre estudiantes universitarios sobre su rendimiento académico no puede ser muy grande. Los datos indican que los niveles intermedios son más eficaces que los extremos en cuanto a su influencia en el rendimiento académico, tal como lo indicaba la hipótesis con la que se inició la investigación.

## **CAPÍTULO 3**

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

El presente capítulo está compuesto por dos apartados. En el primero se expone la estrategia metodológica empleada, la cual fue determinada fundamentalmente en función del objetivo general de la investigación. Se hace una descripción tanto del enfoque, como del tipo, diseño y alcance del estudio, asimismo, se describen los instrumentos con los cuales se hizo la recolección de los datos de campo. También se hace mención de la población y muestra seleccionadas para la presente indagación, finalmente, se da cuenta del proceso que se siguió a lo largo de todo el estudio.

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

#### **3.1 Descripción metodológica**

Se expone a continuación la caracterización de diseño metodológico empleado en el presente estudio.

### 3.1.1 Enfoque cuantitativo

En esta investigación el enfoque que se utilizó es el cuantitativo. De acuerdo con Hernández y cols. (2014), este enfoque tiene las siguientes características:

- 1) Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación.
- 2) El investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado.
- 3) Una vez planteado el problema de estudio, el investigador considera lo que se ha investigado anteriormente y construye un marco teórico.
- 4) De la teoría deriva una o varias hipótesis y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados; si los resultados corroboran las hipótesis, se aporta evidencia a su favor, en cambio, si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis, las hipótesis se generan antes de recolectar y analizar los datos.
- 5) La recolección de datos se fundamenta en la medición, esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.
- 6) Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números y se deben analizar con métodos estadísticos.
- 7) La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible, el investigador debe respetar la información que recolectó, sin modificarla.

- 8) Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado y se debe tener presente en las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos.

### **3.1.2 Investigación no experimental**

Esta investigación es de modalidad no experimental. Esta clase de indagación según Hernández y cols. (2014) es sistemática y empírica, se realiza sin manipular deliberadamente las variables. En estos estudios no se hace variar en forma intencional las variables independientes, por el contrario, se observa el fenómeno tal como se da en su contexto natural para así poder analizarlo.

En un estudio no experimental, no se genera ninguna situación, sino que se observan las ya existentes, el investigador no las provoca intencionalmente. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas.

### **3.1.3 Diseño transversal**

El diseño utilizado en esta investigación es el transversal. En este diseño se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. El propósito del diseño transversal es describir las variables y analiza su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández y cols.; 2014).

### **3.1.4 Alcance correlacional**

Esta investigación se dedicó al estudio de las habilidades emocionales y rendimiento escolar, así como la relación que existe entre ambas variables, por esto se afirma que este estudio es de alcance correlacional.

Hernández y cols. (2014) mencionan que este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más categorías, conceptos o variables en una muestra o contexto en particular. Para poder evaluar el grado en que se asocian las dos o más variables, es necesario primero medir cada una de ellas, para después cuantificar, analizar y establecer las vinculaciones.

Es necesario aclarar que las mediciones de las variables que se van a correlacionar provienen de los mismos casos o participantes. La utilidad principal de los estudios correlacionales radica en saber cómo se puede comportar un concepto o variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas.

La correlación puede ser positiva o negativa. Si es positiva, significa que alumnos con valores altos en una variable saldrían también altos en la otra. Si es negativa, significa que sujetos con valores elevados en una variable mostrarían valores bajos en la otra variable. Si no hay correlación entre las variables, indican que fluctúan sin seguir un patrón sistemático común (Hernández y cols.; 2014).

Si dos variables están correlacionadas y se conoce el nivel de asociación, se tienen bases para predecir, con mayor o menor exactitud, el valor aproximado que tendrá un grupo de personas en una variable, al saber que valor tienen en la otra.

### **3.1.5 Técnicas de recolección de datos**

Para la variable competencias emocionales se utilizó como técnica la aplicación de una prueba estandarizada. Estas pruebas son desarrolladas por diversos investigadores para medir un gran número de variables, cuentan con un procedimiento especial de aplicación, codificación e interpretación.

Al elegir una prueba estandarizada, es necesario revisar que esta sea desarrollada o adaptada por algún investigador para el contexto que fue realizada la indagación y que esta sea válida y confiable.

Según Hernández y cols. (2014), los instrumentos de recolección de datos deben reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad. La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo produce resultados iguales. La validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir. La objetividad consiste en el grado en que un instrumento es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador o investigadores que lo administran, califican e interpretan.

El instrumento utilizado en el presente caso es la Escala de Habilidades Emocionales, adaptación del 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. La sumatoria de las primeras cuatro escalas conforma el coeficiente emocional.

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

En relación con la validez del instrumento, se analizó originalmente por Bar-On, utilizando diversas fuentes de validez: tanto de contenido, como de constructo, convergente y de contrastación con un 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 estos datos se establecen los parámetros en puntajes T para cada una de las subescalas y índice CE

para el puntaje total. Este último establece la media en el puntaje 100 y cada desviación estándar en 20 puntos.

Por otra parte, se encuentra la variable rendimiento académico, en este caso la técnica que se utilizó fue la recolección de los registros académicos, estos también son conocidos como los puntajes institucionales y se conocen generalmente como “calificaciones escolares”, las cuales determinan formalmente el éxito o fracaso del estudiante en su proceso de aprendizaje. Debe tomarse en cuenta que la validez de estos datos está sujeta a terceras personas.

Por tal motivo fue necesario utilizar las calificaciones del segundo parcial de los alumnos de la escuela preparatoria Juan de San Miguel, pertenecientes a los grupos A y B de primer y tercer semestre, a quienes anteriormente se les aplicó el test de competencias emocionales.

## **3.2 Población y muestra**

En este apartado se definen los conceptos de población y muestra, de igual manera, se hace una descripción de estos.

### **3.2.1 Delimitación y descripción de la población**

Lepkowski (citado por Hernández y cols.; 2014) define a la población como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.



En la presente investigación se toma como población a los alumnos que se encuentran estudiando el nivel medio superior del Instituto Juan de San Miguel, de Uruapan, Michoacán.

La preparatoria de esta institución está conformada por dos grupos de primer-segundo semestre, dos grupos de tercer-cuarto semestre y cuatro bachilleratos de quinto-sexto semestre; los bachilleratos son el Económico-Administrativo, Ciencias Sociales, Físico-Matemático y Químico-Biológico, siendo un total de 175 alumnos. Las familias de estos pertenecen a un nivel socioeconómico medio alto que les permite cubrir la colegiatura, la mayoría de estos estudiantes son egresados del nivel básico de la misma institución, por tal motivo conocen la filosofía y carisma de los colegios salesianos. Los alumnos de este colegio residen en Uruapan, Michoacán, sus domicilios generalmente son cercanos al instituto, sin embargo también hay estudiantes de localidades aledañas tales como Taretan, Ziracuaretiro y San Juan Nuevo, que tienen las posibilidades de asistir a esta preparatoria.

### **3.2.2 Proceso de selección de la muestra**

La muestra se define como un subgrupo de la población, es el subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se denomina población (Hernández y cols.; 2014).

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 cambio, en las muestras no probabilísticas, que también se conocen como muestras 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 el caso de este estudio, la muestra es de tipo no probabilístico, debido a los recursos, tiempo y propósitos de la investigadora. La muestra estuvo conformada por los estudiantes que cursan ambos grupos (A y B) de primer y tercer semestre de la preparatoria del Instituto Juan de San Miguel. El número de unidades de muestreo (sujetos seleccionados y evaluados) fue de 100 alumnos. Del primer semestre, grupo A, se aplicó la muestra a 28 alumnos; del primer semestre, grupo B, son 25 alumnos; se escogieron 27 alumnos de tercer semestre grupo A y 20 de este mismo semestre del grupo B, dando una totalidad de 100 estudiantes.

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

La presente investigación surgió ante la necesidad de conocer la relación de las competencias emocionales y el rendimiento escolar. Al inicio de la indagación se establecieron los objetivos, los cuales sirvieron como guía en el estudio, de la misma manera se formuló una hipótesis de trabajo y una nula, así también, se elaboró una justificación.

Debido a la complejidad del término competencias emocionales, en el capítulo 1, correspondiente a esta variable, fue necesario elaborar un marco conceptual,

separando los términos y explicando primeramente lo que son las emociones y posteriormente, clarificando el concepto de competencias. Esto con el fin de facilitar la comprensión del concepto.

Asimismo, el capítulo de competencias emocionales se aborda a la inteligencia cognitiva para observar las diferencias entre estas y de qué manera se relacionan. De igual manera, se incluye una clasificación de las competencias emocionales y el desarrollo de las mismas, finalmente, el capítulo explica las competencias emocionales para la vida actual y diversos ámbitos, tales como el laboral y el escolar, entre otros, sin olvidar la forma en que se evalúan las competencias emocionales, que posteriormente sería necesario para la investigación de campo.

Referente al capítulo 2, que corresponde al rendimiento académico, se exponen al principio diversos conceptos para la mejor comprensión de este término, asimismo, se menciona a la calificación como el indicador principal del rendimiento académico, los criterios para asignar la calificación también se encuentran dentro del capítulo y los problemas a los que se enfrenta el profesor para determinarla. Existen diversos factores que influyen en el rendimiento académico, abordados en el capítulo, entre ellos se encuentran los factores personales, pedagógicos y sociales.

Después de la elaboración de los capítulos 1 y 2, correspondientes a las variables competencias emocionales y rendimiento académico, se incluye el capítulo 3. El primer apartado de este capítulo es utilizado para la descripción metodológica, se

habla del enfoque, en este caso es el cualitativo, así como el tipo de investigación y su alcance. En este espacio también se describió a la población y muestra.

Es necesario retomar la población de este estudio, la cual fue El Instituto Juan de San Miguel, mejor conocido como Colegio Salesiano, que se encuentra ubicado en la ciudad de Uruapan.

El estudio se realizó específicamente en la sección preparatoria, por tal motivo se pidió el permiso a Sor Ana María, Directora Técnica de este nivel. Dicha institución se preocupa por el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de los alumnos, por esta razón, la directora acepto con facilidad la intervención de la investigadora.

Para facilidad de los alumnos, los instrumentos se aplicaron en horas de clase, en la asignatura de Orientación Vocacional, tal como lo especificó la directora.

El primero grupo al que se aplicó fue a tercer semestre, grupo A, se dieron las instrucciones necesarias y se contestaron las dudas de los alumnos, principalmente porque creían esta prueba era por parte de la institución; se explicó el motivo de su aplicación y la contestaron de manera individual, mostrando la motivación adecuada, tardaron aproximadamente 20 minutos en contestar.

El segundo grupo al que se aplicó la prueba fue tercer semestre, grupo B. En esta ocasión se realizó en clase de Inglés, ya que anteriormente se había perdido la

clase de orientación. De igual manera lo resolvieron de manera individual y se explicó el motivo de la prueba, los alumnos hacían preguntas frecuentes y parecían estar interesados en conocer sus resultados, el tiempo que utilizaron en contestar fue similar al grupo anterior.

Al grupo de primer semestre grupo B se le entregó el instrumento al finalizar la clase de Orientación, permanecieron callados y solamente con preguntas ocasionales, pero no tan frecuentes como los grupos anteriores, utilizaron aproximadamente 15 minutos para contestar su prueba.

La última aplicación correspondió a el grupo de primer semestre, del grupo A, quienes se mostraron interesados en contestar su prueba, lo hicieron generalmente en silencio pero de igual manera tenían dudas que fueron resueltas, los alumnos contestaron su prueba en los 15 primeros minutos de su clase de Orientación, posteriormente pidieron sus resultados, ya que tenían gran interés en conocer su nivel de competencias emocionales.

Al tener los tests contestados, se procedió a vaciarlos para después obtener el puntaje T.

Para facilitar el análisis, se elaboró una matriz en una hoja de cálculo, en la cual se concentraron los datos necesarios, nombre de los alumnos y los puntajes arrojados en el test de competencias emocionales, en esta matriz también se incluyeron las

calificaciones de los alumnos en las diversas asignaturas, así como el promedio general.

Con ayuda de esta matriz y algunas fórmulas estadísticas, se obtuvieron datos como la media, mediana y moda de cada una de las subescalas de las variables competencias emocionales y rendimiento académico, así como la correlación entre ambas.

A partir de esos datos obtenidos se realizó la interpretación para de esta manera concluir con la investigación.

### **3.4 Análisis e Interpretación de resultados**

Este espacio es utilizado para presentar los resultados obtenidos en la investigación de campo, de igual manera, se presenta la teoría que fundamenta estos datos.

Fue necesario categorizar estos datos en tres secciones: la primera es utilizada para hacer el análisis de la primera variable, que corresponde a las competencias emocionales; en la segunda se analiza la variable número dos, que es el rendimiento académico; finalmente, se presentan los resultados obtenidos al calcular la correlación entre ambas variables.

#### **3.4.1 Las competencias emocionales**

Se afirma que la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología, es defendido por algunos autores, sin embargo, otros han cuestionado su existencia, en dichos debates se habla de la necesidad de adquirir competencias emocionales (Bisquerra y Pérez; 2007).

Por otro lado, 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, siendo estas un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable, su dominio favorece un

afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito (Bisquerra y Pérez; 2007).

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

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 55. La media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza, 2007).

Así también, 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. Este valor fue de 55 (Elorza, 2007).

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 56.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza, 2007). El valor obtenido en la escala de inteligencia intrapersonal es de 8.



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

Se obtuvo también el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 51, una mediana de 51 y una moda representativa de 46. La desviación estándar fue de 9.

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

De la misma forma, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 51, una mediana de 50 y una moda de 48. La desviación estándar fue de 9.

La escala de adaptabilidad incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexible, realista y efectivo en el manejo de los cambios y ser eficaz para enfrentar los problemas cotidianos (Ugarriza; 2001).

En la escala de manejo del estrés, se obtuvo una media de 49, una mediana de 49, una moda de 52 y una desviación estándar de 10.

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

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 51, una mediana de 52 y una moda de 50. La desviación estándar fue de 10.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador en coeficiente emocional se obtuvo una media de 104, una mediana de 103 y una moda de 100. La desviación estándar fue de 18.

El coeficiente emocional total expresa como se afrontan en general las demandas diarias en el plano efectivo (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 los individuos estudiados poseen competencias emocionales favorables. Se observa que la media de la subescala de inteligencia

intrapersonal es la más alta, con esto se puede determinar que los alumnos que conforman la muestra, poseen habilidades de asertividad y la habilidad para visualizarse y aceptarse a sí mismos. Por otro lado, se encuentra la subescala de manejo del estrés con el puntaje más bajo, aunque no son resultados preocupantes, los alumnos presentan más dificultad para tolerar el estrés y controlar sus impulsos.

De acuerdo con la desviación estándar obtenida, se puede decir que el grupo que conformó esta muestra es homogéneo respecto a la variable mencionada.

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 personal, el 2% de los sujetos se ubican por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal el porcentaje de sujetos es de 13%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 5%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala manejo de estrés es de 15% y en la escala de estado de ánimo, es de 12 %. Finalmente los sujetos que obtienen un puntaje bajo en coeficiente emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 4%. Estos resultados se observan de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente no son preocupantes, debido a que los porcentajes no son muy altos, sin embargo, en la subescala de manejo del estrés se encuentra el puntaje más alto de sujetos preocupantes: tal como la media de esta

subescala lo indica, los alumnos no han desarrollado por completo su habilidad para manejar el estrés.

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

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

En cuanto a los resultados obtenidos en rendimiento académico de la preparatoria del Instituto Juan de San Miguel, se encontró que:

- En la materia de Matemáticas se encontró una media de 7.7, una mediana de 8 y una moda de 10. Asimismo, el valor de la desviación estándar fue de 1.9.
- Por otra parte se encuentra la asignatura de Ciencias Naturales, en la cual la media es 7.4, la mediana es 8, la moda 10 y la desviación estándar de 2.
- Referente a la materia de Ciencias Sociales, la media es de 9.2, la mediana es de 10 y la moda de 10, la desviación estándar es de 1.2.
- En cuanto a la asignatura de Literatura, la media es 7.4, la mediana es de 7 y la moda es de 6, la desviación estándar es de 1.4.

- En la materia de Inglés la media es de 8.2, la mediana es de 9 y la moda de 10, asimismo, la desviación estándar es de 1.7.
- En Orientación, la media es de 7.7, la mediana de 8 y la moda de 10, su desviación estándar es de 1.7
- En Informática, los resultados son los siguientes: 7.7 como media, 8 en la mediana, 8.2 en la moda y la desviación estándar es de 1.4.
- Mientras tanto, en Educación Física, la media es de 8.8, la mediana es de 9, la moda de igual manera es de 9 y su desviación estándar es de 0.9.
- La materia de Educación de la Fe, muestra una media de 8.5, la mediana es de 9 y la moda de 10, su desviación estándar es de 1.6.
- En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 8.1, una mediana de 8, una moda de 6.9 y una desviación estándar 1.1.

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

De acuerdo con los resultados presentados, se puede afirmar que el rendimiento académico en la preparatoria del Instituto Juan de San Miguel es positivo, los resultados no son preocupantes; el promedio es de 8.1, siendo una calificación aceptable, no obstante, la moda es de 6.9, lo cual indica que muchos estudiantes tienen un promedio bajo, las calificaciones de los alumnos no son tan diversas, ya que la desviación estándar es baja.

Las materias con promedio más bajo son Ciencias Naturales y Literatura, también se observa que las materias con promedios más altos son Ciencias Sociales y Educación Física.

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

En la materia de Matemáticas, el 27% de los sujetos obtuvieron menos de 7; en la materia de Ciencias Naturales es 39%, en Ciencias Sociales es 4%, 33% para literatura, en Inglés el 18%, el 34% en Orientación, en Informática el porcentaje es de 27%, 1% en Educación Física y 15% en Educación en la Fe. Por último, en cuanto al promedio general, el 20% de los sujetos presentaron un nivel inferior al 7. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 4.

Los resultados mencionados anteriormente indican que se debe prestar atención a las materias de Ciencias Naturales, Literatura y Orientación, ya que muestran un índice elevado de alumnos con notas bajas.

### **3.4.3 Relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico.**

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

En una de las primeras investigaciones realizada en población universitaria, se acreditó una relación directa entre inteligencia emocional y rendimiento académico. (Schutte y cols., referidos por Extremera y Fernández; 2004).

Por otro lado, Barchard (mencionado por Extremera y Fernández; 2004), en el año 2003, evaluó a estudiantes universitarios mediante una prueba de habilidad de inteligencia emocional (IE), controlando habilidades cognitivas que tradicionalmente se han visto relacionadas con el rendimiento, junto con variables clásicas de personalidad; sus resultados apoyaron la idea de que los niveles de IE en los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Esta variable entonces se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor, no solo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar.

En la investigación realizada en la preparatoria del Instituto Juan de San Miguel, de acuerdo con las mediciones, se obtuvieron los siguientes resultados:

Entre el coeficiente emocional y la materia de Matemáticas existe un coeficiente de correlación de 0.31 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la materia indicada, existe una correlación positiva débil.

Para conocer la influencia que tiene el estrés en el rendimiento académico de dicha materia, 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 solo 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 0.10, lo que significa que el coeficiente emocional se relaciona en un 10% con la asignatura de Matemáticas.

Por otra parte, entre el nivel del coeficiente emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Ciencias Naturales, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.39. Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en esta materia, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue 0.15, lo que significa el coeficiente emocional se relaciona en un 15% con la asignatura de Ciencias Naturales.

Asimismo, entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Ciencias Sociales se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.32. Esto implica que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la materia señalada, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.15, lo que significa el coeficiente emocional se relaciona en un 10% con la asignatura de Ciencias Sociales.

Entre el nivel del coeficiente emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Literatura, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.15. Esto denota



que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en tal materia, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.0, lo que significa el coeficiente emocional se relaciona en un 2% con la asignatura de Literatura.

Mientras tanto, en la asignatura de Inglés, entre el nivel del coeficiente emocional y el rendimiento académico se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.31. Esto permite expresar 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 0.10, lo que significa el coeficiente emocional se relaciona en un 10% con la asignatura de Inglés.

Entre el nivel del coeficiente emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Orientación, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.17. Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la materia referida, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa el coeficiente emocional se relaciona en un 3% con la asignatura de Orientación.

Por otro lado, se encuentra la materia de Informática; entre el nivel del coeficiente emocional y el rendimiento académico en dicha asignatura se obtuvo un

coeficiente de correlación de 0.25. Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en esta materia, existe una correlación positiva débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.06, lo que significa el coeficiente emocional se relaciona en un 6% con la asignatura de Informática.

Entre el nivel del coeficiente emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Educación Física, se estableció un coeficiente de correlación de 0.16. 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 0.03, lo que significa el coeficiente emocional se relaciona en un 3% con la asignatura de Educación Física.

Otra de las asignaturas con la cual se hizo la correlación es Educación en la Fe; entre el nivel del coeficiente emocional y el rendimiento académico en esta materia se obtuvo un coeficiente de correlación de -0.01. Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico en la materia referida, existe una ausencia de correlación.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0 .00, lo que significa el coeficiente emocional se relaciona en un 0% con la asignatura de Educación en la Fe.

Finalmente, entre el coeficiente emocional y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación de 0.33 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.11, lo que significa que el coeficiente emocional se relaciona en un 11% con el rendimiento académico, de forma general.

Los resultados de la correlación entre variables se pueden observar gráficamente en el anexo 5.

Es oportuno señalar que para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser al menos del 10%.

De acuerdo con estos resultados, se confirma la hipótesis de trabajo para las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, la cual expresa que existe una relación significativa entre las habilidades emocionales y el rendimiento escolar de los alumnos de la preparatoria del Instituto Juan de San Miguel. En contraparte, se confirma la hipótesis nula para las asignaturas de Matemáticas, Literatura, Inglés, Orientación, Informática, Educación física y Educación de la fe.

## CONCLUSIONES

En este último apartado se explica la manera en que se lograron los objetivos de la investigación y se corroboraron las hipótesis inicialmente planteadas.

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

A su vez, los objetivos 3 y 4 referidos a la segunda variable, rendimiento académico, fueron abordados con la suficiencia y profundidad adecuada en el capítulo 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 cada una de las variables, permitió la consecución del objetivo general enunciado en la introducción del presente informe.

Un aspecto importante consiste en concluir con respecto a la corroboración de las hipótesis formuladas al inicio de esta investigación. Se encontraron evidencias empíricas que permiten corroborar la hipótesis de trabajo para la relación entre la variable competencias emocionales y rendimiento académico, en el caso de las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

También las mediciones de campo llevan a concluir que se corroboran la hipótesis nula para el caso de la relación entre la variable competencias emocionales y las asignaturas de Matemáticas, Literatura, Inglés, Orientación, Informática, Educación de la fe y Educación Física, correspondientes a la variable rendimiento escolar.

Los hallazgos encontrados en la presente investigación, concuerdan en cierta medida con la literatura especializada en este estudio ya que se encontró en algunos casos una correlación positiva significativa.

Es relevante mencionar que la medición de la variable habilidades emocionales, indica que los alumnos tienen desarrolladas sus habilidades emocionales, por tal motivo, su presencia no debe ser foco de atención por parte de las autoridades escolares o de los padres de familia; cabe mencionar que es necesario seguir implementando actividades que fomenten el desarrollo de dichas habilidades.

La medición de la variable rendimiento escolar indica que se debe prestar más atención en el promedio de los alumnos de algunas asignaturas en específico, tales

como Matemáticas, Ciencias Naturales y Literatura, que son las áreas en las que se percibió un mayor índice de alumnos reprobados.

Es recomendable que las dos variables abordadas en esta investigación, sigan siendo estudiadas en contextos diferentes, de esta forma se facilitará una comprensión más completa para la institución que fue escenario de esta investigación

Finalmente, se puede afirmar que la investigadora responsable 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.
- Garrido Gutiérrez, Isaac. (2000)  
Psicología de la emoción.  
Editorial Síntesis. Madrid.
- Goleman, David. (2007)  
La inteligencia emocional.  
Editorial Vergara. México.

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

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.

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.

Rodríguez Ornelas, Laura. (2014)  
Diferencia entre el nivel de inteligencia emocional de los alumnos y los egresados 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. (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.

Iglesias Cortizas, María Josefa. (2009)  
“Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico de la facultad de  
CC de la Educación de la Coruña (España)”.  
Revista de Investigación Educativa. Vol. 27. No.2. Págs. 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](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizaje_rendimiento_academico_2_medio_santiago.pdf)

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

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

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

Lamas Rojas, Sergio. (2008)  
"Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico"  
Sociedad Peruana de Resiliencia.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.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](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/cap2.pdf)

Ugarriza, Nelly. (2001)

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

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

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

Universidad de Granada. (2005)

"Hábitos de estudio"

Recuperado de [www.ugr.es/uve/pdf.estudio.pdf](http://www.ugr.es/uve/pdf.estudio.pdf)

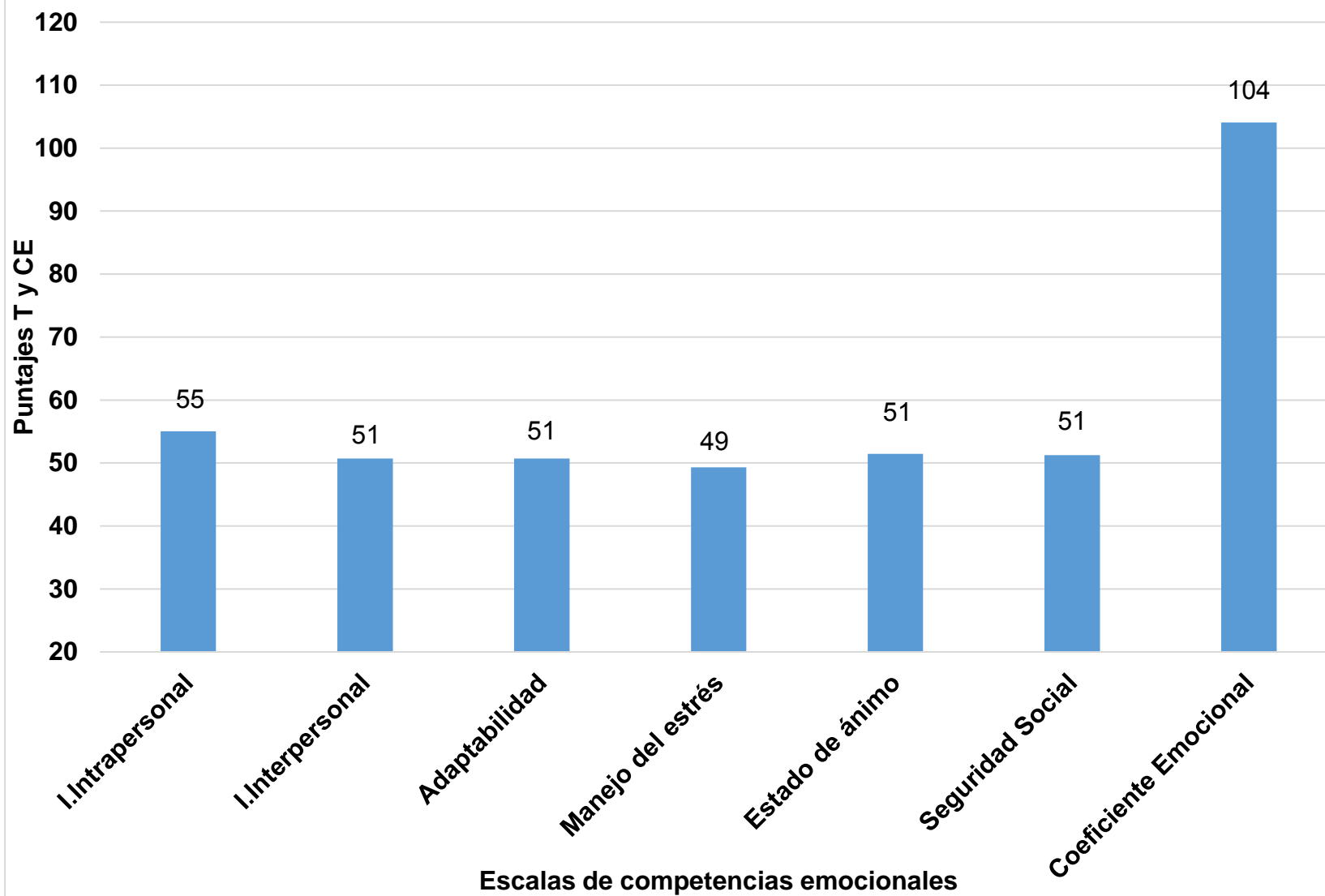
Vélez, Eduardo; Schiefelbein, Ernesto; Valenzuela, Jorge. (2003)

"Factores que afectan el rendimiento en la educación primaria."

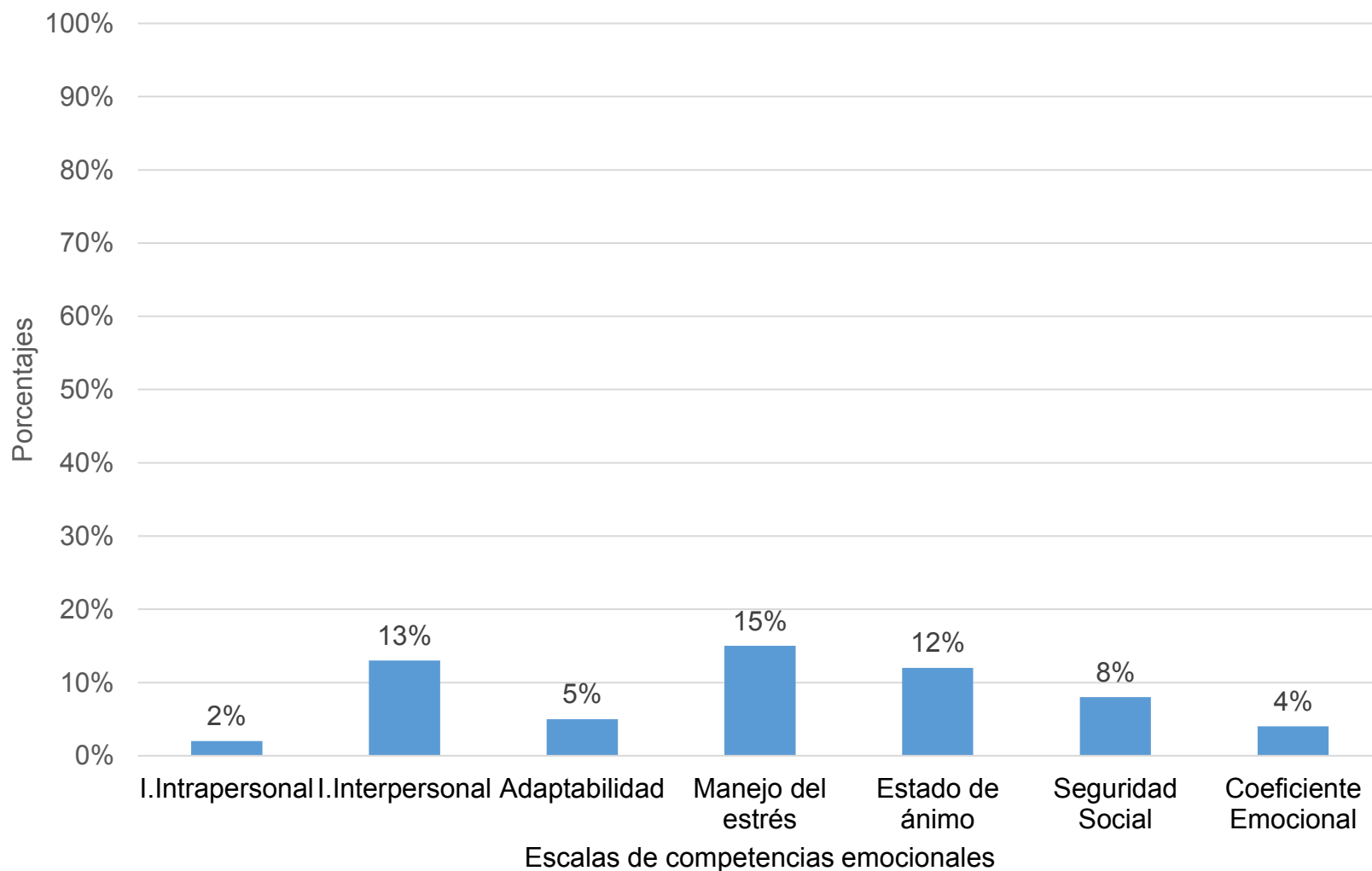
(Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe)

Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>

**ANEXO 1**  
**Media aritmética de las escalas de competencias emocionales**

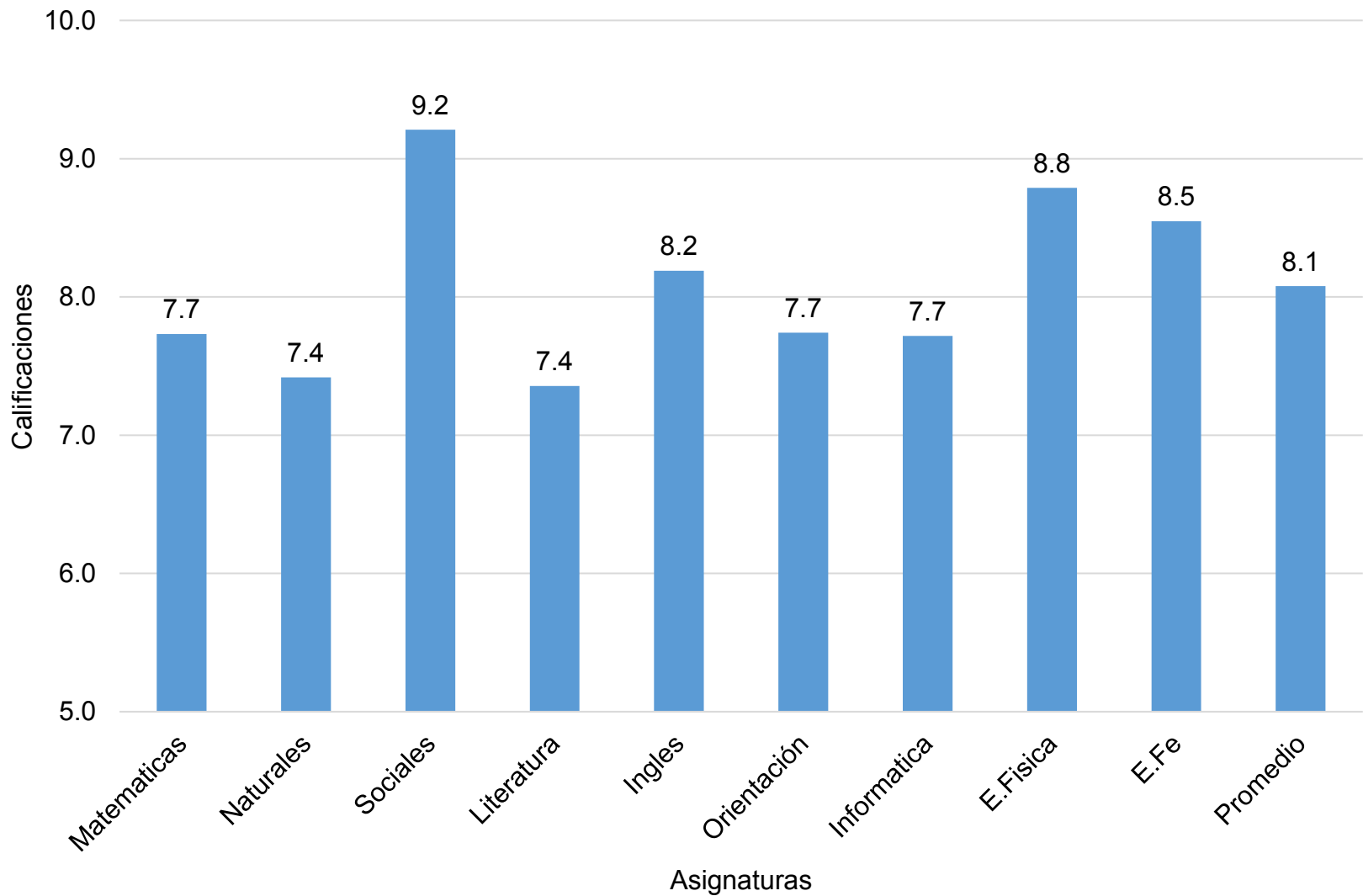


**ANEXO 2**  
**Porcentajes de sujetos con puntajes preocupantes en las escalas de competencias emocionales**



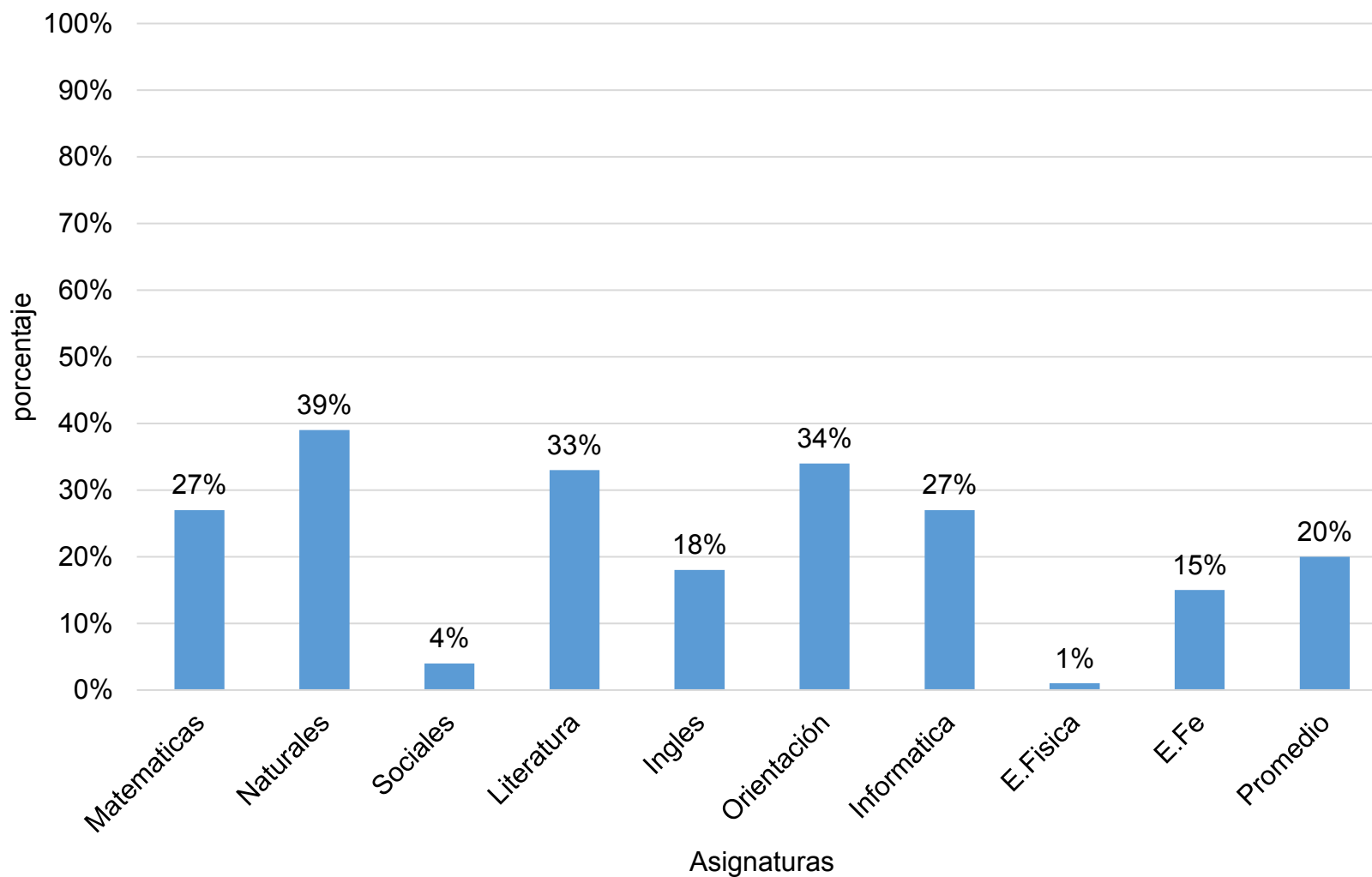
### ANEXO 3

#### Media aritmética de calificaciones de las distintas asignaturas



### ANEXO 4

## Puntajes preocupantes de calificaciones bajas en las distintas asignaturas





### ANEXO 5

#### Coeficientes de correlación entre el coeficiente emocional y el rendimiento escolar

