



UNIVERSIDAD  
DON VASCO, A. C.

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

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

*RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y  
EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE  
PRIMER AÑO DE BACHILLERATO.*

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**Diana Jiménez Palacios**

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 11 de mayo de 2018.



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. . . . .	. 5
Objetivos. . . . .	. 6
Hipótesis. . . . .	. 7
Operacionalización de las variables. . . . .	. 8
Justificación. . . . .	. 9
Marco de referencia. . . . .	. 10

## **Capítulo 1. Las competencias emocionales.**

1.1. Marco conceptual. . . . .	. 13
1.1.1. Las emociones. . . . .	. 14
1.1.2. El concepto de competencias. . . . .	. 17
1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional. . . . .	. 20
1.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales. . . . .	. 23
1.2. Clasificación de las competencias emocionales. . . . .	. 24
1.2.1. Modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez. . . . .	. 24
1.2.2. Modelo de competencias emocionales de BarOn. . . . .	. 29
1.3. La educación emocional. . . . .	. 30
1.4. Las competencias emocionales en la vida actual. . . . .	. 32
1.4.1. Las competencias emocionales en la vida laboral. . . . .	. 32

1.4.2. Las competencias emocionales en la vida escolar.	. . . . .	32
1.4.3. Las competencias emocionales en otros ámbitos.	. . . . .	33
1.5. Evaluación de las competencias emocionales.	. . . . .	34

**Capítulo 2. El rendimiento académico.**

2.1. Concepto de rendimiento académico.	. . . . .	37
2.2. La calificación como indicador del rendimiento académico.	. . . . .	38
2.2.1. Criterios para asignar la calificación.	. . . . .	40
2.2.2. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificaciones.	. . . . .	43
2.3. Factores que influyen en el rendimiento académico	. . . . .	44
2.3.1. Factores personales.	. . . . .	45
2.3.1.1. Aspectos personales.	. . . . .	45
2.3.1.2. Condiciones fisiológicas.	. . . . .	47
2.3.1.3. Capacidad intelectual.	. . . . .	49
2.3.1.4. Hábitos de estudio.	. . . . .	51
2.3.2. Factores pedagógicos.	. . . . .	53
2.3.2.1. Organización institucional.	. . . . .	53
2.3.2.2. Didáctica.	. . . . .	55
2.3.2.3. Actitudes del profesor.	. . . . .	57
2.3.3. Factores sociales.	. . . . .	59
2.3.3.1. Condiciones de la familia.	. . . . .	59
2.3.3.2. Los amigos y el ambiente.	. . . . .	62

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

3.1. Descripción metodológica..	. 65
3.1.1. Enfoque cuantitativo.	. 66
3.1.2. Investigación no experimental.	. 67
3.1.3. Diseño transversal. .	. 68
3.1.4. Alcance correlacional.	. 68
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	. 70
3.2. Población y muestra.	. 72
3.2.1. Descripción de la población.	. 72
3.2.2. Descripción del tipo de muestreo.	. 73
3.3. Descripción del proceso de investigación.	. 74
3.4. Análisis e interpretación de resultados. .	. 77
3.4.1. Las competencias emocionales en los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. .	. 77
3.4.2. Rendimiento académico en la muestra de estudio.	. 81
3.4.3. Descripción de la correlación entre variables. .	. 84
Conclusiones.	. 88
Bibliografía. .	. 90
Mesografía. .	. 92
Anexos.	

# INTRODUCCIÓN

En el presente documento se examina la presunta relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en estudiantes de una institución privada de bachillerato. Como tarea inicial, se exponen los elementos contextuales esenciales en los apartados siguientes.

## **Antecedentes**

Para tener un panorama suficientemente amplio del fenómeno a estudiar, es necesaria la conceptualización de las variables de investigación, así como conocer trabajos indagatorios relacionados con estas. Esto último, con el fin de verificar o no la existencia de un estudio que aborde la misma temática.

Los psicólogos Peter Salovey y John Mayer (citados por Dueñas; 2014: 18) definen la inteligencia emocional como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno”.

El concepto de inteligencia surgió en el año 1900 con el enfoque psicométrico, donde se comenzaron a emplear instrumentos para medir el razonamiento. Sin embargo, fue entre los años 1990 a 1993 cuando Salovey y Mayer, en compañía de

otros autores, acuñaron el concepto de inteligencia emocional, creando un modelo de tres habilidades básicas: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional. Posteriormente en el año 1998, los mismos autores refinaron su modelo, estableciendo cuatro habilidades básicas: percepción y valoración emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación reflexiva de las emociones (Fragoso; 2015).

De este concepto de inteligencia emocional se desprende la primera variable de investigación, el concepto de competencias emocionales.

Saarni (citado por Fragoso; 2015: 119) define las competencias emocionales como “un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferente, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma”.

El concepto de competencias emocionales nació a partir del modelo propuesto por Carolyn Saarni, quien retomó tres teorías cuyo principal fundamento es la emoción, y sobre las cuales conformó un modelo con ocho competencias básicas: conciencia emocional de uno mismo, habilidad para discernir y entender las emociones de otros, habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción, capacidad de empatía, habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa, habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes, conciencia de comunicación emocional en las relaciones y la capacidad de la autoeficacia emocional.

Por su parte, Rafael Bisquerra, otro investigador de relevancia para el tema, propone un modelo de competencias emocionales conformado por cinco habilidades: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (referido por Fragoso; 2015).

Respecto de la segunda variable, Pizarro y Clark (citados por Juárez; 2016: 42) definen el rendimiento académico como “una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que expresa en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación”.

Sobre investigaciones realizadas con estas variables, Páez y Castaño (2015) llevaron a cabo un estudio con una muestra de 263 estudiantes de la Universidad de Manizales, Colombia, con el fin de describir su inteligencia emocional y determinar si existía relación con el rendimiento académico. Para ello emplearon varios instrumentos, entre ellos el cuestionario EQ-i de BarOn para medir inteligencia emocional. El resultado obtenido fue un cociente emocional promedio de 46.51, sin diferencia en el sexo, determinando la correlación entre las variables de estudio.

Referente a este resultado, Fernández y Extremera (mencionados por Páez y Castaño; 2015) proponen cuatro factores asociados a la escasa inteligencia emocional: deficiente nivel de bienestar y ajuste en los estudiantes, surgimiento de conductas disruptivas e incremento de factores de riesgo personales y sociales, disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales y descenso en



el rendimiento académico; Páez y Castaño añaden un quinto factor: el descenso en las exigencias académicas.

Por su parte, López (2008) elaboró un estudio con una muestra de 236 estudiantes de cuatro facultades de una universidad pública de Lima, Perú; el objetivo fue conocer si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son factores determinantes para el rendimiento académico.

Para recolectar los datos, la autora empleó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn, así como la recopilación de las notas escolares al final del año lectivo 2005. El resultado obtenido fue una inteligencia emocional promedio, con diferencias significativas en cuanto al sexo, siendo favorecidas las mujeres; ocurrió lo mismo con la variable de rendimiento académico. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se encontró que el 69% de los estudiantes utiliza la estrategia de codificación.

Respecto a los antecedentes contextuales, en el Colegio de Ciencias y Humanidades donde se realizó el presente estudio, se ha observado que, en algunos casos, los estudiantes muestran mayor interés en sus problemáticas emocionales que en su rendimiento académico; asimismo, también se presentan indicadores emocionales y culturales que propician la deserción escolar.

## **Planteamiento del problema**

El estudio de las competencias emocionales es importante, pues a través de estas se conocen aspectos psicológicos de las personas. Es conveniente saber cómo expresar las emociones adecuadamente, así como saber reaccionar ante las emociones de otros; los individuos con alto nivel de competencias emocionales poseen relaciones interpersonales exitosas y son capaces de adaptarse mejor a nuevos ambientes; en cambio las personas con bajo nivel, pueden atravesar una serie de dificultades y el deterioro de su salud, tanto física como mental.

Por otra parte, el estudio del rendimiento académico facilita entender la manera en la que el conocimiento es adquirido en el ambiente educativo. En la actualidad, el poseer un cierto nivel de escolaridad es necesario para acceder a mejores oportunidades de trabajo; las calificaciones son un factor importante para determinar si la persona posee las competencias necesarias, sin embargo, el rendimiento puede verse afectado por otros factores.

No se sabe exactamente si existe una relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico, pero se puede intuir que los problemas psicológicos impactan de forma negativa en los demás ámbitos de la vida: familiar, social, educativo y laboral.

Es por esta razón que el presente estudio se llevó a cabo con estudiantes de bachillerato que cursan el primer año, debido a que atraviesan por la etapa de la adolescencia y por los problemas que esta acarrea.

Por lo anterior, se busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Existe relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en los estudiantes de primer año del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la ciudad de Uruapan, Michoacán?

## **Objetivos**

Ante lo previamente expuesto, esta investigación pretende cumplir con una serie de objetivos particulares que ayuden al cumplimiento del objetivo general del estudio. Unos y otro se exponen a continuación.

### **Objetivo general**

Establecer la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en los estudiantes de primer año de bachillerato, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de Uruapan, Michoacán.

### **Objetivos particulares**

1. Definir el concepto de competencias emocionales.

2. Identificar las características de las competencias emocionales.
3. Identificar los rasgos de las personas que poseen alto nivel de competencias emocionales.
4. Comprender la importancia del concepto de competencias emocionales en el ámbito de la psicología y de la educación.
5. Determinar el concepto de rendimiento académico.
6. Analizar los principales factores relacionados con el rendimiento académico.
7. Identificar las principales aportaciones teóricas realizadas al concepto de rendimiento académico.
8. Medir el nivel de competencias emocionales en los alumnos de primer año de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).
9. Identificar el promedio de calificaciones escolares en los estudiantes de primer año de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

## **Hipótesis**

Es sustancial para una investigación contar con una hipótesis formulada a partir de lo que se conoce o se espera de las variables que se estudian, pues será una suposición que se buscará corroborar o rechazar. Es recomendable redactar dos hipótesis: una de trabajo, que afirma una relación entre los fenómenos examinados, y la otra nula, que niega dicho vínculo, dado que una de ellas será el resultado de la investigación.

### **Hipótesis de trabajo.**

Las competencias emocionales tienen una relación significativa con el rendimiento académico en los estudiantes de primer año de bachillerato, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de Uruapan, Michoacán.

### **Hipótesis nula.**

Las competencias emocionales no tienen una relación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de bachillerato, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de Uruapan, Michoacán.

### **Operacionalización de las variables**

La operacionalización de las variables se define como el conjunto de actividades específicas y necesarias para la medición de una variable y la interpretación de sus resultados (Hernández y cols.; 2014).

Para la variable de competencias emocionales, se empleó el Perfil de Competencias Emocionales diseñado por Reuven BarOn, el cual evalúa las competencias y el coeficiente emocional en adolescentes y adultos. Este se compone de las siguientes escalas: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado del ánimo (Ugarriza; 2001).

Por su parte, la variable de rendimiento académico se operacionalizó a partir de las calificaciones obtenidas de la muestra, en los primeros dos bimestres del ciclo escolar 2017-2018.

## **Justificación**

Las emociones se van modificando conforme al desarrollo o ciclo de vida de las personas, estas son un componente de la conducta y se ven influenciadas por el entorno social y cultural. En la adolescencia, la persona debe ser capaz de identificar sus propias emociones, así como las de los demás, sin embargo, puede presentar problemas para manejarlas.

En el contexto actual, los adolescentes son cada vez más vulnerables a sufrir por problemáticas emocionales, de comportamiento, relaciones sociales y dificultades escolares, entre otras más.

Por tal motivo, la presente investigación se realiza con el propósito de brindar información sobre las variables, así como con la finalidad de comprobar si existe una relación entre ellas.

A la vez, se pretende obtener un resultado que beneficie a la institución donde se realizó, proporcionando a los directivos un panorama más amplio de la realidad de los estudiantes y un testimonio científico que sirva para evaluar el servicio que se está

ofreciendo; al alumnado, brindándole una valoración psicológica formal que le ayude a desarrollar las competencias emocionales necesarias.

El campo de acción del psicólogo no se limita únicamente al aspecto clínico, sino a cualquier lugar donde se encuentren personas, por tal razón, se busca aportar a la psicología una perspectiva desde el ámbito educativo, tratando la importancia de las problemáticas emocionales que se manifiestan en la adolescencia y el impacto negativo que estas tienen en la vida escolar.

### **Marco de referencia**

La presente investigación se llevó a cabo con estudiantes de bachillerato de primer año del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ubicado dentro de las instalaciones de la Universidad Don Vasco, en la ciudad de Uruapan, en el estado de Michoacán.

Es una escuela privada de inspiración religiosa, que atiende a adolescentes en un rango de edad entre 15 y 20 años. Actualmente, este plantel cuenta con más de 400 estudiantes y 30 docentes con distintas profesiones.

Esta modalidad de bachillerato surgió en la Universidad Nacional Autónoma de México y se implementó con éxito en la Universidad Don Vasco a partir del año 1972.

El Colegio de Ciencias y Humanidades adoptó como fundamento educativo el modelo por competencias, aplicando sus cuatro dimensiones de aprendizaje: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; con la meta de moldear estudiantes autónomos y con capacidades emocionales. Asimismo, se preocupa por la enseñanza del uso de los medios computacionales y la formación de lectores.

Al ser una dependencia de la Universidad Don Vasco, utiliza sus instalaciones y acoge tanto su misión como su visión.

Con el lema “Integración y Superación”, pretenden unificar sexos, razas, estratos económicos y creencias en un mismo espacio, ofreciendo sus servicios sin ningún tipo de discriminación; además, manifiestan en sus educandos el deseo por explorar nuevas opciones, sin limitantes.

Con la misión “ser una institución de educación, forjadora de personas con una inquebrantable robustez de espíritu, formadora de jóvenes responsables, generosos, críticos y creativos; conscientes de su trascendencia en cuanto a su origen y destino y reconstructores de la sociedad desde una amplia y mejor perspectiva”; demuestran su carácter espiritual y moral.

Mientras que con la visión “ser la institución de mayor prestigio académico de la región, que sustenta su quehacer en criterios educativos orientados al desarrollo integral de los estudiantes; con personal docente y administrativo competente y con la



infraestructura que aseguran una educación de vanguardia”; muestran su anhelo por convertirse en una institución de renombre, con personal capacitado e instalaciones de calidad.

# **CAPÍTULO 1**

## **COMPETENCIAS EMOCIONALES**

Hablar de competencias emocionales supone hablar de un tema que ha ido evolucionando con el tiempo y que, en la actualidad, adquiere un papel de suma importancia para el desarrollo de las personas.

El concepto nace a partir de un debate constante y sobre la modificación de otros términos relacionados, se debe hacer énfasis en la ambigüedad y en la dificultad para llegar a una definición que satisfaga a todos.

Las competencias incluyen varias habilidades a progresar, con el fin de que las personas encuentren un mayor bienestar psicológico. Actualmente, adquieren un mayor auge en distintos contextos, de manera que se busca tener tanto estudiantes como trabajadores conscientes de sí mismos, capaces de controlar sus emociones y poseedores de habilidades sociales.

### **1.1 Marco conceptual**

Para comenzar con el planteamiento de este capítulo, es necesario hacer una diferenciación entre los conceptos de inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional.

El concepto de inteligencia emocional nace como un constructo hipotético en el campo de la psicología, sin embargo, su existencia ha sido cuestionada y debatida por varios autores. No obstante, se coincide en la importancia del desarrollo de competencias emocionales, pues estas facilitan la interacción con el ambiente y propician el aprendizaje y el crecimiento de las personas (Bisquerra y Pérez; 2007).

Con base en lo anterior, la educación emocional es un proceso formativo permanente, que pretende el desarrollo de competencias emocionales a partir de las experiencias de vida.

### **1.1.1 Las emociones**

Inicialmente, es necesario resaltar la complejidad para definir con precisión el concepto de emociones, pues se trata de un término que carece de límites y en el que existe ambigüedad.

Ante la dificultad que se presenta para ello, Wenger y cols. afirman que “casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En este momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (citados por Palmero y cols.; 2002: 18); por lo anterior, diversos autores definen las emociones en función de las variables que –según estiman- mejor las describen.

Las emociones presentan consistencia, estabilidad y coherencia; sin embargo, dos episodios emocionales nunca son iguales, por esta razón se han estudiado las

diferencias inter e intraindividuales, con el fin de formular leyes que puedan explicar las diferencias en las experiencias emocionales (Palmero y cols.; 2002).

La mayoría de autores concuerda en que las emociones se manifiestan en: la activación fisiológica, la conducta expresiva y en los sentimientos subjetivos, aunque sin saber de qué manera se organizan. Los autores Kleinginna y Kleinginna recogen diferentes definiciones de emoción y proponen la siguiente: “Un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: a) pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; b) generar procesos cognitivos tales como afectos perceptuales relevantes, valoraciones, y procesos de etiquetado; c) generar ajustes fisiológicos..., y d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa” (Palmero y cols.; 2002: 19).

Además de la dificultad para proporcionar una definición conceptual, se añade el conflicto para definir la totalidad de componentes que intervienen; debido a eso, se utilizan descriptores emocionales, que sirven para denominar los diferentes estados afectivos. Palmero y cols. (2002) mencionan cuatro descriptores: afecto, humor o estado de ánimo, emoción y sentimiento.

El afecto es la valoración, positiva o negativa, que la persona realiza respecto de las situaciones que experimenta; se tiende a buscar lo que genera placer y a evitar lo que causa dolor.

El humor, por su parte, es un estado afectivo que se genera a partir de la posibilidad que un sujeto tiene de experimentar placer o dolor en el futuro. Se estima que tiene una duración de varios días, aunque puede verse afectado por factores ambientales, así como factores biológicos y psicológicos de la persona; además, el humor no posee un objeto al que esté dirigido, sino que se propicia de forma no intencionada. Su principal función es la de alterar las prioridades, así como facilitar el acceso a contenidos cognitivos.

La emoción es un concepto utilizado de tres maneras, como síndrome emocional, estado emocional y reacción emocional. El síndrome equivale a todas aquellas manifestaciones que se presentan durante una emoción; por su parte, el estado se refiere a un episodio de corta duración en el que se presenta la disposición a actuar; mientras que la reacción es la conducta manifiesta.

Finalmente, el sentimiento es el resultado de la evaluación que se realiza después de un evento emocional. Son disposiciones a responder ante acontecimientos específicos, que favorecen que un objeto sea canalizado rápidamente durante una emoción.

Debe hacerse énfasis en la importancia que tiene el manejo de las emociones; esta es una habilidad que se adquiere a lo largo del ciclo de vida, por lo que pueden presentarse dificultades o fallos en ella. Las disregulaciones, como se les conoce, de manera transitoria pueden ocasionar ansiedad, así como excesos en el

comportamiento, mientras que de manera crónica dan lugar a psicopatologías (Garrido; 2000).

Con base en lo anteriormente expuesto, se reafirma la dificultad que se tiene para definir el concepto de emociones, sin embargo, puede ser conceptualizada como “un proceso psicológico constituido por cambios que pueden repercutir en el sujeto a nivel cognitivo, a nivel fisiológico y a nivel social, posibilitando acciones organizadas y adaptativas, cuando su intensidad es adecuada, o una desorganización de las acciones cuando es inadecuada” (Garrido; 2000: 77).

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

El término competencia proviene de la palabra inglesa *skill*, que se traduce como capacidad perfeccionada; “son cualidades complejas que se adquieren a lo largo de la vida o procesos psicológicos que permiten controlar la realización de la actividad” (Iglesias; 2009: 452).

Al respecto, varios investigadores han proporcionado diversas definiciones, de las cuales se rescatan algunas como la planteada por Tejeda (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 2), quien afirma que la competencia es un “conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares”; así como también, la propuesta por Echeverría (citado por

Bisquerra y Pérez; 2007: 2), la cual indica que “la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión”.

Las competencias presentan una serie de características, como son la facilidad de aplicación tanto en un entorno grupal, como de manera individual; integra conocimientos, habilidades, conductas y actitudes; el aprendizaje y desarrollo de competencias es continuo a lo largo de la vida y está vinculado también con la experiencia (Bisquerra y Pérez; 2007).

Estas se clasifican principalmente en dos dimensiones: las competencias de desarrollo técnico-profesional y las de desarrollo socio-personal. Las primeras abarcan los conocimientos y actividades necesarios para obtener un adecuado desempeño en un ámbito profesional determinado, mientras que las segundas incluyen el desarrollo de la relación personal y las relaciones interpersonales (Bisquerra y Pérez; 2007).

De acuerdo con este autor, las competencias técnico-profesionales incluyen los conocimientos básicos y especializados, las tareas y destrezas, así como técnicas necesarias para una profesión y capacidades de organización, coordinación, trabajo en red, adaptación e innovación (Bisquerra y Pérez; 2007).

Por otra parte, las competencias socio-personales incluyen aspectos psicológicos como la motivación, autoconfianza, autocontrol, autonomía, control del

estrés, asertividad, capacidad para toma de decisiones y empatía, entre otros (Bisquerra y Pérez; 2007).

Iglesias (2009) reconoce también dos tipos de competencias, las genéricas y las específicas:

Las competencias genéricas introducen elementos cognitivos y elementos motivacionales, y se manifiestan a través de otras subclases de competencias, como son:

1. Instrumentales: influyen en los procesos de pensamiento, como en la capacidad de análisis y síntesis, organización y planificación, y gestión de la información.
2. Personales: buscan la integración de la persona con el medio, facilitan el trabajo en equipo y el manejo de relaciones interpersonales.
3. Sistémicas: se muestran en el aprendizaje autónomo, la capacidad adaptativa, la creatividad y el liderazgo, entre otras.

Las competencias específicas, en tanto, son todos aquellos conocimientos y habilidades que se requieren para ejercer una profesión determinada.

Actualmente, las competencias se pueden definir como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y



actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez; 2007: 3).

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

La inteligencia cognitiva ha sido cuestionada por diversos autores, debido a que no posee una entidad plenamente definida. La inteligencia cognitiva es un conjunto de habilidades de razonamiento, que se ve alterado por factores genéticos y socioculturales; por lo anterior, las pruebas que se han desarrollado para medir la inteligencia, pueden ser subjetivas y no aplicables para toda la población en general (Vernon; 1982).

El término inteligencia se refiere a “las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican en un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se constituyen primordialmente mediante la interacción con las experiencias ambientales cotidianas en el hogar o en las recreaciones y solo de modo secundario mediante la estimulación en la escuela” (Vernon; 1982: 51).

A través del tiempo, el concepto de inteligencia comenzó a introducir el aspecto emocional; Thorndike (mencionado por Goleman; 2007) propone la inteligencia social, entendida como la capacidad para comprender a los demás y actuar de manera prudente en las relaciones, como un aspecto de la inteligencia emocional. Sin

embargo, otros autores tienen una visión más escéptica de la inteligencia social, por lo que alrededor del año 1960 se declara como inútil.

No obstante, se da importancia a la inteligencia personal, y en una investigación realizada por el psicólogo Robert Stenberg (mencionado por Goleman; 2007), se llega a la conclusión de Thorndike: la inteligencia social es clave para el éxito de las personas en el aspecto práctico de la vida.

En última instancia, varios psicólogos han proporcionado una visión más amplia de la inteligencia.

Salovey (mencionado por Goleman; 2007) engloba las inteligencias personales propuestas por Gardner en su definición de inteligencia emocional, por lo que propone cinco esferas:

1. Conocer las propias emociones: es decir, reconocer los sentimientos cuando aparecen. De acuerdo con Goleman (2007), “las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales” (64).
2. Manejar las emociones: adecuar las emociones para que sean apropiadas. Este autor afirma que “las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras aquellas que la

tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida” (64).

3. La propia motivación: enfocar las emociones hacia el cumplimiento de un objetivo. Se infiere que “las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan” (64).
4. Reconocer emociones en los demás: ser empático. Se considera que “las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren” (64).
5. Manejar las relaciones: según el autor, “las personas que se destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás; son estrellas sociales” (65).

En relación con lo anteriormente expuesto, una definición más aceptada del concepto de inteligencia emocional es la proporcionada por BarOn, “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (mencionado por Ugarriza; 2001: 131).

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

Al igual que como ocurre con otros conceptos, la conceptualización de las competencias emocionales se ha visto en debate, sin poder llegar a un acuerdo común. Algunos autores consideran que se trata de una única habilidad, mientras que otros consideran que es un conjunto; además, también se pone en duda si deben ser llamadas únicamente emocionales, pues afectan también la parte social (Bisquerra y Pérez; 2007).

Dentro de las competencias emocionales se identifican cinco dimensiones básicas, propuestas por los psicólogos Salovey y Sluyter (mencionados por Bisquerra y Pérez; 2007), que son: la cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol; de manera que la persona es capaz de expresar su parte social en forma adecuada.

Esto a la vez se complementa con lo planteado por Goleman (mencionado por Bisquerra y Pérez; 2007), quien en un principio propone cinco dominios: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales; pero que posteriormente determina solo cuatro: la conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.

Con base en el planteamiento anterior, se han realizado diferentes propuestas para llegar a un concepto. Bisquerra y Pérez (2007), definen la competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias

para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (8).

Por su parte, Saarni (mencionado por Bisquerra y Pérez; 2007) comprende la competencia emocional, como la capacidad para demostrar autoeficacia en la expresión de las emociones; menciona la importancia del autoconocimiento y la regulación, para enfocar las habilidades de la persona hacia el logro de un objetivo.

A partir de estas propuestas, se le da mayor consideración al contexto, las competencias emocionales se ven condicionadas por factores como el espacio y el tiempo (Bisquerra y Pérez; 2007).

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

Las competencias emocionales se clasifican en diversas sub-competencias, las cuales engloban distintas habilidades que están dirigidas al bienestar psicológico de las personas. Enseguida se muestran dos propuestas de clasificación de dichas competencias.

### **1.2.1 Modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez**

Bisquerra y Pérez (2007) actualizan estudios anteriores, y con base en ellos proponen un modelo de cinco sub-competencias emocionales, que son: conciencia

emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

La conciencia emocional es la capacidad que permite identificar sentimientos y emociones propias y ajenas, y etiquetarlas. Para esto, es necesario el uso de un vocabulario y expresiones adecuadas (Bisquerra y Pérez; 2007). La madurez de las personas está implícita en esta competencia, pues es necesario entender primeramente las emociones propias para posteriormente asignarles el nombre que les corresponde. Una vez que es capaz de identificar con precisión el sentir propio, la persona es más competente para identificar las emociones de otros, así como para mostrar empatía.

La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones adecuadamente. Las emociones influyen en el comportamiento, por lo que estados emocionales intensos pueden desatar conductas que afecten a otros; aunque estas pueden ser controladas por el razonamiento. Es importante tener conciencia del impacto que se puede crear sobre otros, por tal razón, la expresión de las emociones debe ser apropiada. La regulación debe presentarse de manera constante para evitar comportamientos impulsivos, así como para afrontar las emociones negativas, perseverar en el logro, diferenciar las recompensas y experimentar emociones positivas.

La autonomía emocional puede entenderse como un amplio conjunto de características presentes en las personas que, cuando se encuentran en concordancia, facilitan experimentar las emociones en forma positiva.

Bisquerra y Pérez (2007) desglosan la autonomía emocional en siete características específicas: la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia, análisis de normas sociales y resiliencia.

1. La autoestima es un factor indispensable para el bienestar emocional de las personas, esta es una valoración que se hace de sí mismo y que debe proporcionar una imagen positiva; una autoestima alta consigue sanas relaciones intrapersonales, en contraste con una baja autoestima, que ocasiona relaciones destructivas.
2. La automotivación es la capacidad de participación voluntaria y compromiso emocional en actividades personales, sociales y laborales, entre otras.
3. La actitud positiva, como se indica, es la disposición idónea que se debe tener ante situaciones que se presentan en la vida; proporciona una sensación de empoderamiento y optimismo para afrontar los retos.
4. La responsabilidad, en términos generales, es la aceptación de las consecuencias que ocurren tras la toma de decisiones. Se busca que las

personas adquieran juicio para participar en comportamientos seguros, saludables y éticos.

5. La autoeficacia emocional es la capacidad para sentirse de la manera en que se desea, para ello, las personas son responsables de su propio sentir, aceptan las experiencias tanto positivas como negativas como parte de la vida y su balance.
6. El análisis de las normas sociales permite evaluar los mensajes que se transmiten en la sociedad y como estos afectan el comportamiento personal.
7. La resiliencia se define como la capacidad propia para afrontar las situaciones adversas en la vida.

Por otra parte, la competencia social es la capacidad para mantener relaciones positivas y duraderas con otras personas, implica habilidades de comunicación asertiva y respeto hacia los demás.

Esta competencia comienza a adquirirse desde la niñez, a través de habilidades sociales básicas como: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor o disculparse.

Para esta competencia, las personas deben apreciar las diferencias individuales y grupales, así como respetar las distintas opiniones que presenten; además, deben



ser capaces de entender la comunicación verbal y no verbal, tener una actitud abierta al diálogo para mantener conversaciones fluidas, compartir pensamientos y emociones.

Las personas con esta competencia también muestran amabilidad, entienden que las conversaciones tienen un orden, por lo que aguardan su turno para hablar, defienden sus opiniones con asertividad y no permiten que la presión de grupo les obligue a tomar decisiones en contra de su voluntad. Como último punto, tienen la capacidad de regular las emociones de los demás.

Las competencias para la vida y el bienestar, se definen como la “capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando” (Bisquerra y Pérez; 2007: 11).

Esta competencia facilita la toma de decisiones, reconociendo también la responsabilidad que se tiene; a su vez, permite fijar objetivos realistas, así como reconocer la necesidad de ayuda cuando se presenta. Las personas se sienten pertenecientes al contexto, por lo que se vuelven más participativos en las labores propias de la comunidad; son capaces de generar experiencias positivas en cualquier ámbito.

### **1.2.2 Modelo de competencias emocionales de BarOn**

El modelo de competencias emocionales propuesto por BarOn (mencionado por Ugarriza; 2001) se compone de cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general.

El componente intrapersonal incluye habilidades como la comprensión emocional, que permite identificar sentimientos y emociones, así como habilidades para expresar sentimientos, creencias y pensamientos en forma adecuada; la capacidad para valorar la imagen propia, respetarla y aceptar los aspectos positivos y negativos; la capacidad para realizar logros, y la capacidad de ser independientes.

El componente interpersonal, en tanto, incluye habilidades para establecer relaciones de cercanía emocional, habilidades de empatía para comprender las emociones de otros y habilidades de responsabilidad social, es decir, demostrar compromiso y cooperación con los demás.

El componente de adaptabilidad engloba habilidades para identificar y solucionar problemáticas, así como la flexibilidad para ajustar las emociones, pensamientos y conductas.

El componente de manejo del estrés, como se infiere, incluye la habilidad para tolerar el estrés, enfrentándolo de forma positiva, así como la habilidad para controlar los impulsos.

El componente del estado de ánimo en general, por último, reúne la felicidad como la habilidad para sentir satisfacción por la vida, y el optimismo como la habilidad para ver los aspectos positivos de ella.

### **1.3 La educación emocional**

De acuerdo con Vivas (2003), la educación emocional se define como un proceso educativo, continuo y permanente; que tiene por finalidad el desarrollo de habilidades y conocimientos acerca de las emociones, con el objeto de capacitar a las personas para afrontar retos y aumentar el bienestar personal y social.

En el aspecto pedagógico, varios autores han abogado por la inclusión de la educación emocional en la formación académica, argumentando que es importante proporcionar espacios donde los estudiantes aprendan acerca de la democracia y cómo preservarla. A la vez, también se reconoce la importancia de la educación informal, adquirida en los diferentes contextos en los que se socializa (Vivas; 2003).

Esta autora considera que el desarrollo de habilidades emocionales comienza desde el hogar, a través de la interacción con la familia. Los padres enseñan a los hijos a regular sus emociones (apropiada o equivocadamente) desde temprana edad, esto tiene un impacto profundo en el menor, pues su cerebro en su máxima plasticidad absorbe toda la información.

La regulación emocional en los niños se ve condicionada en la respuesta de los adultos a sus emociones, algunos autores consideran que pueden dejar de expresar y sentir aquellas emociones que no son aceptadas por los padres (Vivas; 2003).

La educación emocional en el contexto familiar no solo se ocupa de los niños, sino también de los padres, a través de cursos para mejorar la relación padre-hijo o la relación familiar. “La educación emocional brinda a los padres la oportunidad de invertir los hábitos emocionales negativos que heredaron y que los van reproduciendo y perpetuando en la vida familiar” (Vivas; 2003: 11).

Las relaciones sociales en cualquier ámbito pueden originar conflictos, que a su vez pueden desatar respuestas violentas en sus participantes. La sociedad se encuentra constantemente expuesta a estímulos que provocan estrés, que afectan la salud y calidad de vida, por lo que pueden ocasionar el aislamiento de las personas (Vivas; 2003).

Es importante el diseño de programas enfocados a la enseñanza de la educación emocional para la sociedad, de este modo se promueve la canalización de emociones negativas a través de actividades seguras, que fomentan la convivencia y la solidaridad (Vivas; 2003).

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

Bisquerra y Pérez (2007) consideran reciente la atención que se le da al estudio del desarrollo emocional en los últimos años. Se han realizado diversos estudios, en los que se comprueba que a medida en que los niños van desarrollando capacidades emocionales, estas repercuten de manera positiva en su comportamiento. Estas aportaciones son de especial utilidad para el diseño de programas en intervención educativa, como talleres, programas y seminarios, entre otros.

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

A partir del siglo XX, se ha dado mayor importancia al desarrollo de competencias en el ámbito laboral, bajo la premisa de un mejor bienestar económico para la organización. En la actualidad, las empresas invierten fuertes cantidades de dinero en la formación de sus trabajadores, a fin de obtener a cambio elementos con habilidades proactivas, como son la resolución de conflictos, trabajo en equipo, tolerancia a la frustración y perseverancia, entre otras (Bisquerra y Pérez; 2007).

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

En el ámbito educativo, se han realizado investigaciones para determinar la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico, arrojando resultados diversos. Algunos estudios determinan que la puntuación de inteligencia emocional permite predecir el rendimiento académico, mientras que otros determinan

una escasa relación entre variables; sin embargo, esto puede deberse a diferentes metodologías empleadas. En conjunto, se presenta que los estudiantes con mayor nivel de inteligencia emocional demuestran un mejor bienestar psicológico y emocional, muestran menor ansiedad y depresión, y presentan menor tendencia a tener pensamientos intrusivos (Extremera y Fernández; 2004).

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

Las competencias emocionales, además de ser necesarias en contextos específicos, tienen un impacto en la cuestión personal. Las emociones pueden repercutir en la salud, por ello, se considera que existe un vínculo entre el sistema nervioso y el inmunológico; las emociones negativas debilitan este sistema, volviéndolo vulnerable a enfermedades, mientras que las emociones positivas ayudan a la recuperación de la salud (Bisquerra y Pérez; 2007).

Además, tales emociones provocan una respuesta en el ámbito social. Las personas con competencias emocionales tienen la habilidad de reconocer las emociones propias, tienen una mejor regulación y una mayor habilidad empática; esto les permite el desarrollo de relaciones sociales adecuadas con los demás (Extremera y Fernández; 2004).

## 1.5 Evaluación de las competencias emocionales

Las competencias emocionales pueden ser medidas mediante distintos métodos de evaluación, que facilitan información para conocer el desarrollo afectivo de quien se somete a ellos. Esta información sirve como punto de partida para el diseño de planes de enseñanza, así como para comparar el desarrollo de esta característica de un período a otro.

De acuerdo con Extremera y Fernández (2004), existen principalmente tres enfoques evaluativos para ello.

El primero es el uso de instrumentos clásicos como cuestionarios, escalas y autoinformes. Este método es el más tradicional y el más empleado en el área de la psicología; consiste en presentar al examinado una serie de afirmaciones breves que debe responder con base en la estimación propia de sus habilidades, en una escala Likert que proporciona cinco opciones de respuesta, desde “nunca” (1) hasta “siempre” (5).

El Perfil de Competencias Emocionales de BarOn, por otra parte, consta de 133 ítems en cinco factores: 1) inteligencia intrapersonal, 2) inteligencia interpersonal, 3) adaptación, 4) gestión del estrés y 5) humor general (Extremera y Fernández; 2004).

El uso de instrumentos clásicos es un método de fácil aplicación, tanto individual como colectivamente, y de corta duración. Sin embargo, cuenta con desventajas, como

la tendencia de algunos examinados a falsear sus respuestas para crear una imagen positiva, debido a esto, la prueba debe contar con un suficiente grado de confiabilidad para evitar resultados ambiguos.

El segundo método es el uso de observadores externos. Este implica la observación de terceros, a quienes se les cuestiona acerca de cómo el examinado maneja sus emociones y afronta situaciones cotidianas.

Estos autores sugieren utilizar este método como complemento de otro, pues también presenta algunas desventajas, como sesgos en la percepción del observador, tendencia del examinado a cambiar su comportamiento para mostrar una imagen positiva y limitación a un solo contexto, debido a la dificultad para observar al examinado todo el tiempo. No obstante, proporciona información importante sobre cómo los demás perciben a una persona.

El último método es la demostración de habilidades a través de tareas de ejecución. Este método, en particular, evita las desventajas de los anteriores; en él, la persona no puede falsear sus respuestas y se disminuyen los sesgos en la percepción de observadores. Funciona, como se indica, comprobando las habilidades que se les requiere. Las emociones pueden ser medidas a través de tareas emocionales, en las que se busca evaluar cómo una persona resuelve problemas emocionales, comparando sus respuestas con criterios predeterminados (Extremera y Fernández; 2004).



Como cierre del capítulo, se afirma que las competencias emocionales son útiles en cualquier ámbito de la vida, debido a que contribuyen al desarrollo de relaciones sanas.

Asimismo, se reafirma la necesidad del desarrollo de competencias emocionales, pues estas, en su conjunto, brindan actitudes, conocimientos, habilidades y capacidades que proporcionan mayor comodidad a las personas. Además, se debe resaltar la importancia y utilidad de ellas para cualquier ámbito de la vida.

## **CAPÍTULO 2**

### **RENDIMIENTO ACADÉMICO**

En el presente capítulo se abordará de manera amplia el rendimiento académico, lo cual abarca su concepto, la manera de medirlo, las problemáticas implicadas en este proceso y los diversos factores que influyen en dicha variable.

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

Para el claro entendimiento del lector sobre la variable, es esencial exponer primero algunas definiciones que ayuden a su mayor comprensión.

Pizarro (mencionado por Andrade y cols.; 2001) proporciona dos definiciones de rendimiento académico, una de forma general y la otra desde la perspectiva del estudiante.

Así, para este autor, el rendimiento académico se entiende como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (2001: 9). Mientras que, desde la perspectiva del estudiante, se entiende como “la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos” (2001: 9).

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

Alves (1990: 316), en tanto, señala, sobre el rendimiento académico, que “no se trata de cuánta materia han memorizado los alumnos, sino de cuánto de ella han incorporado realmente a su conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver los problemas y de hacer o utilizar las cosas aprendidas en el curso”.

En función de las definiciones anteriores, se considera, para el presente estudio, que el rendimiento académico es el resultado de un proceso de enseñanza, el cual busca incorporar o potenciar las capacidades y desarrollar las características de las personas.

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

El rendimiento académico no es observable por sí mismo, de manera que, para ser analizado, es necesario revisar sus indicadores, es decir, las calificaciones de los estudiantes. Estas son asignadas por los profesores, emitiendo juicios acerca del desempeño de cada alumno (Airasian; 2003).

De acuerdo con este autor, la calificación es parte de un proceso en el que los resultados de la enseñanza son cuantificados, refiriéndose con ellos a la calidad del aprendizaje.

Según Friedman y Frisbie (mencionados por Airasian; 2003: 175), las calificaciones tienen como finalidad comunicar información, de tal modo que “indican el desempeño académico del alumno a sus padres, a él mismo y a otras personas”.

Además, facilita la selección de cursos apropiados de acuerdo con el nivel académico del estudiante, así como la identificación de aquellos alumnos que necesiten de atención especial (Airasian; 2003).

En relación con el párrafo anterior, Alves (1990: 344) señala que “los alumnos considerados aptos para continuar sus estudios en un grado más avanzado son aprobados y pasan al curso siguiente o reciben su título; pero los que, según evidencian los exámenes, no cumplen los requisitos mínimos para ser aprobados, quedan pendientes y tienen que repetir el curso en el que no han demostrado aprovechamiento suficiente”.

No obstante, resulta impreciso tomar solo la observación del profesor para asignar una calificación. Por lo tanto, es necesario cumplir con normas o criterios para proporcionar una valoración más objetiva.

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

Los criterios son lineamientos de tipo académico-administrativo, necesarios para que la escuela que imparta educación formal avale los estudios mediante la emisión de certificados, títulos, diplomas o constancias. En algunas instituciones, los criterios o requisitos mínimos para la acreditación de una materia, quedan constituidos a través de documentos; mientras que, en otras, se le da al profesor la autoridad y responsabilidad de definirlos para su clase (Zarzar; 1997).

De acuerdo con el sistema escolar y sus grados, existen diversos criterios para la asignación de calificaciones. En algunos sistemas, la representación no es numérica, sino que puede ser a través de letras, categorías o clasificaciones (Airasian; 2003).

El desempeño del estudiante debe ser comparado con criterios establecidos, para así proporcionar una calificación adecuada. Frecuentemente, el profesor compara el desempeño de un estudiante con el de los demás o utiliza resultados anteriores para verificar si hubo mejoramiento (Airasian; 2003).

Con base en lo expuesto por el autor anterior, es importante recolectar información suficiente del estudiante, sin embargo, también se debe discernir sobre cuánta de ella debe ser considerada para la calificación. Los profesores llegan a conocer problemáticas y otras situaciones de sus alumnos, de modo que pueden verse

influenciados por ellas; preferentemente, la calificación no debe verse afectada por la personalidad del alumno.

Según este autor, “los alumnos que trabajan duro, que cooperan y muestran mayor motivación e interés que sus compañeros merecen ser recompensados, pero las calificaciones no son en absoluto la manera adecuada de hacerlo” (Airasian; 2003: 188). A la vez, otorgar una nota alta a un estudiante de bajo nivel académico puede prestarse a la confusión de este, de sus padres y de los compañeros.

De igual manera, el profesor no debe utilizar las calificaciones como un instrumento para castigar a los alumnos que no sean de su agrado, ni para premiar a aquellos que sí lo sean (Airasian; 2003).

Para recolectar la información, el profesor se basa en varias técnicas, como la aplicación de exámenes, revisión de proyectos, tareas, ensayos, cuestionarios y dinámicas de grupo, entre otras. Es conveniente utilizar varias técnicas, pues ofrecen al estudiante la posibilidad de demostrar su valía si en alguna de ellas no tuvo el aprovechamiento esperado. Al respecto, el profesor deberá otorgar un valor a estas; dependiendo la valoración que él les asigne, esto le ayudará a la asignación de la calificación.

Tradicionalmente, se otorga el valor más alto a los exámenes, mientras que el resto de las actividades tienen un valor poco más bajo. Generalmente, se asigna un porcentaje a cada tarea (Airasian; 2003).

En el mismo sentido, Zarzar (1997) menciona que la calificación es un elemento importante para llevar a cabo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación tiene dos objetivos, uno explícito y otro implícito.

De acuerdo con este autor, “el objetivo explícito es analizar en qué medida se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados (tanto los informativos como los formativos), para detectar posibles fallas u obstáculos en el proceso y superarlos”. Mientras que “el objetivo implícito de la evaluación es propiciar la reflexión de los alumnos en torno a su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor compromiso con él” (Zarzar; 1997: 65).

La evaluación consta de tres elementos fundamentales. Debe ser participativa, es decir, involucrar a los estudiantes en ella; debe ser completa, abarcando todos los aspectos importantes del proceso, usualmente a través de rúbricas; por último, debe ser constante, realizándose a lo largo del semestre para corregir las fallas que se detecten.

En lo que corresponde a la presente investigación, los criterios para asignar la calificación en el lugar donde se tomó la población, proceden de las normas de la Dirección General de incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE; 2010).

Durante el semestre, se realizan tres exámenes parciales y un examen final. Las calificaciones se presentan en una escala del 0 al 10, expresando hasta dos decimales para las calificaciones parciales, y números enteros para la calificación final.

Cuando los decimales estén entre .01 y .49, se tomará como calificación el entero que le preceda; en cambio, cuando los decimales sean .50 o mayores, se tomará el entero siguiente; el mínimo aprobatorio es de 6.0, las calificaciones menores a seis se registrarán como 5.

Como puede apreciarse, la asignación de calificaciones es una tarea compleja, por ello, no está exenta de problemas. Esto se explica en el subapartado siguiente.

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

Esta parte del capítulo tiene como finalidad explicar algunas problemáticas que se pueden presentar en torno a la calificación.

Con frecuencia la tarea de calificar se vuelve complicada para el profesor debido a cuatro causas: 1) no recibió la capacitación adecuada para realizar tal función, 2) no hay claridad en las expectativas de las calificaciones por parte de las autoridades escolares y los directores, 3) las calificaciones se ven cuestionadas y rechazadas por padres y alumnos, y 4) el papel del profesor en ocasiones se vuelve ambiguo, pues la calificación se ve influenciada por la personalidad del estudiante (Airasian; 2003).

Cuando el profesor otorga una calificación alta a un estudiante de bajo nivel académico, en realidad resulta perjudicial, pues está certificando que dicho alumno está calificado para el curso y genera más problemáticas a largo plazo (Alves; 1990).



El profesor que otorga notas en un acto de benevolencia, pierde credibilidad frente al grupo; es común que los estudiantes comiencen a faltar a clase o a no entregar trabajos, con la idea de que el maestro les proporcionará ayuda con la calificación, lo cual resulta desmoralizante para él (Alves; 1990).

En algunos casos también se presenta una desmoralización por parte de la escuela, que, con el fin de mantener suficientes alumnos, manipula las calificaciones para retenerlos (Alves; 1990).

Otra problemática derivada de la subjetividad, son las consecuencias de los juicios realizados por el profesor, debido a que tienen un fuerte impacto en los estudiantes e influyen en su situación escolar, laboral y familiar (Airasian; 2003).

Por otra parte, de acuerdo con este autor, las calificaciones sirven para motivar a los estudiantes cuando la nota es alta, sin embargo, la motivación disminuye cuando la nota es más baja de lo que se espera.

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

Cuando se habla de rendimiento académico, no debe pensarse exclusivamente en el ambiente escolar, pues existen otras situaciones fuera de él que tienen repercusión en la manera en que el individuo se desempeña.

A continuación, se exponen de manera más amplia los principales grupos de factores que influyen en el rendimiento académico.

### **2.3.1. Factores personales**

Además de las situaciones mencionadas anteriormente, existe otro tipo de componentes que influyen en el rendimiento del estudiante. Los factores personales se refieren a situaciones propias, que tienen impacto en la manera en que el alumno se desenvuelve en la clase y adquiere la información.

#### **2.3.1.1. Aspectos personales**

Los aspectos personales están compuestos por todas las características psicológicas, únicamente visibles a través de la conducta.

Una de estas características, que se constituye fundamental para el rendimiento, es la motivación, la cual puede ser definida, con fundamento en Edel (2003) como la fuerza que impulsa a un individuo hacia el logro de un objetivo.

Según Woolfolk (mencionado por Edel; 2003), la motivación puede ser explicada desde una perspectiva conductista, con ayuda de conceptos como “recompensa” e “incentivo”. Para este autor, el incentivo es un aliciente que propicia una conducta deseada, mientras que la recompensa sirve como un reforzador para dicho comportamiento.

Por lo anterior, resulta conveniente analizar cuáles son las motivaciones de los estudiantes, pues pueden resultar determinantes para su desempeño. Es diferente aquel que ve el estudio como una obligación para satisfacer a otros, que quien percibe el estudio con convicción para lograr sus metas.

A partir de esto, también resulta necesario conocer la postura de los estudiantes ante el éxito o el fracaso. Tierno (1993: 25) considera que “hay fracasos que pueden impulsar hacia la madurez y éxitos que pueden impedir el desarrollo”.

Al respecto, este autor afirma que, en ocasiones, el éxito escolar podrá ser visto por el estudiante como una manera de compensar sentimientos de inferioridad, una forma de venganza cuando fuera rechazado por sus compañeros, un medio para superar sus conflictos familiares o un estimulante para desarrollar una personalidad prepotente.

Por el contrario, cuando se refiere al fracaso, este repercute ampliamente en la conducta y en la personalidad del alumno, provocando retraso escolar. Afirma que “el nivel de autoestima de tal alumno baja peligrosamente y, como consecuencia, surgen: la desconfianza en sí mismo, el sentimiento de inferioridad, el convencimiento de su nulidad e incapacidad para los estudios... Todo dependerá de las características personales y circunstanciales de cada alumno y de su grado de vulnerabilidad y proactividad al derrumbamiento psíquico” (Tierno; 1993: 33).

Además de los anteriores, existen otros factores en torno a la visión que tiene el menor sobre el mundo.

Algunos niños manifiestan temor por convertirse en adultos, y encuentran en el infantilismo un medio de escape; el individuo comprende que los éxitos académicos son una forma de crecimiento, por lo que conscientemente baja su rendimiento para detener su avance (Avanzini; 1985).

Por su parte, otros niños ven afectado su desempeño por falta de estimulación, según Avanzini (1985: 65) “son aquellos a quienes desde los primeros años se les ha paralizado la curiosidad, a quienes sus padres han prohibido hablar porque «un niño bien educado sólo habla cuando se le pregunta», les han reñido por las preguntas que hacían porque son preguntas que no se hacen”; en consecuencia, tienden a volverse sujetos que no sienten interés por lo que les rodea.

Asimismo, se pueden presentar casos en que los niños, culpables por un error anteriormente cometido, adoptan conductas auto-punitivas; de tal modo que, a través de un bajo rendimiento, aseguran ser castigados y con eso reparar su falta pasada (Alves; 1990).

### **2.3.1.2. Condiciones fisiológicas**

Además de la personalidad, las condiciones de salud constituyen un factor que en ocasiones pueden condicionar la capacidad de respuesta de los alumnos frente al

estudio. En este escenario, las personas que sufren de algún tipo de discapacidad, con frecuencia presentan mayor dificultad en su formación académica, por tal razón, es necesario recurrir a educación especial.

La discapacidad se ve “caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo -que cubre muchas destrezas prácticas y sociales del día a día-, y que se origina antes de los 18 años” (Shapiro; 2011: 221). Cabe mencionarse que las discapacidades también pueden ser adquiridas superado ese rango de edad, generalmente a causa de accidentes o enfermedades mal atendidas.

Los niños que padecen alguna discapacidad o defecto físico, particularmente se vuelven objeto de burlas, lo cual disminuye su autoestima y progresivamente dificulta su integración social (Tierno; 1993). Lo anterior puede limitar la participación del menor en actividades escolares, afectando consecuentemente su rendimiento.

No solo las personas con discapacidades pueden ver afectado su rendimiento escolar, sino también quienes sufren otro tipo de padecimientos.

En ocasiones, los padres, esperando un mejor desempeño de parte de sus hijos, suelen enviarlos a la escuela omitiendo su estado de salud; en estos casos, los niños tienden a agotarse con mayor facilidad y a reaccionar de manera agresiva por el malestar (Tierno; 1993).

Por otra parte, antes de afirmar que un niño tiene problemas de aprendizaje, se debe descartar la presencia de defectos físicos, como problemas de la visión o de la audición.

Por último, Tierno (1993) distingue tres factores denominados condiciones higiénicas, entre los que resalta la importancia de una alimentación adecuada, horas de sueño suficientes y tiempo de juego, para evitar una sobrecarga de trabajo para el menor.

El fracaso escolar por condiciones fisiológicas se debe principalmente a tres causas: deficiencias psicomotrices, es decir, discapacidades; problemas del pensamiento, como son algunos trastornos, y problemas en la adquisición y expresión del lenguaje escrito o hablado.

### **2.3.1.3. Capacidad intelectual**

La capacidad intelectual es un factor que puede ser determinante en el rendimiento escolar; al respecto, no debe afirmarse que solo los estudiantes con problemas de aprendizaje están expuestos al fracaso, pues es una cuestión a la que cualquiera se puede enfrentar.

Los estudiantes generalmente son ubicados en una escala imaginaria de desempeño de acuerdo con sus resultados, ubicándose en un extremo los estudiantes de bajo rendimiento o subnormales y en el otro extremo los estudiantes superdotados.

Ambos extremos presentan problemáticas que pueden propiciar el fracaso; en el caso de los estudiantes de bajo rendimiento, Powell (1975) considera que los problemas emocionales y el escaso desarrollo de habilidades, dificulta que los alumnos alcancen el nivel adecuado.

Este autor menciona, además, que dichos estudiantes son la mayor preocupación de las escuelas; sin embargo, con frecuencia, los profesores tienen una carente o nula preparación para impartir educación especial, lo cual dificulta la efectividad de los programas diseñados especialmente para ellos.

Por otra parte, en el caso de los estudiantes superdotados, estos pueden manifestar actitudes que los conduzcan al fracaso escolar. De acuerdo con Avanzini (1985), los niños superdotados están acostumbrados al éxito sin esfuerzo; los programas de educación primaria resultan fáciles para ellos, las actividades escolares no representan un desafío, por lo que el ritmo de la clase les resulta tedioso.

Los niños superdotados pueden mostrar desinterés por la escuela, dejando las actividades escolares de último momento, manifestando una confianza excesiva en sus capacidades. Sin embargo, a medida que la formación se vuelve más exigente, se les requiere un esfuerzo al que no están acostumbrados, lo que los hace sentir desorientados. Avanzini (1985) menciona que algunos expresan descontento por tener que trabajar, mientras que otros consideran se han vuelto tontos.

Con base en lo anterior, Powell (1975) menciona el adelantamiento como una opción para los estudiantes superdotados, es decir, trasladarlos a un curso adecuado para su nivel, aunque existe preocupación por la adaptación social en un ambiente con estudiantes mayores. No obstante, el adelantamiento es una opción que no se utiliza con frecuencia en la actualidad.

En resumen, con base en las problemáticas anteriores, se considera que los estudiantes promedio, es decir, aquellos que no oscilan en los extremos, son quienes tienen una menor probabilidad de fracaso.

#### **2.3.1.4. Hábitos de estudio**

Los hábitos son costumbres adquiridas a través de la repetición constante de una actividad. Según la Universidad de Granada (2005), tener hábitos de estudio adecuados, puede ser un predictor de éxito aún mayor a la capacidad intelectual.

Los hábitos de estudio no son enseñados en las escuelas, estos son aprendidos por cada estudiante con base en su tiempo y ritmo de trabajo. De acuerdo con Powell (1975: 483), los estudiantes universitarios critican el programa de educación secundaria, señalando que no se les exigía todo su potencial y que “si se les explicara que la competencia será mayor en la universidad, se preocuparían por desarrollar sus habilidades para estudiar y por recibir calificaciones más altas”.



A partir de lo anterior, existe la propuesta de diseñar cursos para desarrollar hábitos de estudio desde la secundaria.

De manera progresiva, los hábitos de estudio brindan a los estudiantes la capacidad de organizar tiempo y recursos. Avanzini (1985: 57) considera la participación de la familia como una fuente sensible para el menor, de tal forma que, si los padres son desorganizados, él también lo será; afirma que hay algunos niños que “siempre están agobiados, obsesionados por la idea de que los minutos perdidos no se recuperan, y en cambio otros creen siempre que disponen de mucho tiempo, nunca se apresuran y todo lo dejan para mañana”.

La Universidad de Granada (2005) propone algunas estrategias para aprovechar el tiempo de estudio; sugiere calendarizar las actividades escolares, como las fechas de trabajos y exámenes, designar un espacio con iluminación y ventilación adecuadas y sin distracciones, revisar los apuntes cada día y dividir los trabajos extensos en pequeñas partes.

Recomienda también leer activamente, comprendiendo los temas y tomando notas de las ideas principales, para realizar un esquema mental que facilitará la organización de la información.

Es importante atender las necesidades básicas antes de comenzar a estudiar, para lograr una mejor concentración.

Por último, se mencionan otros puntos efectivos que ayudan al estudiante, como utilizar un resaltador para las ideas importantes del material de lectura, realizar cuestionarios para repasar el contenido, buscar las definiciones de las palabras que resulten desconocidas, tomar apuntes en clase, preguntar al profesor cuando existan dudas y asistir a grupos de estudio, entre otros (Universidad de Granada; 2005).

### **2.3.2. Factores pedagógicos**

Los factores pedagógicos son aquellos relacionados con el ambiente escolar y que repercuten directamente en cómo se transmite la enseñanza.

#### **2.3.2.1. Organización institucional**

Este apartado hace referencia a las disposiciones internas que existen en las escuelas, las cuales tienen como objetivo facilitar la adquisición de conocimiento a los estudiantes.

Además del personal que labora en la institución, los programas tienen un papel fundamental en la organización. Anteriormente, han sido objeto de críticas e inconformidades de parte de padres y alumnos; estos comentarios negativos tienen una razón, los programas requieren de una planeación que a veces no es la adecuada.

En ocasiones, algunas nociones de las asignaturas se presentan antes de que el niño tenga la capacidad de comprenderlas, lo que causa confusión en él. No

obstante, la postura didáctica se opone a la idea, manifestando que si el niño no comprende el contenido se debe a falta de iniciativa o a una deficiencia, en cambio, si es capaz de comprenderlo se pensará que es un estudiante habilidoso (Avanzini; 1985).

Resulta difícil determinar la edad en la que la mayoría de los niños pueden comprender determinado contenido; pues para ello también influye la capacidad intelectual de cada uno.

Por otra parte, Alves (1990) menciona otros factores que contribuyen a que el estudiante obtenga un bajo rendimiento escolar, como son: instalaciones deficientes, falta de material didáctico, deficiente organización interna, programas anticuados, ambiente opresivo, ineficiente selección de personal y directivos con poca participación.

Avanzini (1985: 71) afirma que “el programa y el reglamento están puestos como unas normas absolutas a las que se debe someterse y plegarse”, señalando que el objetivo del didactismo es adaptar al niño a la escuela, y no viceversa, como idealmente debiera ser.

### **2.3.2.2. Didáctica**

Una vez determinado el contenido de una asignatura, este debe ser transmitido a través de diversas técnicas y dinámicas que incluyan a los estudiantes en el proceso de enseñanza.

Cabe mencionar que existen otros elementos de la didáctica además de los referidos a las técnicas, como la planeación de las clases, el uso de incentivos y motivadores, entre otros. Para que el aula sea un espacio donde se propicie el aprendizaje, es importante que el profesor mantenga el orden dentro del grupo (Alves; 1990).

En los grupos grandes, la disciplina y la atención se ven constantemente dispersas, por lo que se piensa que en los grupos pequeños la enseñanza es mejor. Al respecto, Avanzini (1985: 87) expresa que “si el número de alumnos es pequeño, nos acercamos a la situación de enseñanza individual e individualizada; cuanto más crece, más aumenta el didactismo; se enseña entonces para los alumnos de nivel medio, es decir, eventualmente para ninguno, sino para un alumno teórico que no existe realmente; así aumenta el número de los que sienten fastidio o se pierden, pues necesitarían un ritmo completamente distinto”.

El profesor requiere de técnicas que le permitan conocer el nivel de aprendizaje de sus alumnos; en grupos pequeños estas pueden ser variadas, sin embargo, en grupos grandes o sobrecargados la didáctica sugiere la memorización por su

practicidad, lo que puede dar como resultado una falta de comprensión en el contenido que se memoriza.

El proceso de enseñanza-aprendizaje involucra dos partes: el profesor y el alumno. La tarea del docente es la de servir como mediador entre el conocimiento y el educando (Crespo y cols.; 2008); por tanto, el estudiante se percatará cuando el profesor no tenga la clase preparada.

De acuerdo con estos autores, “las actividades de mediación son aquellas a través de las cuales el profesor entra en interacción directa con el alumno y están organizadas en series que se dirigen a orientar los procesos intelectuales, de pensamiento o de razonamiento de los alumnos” (20). Lo que se espera de dichas tareas, no es propiamente el cumplimiento de ellas, sino la adquisición de conocimiento o habilidades.

El discurso empleado en clase es uno de los elementos principales para la atención del estudiante, un discurso interesante captará el interés, mientras que un discurso aburrido solo logrará dispersarlo. Leal y Arias mencionan que “los maestros son los que llevan la iniciativa del discurso, marcan rutas, conceden turnos para hablar, marcan la estructura de la tarea y evalúan las intervenciones de los alumnos” (2009: 113).

De acuerdo con Avanzini (1985: 92), “los alumnos saben escribir y escuchar, pero casi no aprenden a hablar y esto no debe asombrarnos ya que se hace del silencio

una de sus virtudes: se consigue un desequilibrio entre su capacidad de expresión escrita y una incapacidad de expresión oral”.

Por tal razón, el profesor debe estimular la curiosidad, invitando a los estudiantes a realizar preguntas que enriquezcan la participación dentro del grupo, apoyándose en actividades de cohesión que ayuden a formar un ambiente de confianza.

### **2.3.2.3. Actitudes del profesor**

Definido el contenido de la asignatura y las técnicas que se emplearán para su enseñanza, es fundamental reclutar a profesores con actitudes que promuevan las ganas por aprender.

Además de la formación pedagógica, el docente debe contar con una formación psicológica que le permita conocer y ser empático con otros (Avanzini; 1985). Las actitudes positivas del profesor ayudarán a formar un ambiente sin tensión; en cambio, las actitudes negativas entorpecerán el aprendizaje y generarán incomodidad en los estudiantes.

Avanzini (1985: 103) señala que los casos más frecuentes son: “el maestro irónico que quiere ser gracioso y cree estimular mientras que desanima y hiere, el orgulloso que humilla, el autoritario y el impulsivo que ataca, levanta y provoca la agresividad y la insolencia de las que después se lamenta, el amargado y el que está

lleno de sentimientos de inferioridad, que buscan su desquite destrozando al niño, también el intolerante o el indiscreto que provocan conflictos sobre problemas ideológicos”.

Además, el autor indica que, de acuerdo con los psicólogos, existen cuatro tipos de personalidad que complican la ocupación de docente: “los indiferentes, que se interesan más por lo que enseñan que por aquellos a quienes enseñan; los frustrados, que buscan en sus alumnos un afecto que les consuele de las frustraciones anteriormente sufridas; los hombres duros, a quienes gusta ejercer la autoridad, mandar y castigar; por último, los que por sentir un complejo de inferioridad temen fracasar en una relación con los adultos y piensan que dominarán con mayor facilidad a los niños” (104).

Algunos profesores tienen preferencia por los estudiantes que sobresalen, dejando de lado a los demás; otros en cambio, pueden humillar al grupo (Avanzini; 1985). En ambos casos, la atención del docente está enfocada en forma errónea; los estudiantes que son ignorados pueden sentirse desorientados y eventualmente desinteresados en aprender, mientras que los estudiantes que han sufrido de alguna humillación se vuelven pasivos y temerosos de las reacciones del profesor.

Estas actitudes son consideradas causantes del fracaso escolar, por tanto, Alves (1990: 348) considera que estará exento de fracaso el profesor “consciente que, observando las recomendaciones de la didáctica moderna, crea en sus clases una

atmósfera sana y estimulante, plena de interés y de laboriosidad, y conduce el proceso de aprendizaje de sus alumnos con la debida técnica e inspiración”.

### **2.3.3. Factores sociales**

Una de las características más evidentes en los individuos, es su constante necesidad de convivencia, protección y pertenencia. Los grupos sociales brindan esas demandas y como consecuencia, tienen una fuerte influencia en sus miembros.

Desde el nacimiento, el menor comienza a formar parte de un grupo social llamado familia, posteriormente, conforme a su ciclo de vida, la misma persona pertenecerá a diversos grupos sociales.

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

El primer grupo al que una persona pertenece, es la familia. Este grupo es el que tiene mayor influencia a lo largo de la vida, y es responsable de varias actitudes y conductas que son aprendidas durante la niñez.

Bustos (mencionado por Andrade y cols.; 2001: 7) considera que la familia “cumple dos objetivos principales: ser protección y matriz del desarrollo psico-social de sus miembros y acomodarse y transmitir la cultura a la que pertenece”.



La familia tiene una organización cambiante, en donde cada miembro cumple con un rol, pero que no es siempre el mismo. Es decir, los roles cambian en función de las circunstancias presentes en el ambiente familiar.

Los padres cumplen con el rol de protectores, encargados del suministro y guías para los hijos, por lo que cualquier cambio en ellos afecta la dinámica familiar (Andrade y cols.; 2001).

El tipo de relación padre-hijo, es un elemento que contribuye al éxito o fracaso. Cuando uno de los padres se ausenta, es evidente una disminución en el rendimiento de los hijos, esto lleva al menor a mostrar inseguridad. Otra situación común que afecta la dinámica familiar es el nacimiento de un nuevo miembro; el niño celoso tiene un comportamiento voluble, en ocasiones se muestra inquieto, tranquilo o agresivo. Así también, con frecuencia los padres exigen perfección a sus hijos, negándoles el derecho de jugar y viendo en ello solamente un tiempo perdido que se podría dedicar al estudio (Avanzini; 1985).

Tierno (1993) manifiesta que algunas causas de las dificultades escolares que atraviese el niño, deben su origen dentro de la familia: la severidad con que se le castigue, discusiones, abandono, nuevos miembros o sobreprotección.

Así como el abandono afectivo tiene como consecuencias problemas emocionales y de comportamiento, la sobreprotección trae igualmente problemáticas para el menor.

De acuerdo con Tierno (1993), a los niños sobreprotegidos les resulta insoportable la escuela, se sienten incapaces frente a la exigencia y no pueden solucionar sus problemas; en suma, se vuelven dependientes de mamá y papá.

Por su parte, Andrade y cols. (2001: 8), consideran que los padres que “están más tiempo con sus hijos y los acompañan en actividades tales como hablar, caminar; comparten funciones educacionales; facilitan la identificación haciendo que sus hijos se motiven a imitar sus conductas instrumentales, las destrezas cognitivas y las habilidades para resolver problemas”.

Frecuentemente, uno o más miembros de la familia se convierten en modelos aspiracionales para el menor, quienes influirán en sus objetivos para el futuro (Avanzini; 1985). En contraste, algunos padres ponen en sus hijos sus expectativas no cumplidas, presionándolos para realizarlas y siendo ellos quienes más se frustran si se ven frenadas (Tierno; 1993).

En ocasiones, la familia responderá con agresiones o tristeza, al saberse responsables del fracaso de sus hijos (Avanzini; 1985).

La actitud que se espera de los padres, por tanto, es la expresada por Tierno (1993: 32): “los padres sensatos saben manifestar amor y comprensión a sus hijos en ese preciso momento en que unas calificaciones negativas les etiquetan y marcan como tontos, gandules o irresponsables”.

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

El segundo grupo social que más importancia adquiere, es el de los amigos. Ellos comparten similitudes (historias, gustos e intereses) que los vuelven afines, y con ello se desarrolla entonces una relación de confianza.

Como se mencionó anteriormente, para que se propicie el aprendizaje dentro del salón de clases, es importante que en este haya disciplina; pero, además, es necesario que exista un ambiente adecuado.

Zabala (2000: 102) afirma que “hay que crear un entorno seguro y ordenado que ofrezca a todo el alumnado la oportunidad de participar, en un clima con multiplicidad de interacciones que fomenten la cooperación y la cohesión del grupo”.

La dinámica dentro del grupo se ve favorecida cuando entre los miembros comienzan a crearse relaciones de afecto y respeto a través del trato diario.

Durante la adolescencia se busca la autonomía, por lo que se pasa menos tiempo en casa; la relación con los padres cambia y comienzan a aparecer puntos de vista distintos. Los amigos adquieren una fuerte influencia en esta etapa de la vida (Martínez y cols.; 2010).

Los adolescentes se ven frente a nuevas experiencias de índole social, relacionándose con nuevas personas, identificándose con los de su mismo sexo y encontrando atracción por el sexo opuesto (Martínez y cols.; 2010).

Según Ladd y Kochenderfer (mencionados por Martínez y cols.; 2010), las amistades en el ámbito escolar y el sentido de pertenencia a un grupo, ayudan a que los estudiantes se adapten a la escuela.

Los grupos tienden a buscar integrantes con el mismo nivel de motivación escolar, así ellos se vuelven una influencia para intentar nuevas metas o generar nuevas conductas (Martínez y cols.; 2010). Estas relaciones se consideran positivas, encaminadas hacia un mejor desempeño y crecimiento personal. En contraste, los grupos también pueden influir negativamente sobre el rendimiento y la conducta.

Hartup (mencionado por Edel; 2003: 8) establece que “los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo”.

Estas condiciones, de acuerdo con Katz y McClellan (mencionados por Edel; 2003: 8), son diversas: “salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral pobre y otros”.

Según Martínez y cols. (2010: 18), “el joven tenderá a seguir la tendencia del grupo entrando en juego aspectos como el liderazgo, los roles dentro del grupo, el miedo al rechazo, etc. Así, dependiendo del tipo de actitudes, conductas y metas que tenga el grupo de amistades respecto a la salud, el futuro académico, etc., la influencia de los iguales puede declinarse hacia un lado u otro de la balanza académica, física y/o emocional”.

Existen diversas situaciones que contribuyen a que el estudiante tenga éxito o fracase en el ambiente escolar. Como se expuso en el capítulo, no solamente son aquellos factores relacionados con el estudio y la escuela; sino también los elementos que se relacionan con la interacción ante el mundo.

Con estas consideraciones sobre la segunda variable de estudio concluye el marco teórico. En las páginas siguientes se abordarán, en cambio, los elementos metodológicos que fueron tomados en cuenta para el presente trabajo.

## **CAPÍTULO 3**

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

El presente capítulo se encuentra dividido en dos apartados. En el primero se realiza la descripción de la metodología empleada para el logro del objetivo general del estudio. En dicho apartado, se presenta el enfoque o paradigma de investigación, y se resalta la naturaleza no experimental de la misma; a su vez, se habla del diseño y alcance del estudio. Posteriormente, son descritas las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos de campo. Finalmente, se incluye una descripción de la población y muestra que la investigadora seleccionó para investigar.

Por otra parte, en el segundo apartado se exponen los resultados obtenidos de la medición de las variables estudiadas y se finaliza con la interpretación estadística de los mismos.

#### **3.1 Descripción metodológica**

En este apartado se describe la metodología que fue empleada para realizar la presente investigación, desde su orientación hasta los recursos empleados para recolectar los datos de campo.

### 3.1.1 Enfoque cuantitativo

En el enfoque cuantitativo, primeramente, es necesario definir las fases que comprenderán un estudio; este enfoque se caracteriza por tener un orden riguroso y secuencial, es decir, para realizarlo correctamente, ninguna fase puede ser saltada (Hernández y cols.; 2014).

De acuerdo con estos autores, un estudio de esa naturaleza posee las siguientes características:

1. El investigador plantea un problema de estudio sobre el fenómeno a estudiar.
2. Una vez planteado el problema, deben considerarse las investigaciones previas para construir un marco teórico.
3. Después de revisar la literatura, el investigador plantea una o varias hipótesis que deberán ser sometidas a prueba.
4. Los resultados pueden aportar evidencia en favor de una hipótesis o pueden generar otras nuevas. Hernández y cols., mencionan que “si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con éstas, se aporta evidencia a su favor. Si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis. Al apoyar las hipótesis se genera confianza en la teoría que las sustenta. Si no es así, se rechazan las hipótesis y, eventualmente, la teoría” (2014: 5).
5. La recolección de datos se lleva a cabo a través de procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad especializada en el área.

6. Los datos obtenidos en las mediciones, son representados numéricamente, y deben someterse a análisis con métodos estadísticos.
7. La investigación debe ser objetiva, es decir, ni el fenómeno ni los resultados deben ser manipulados por el investigador; a su vez, se debe procurar que los propios deseos o expectativas influyan en los resultados del estudio.

Considerando los puntos anteriormente mencionados, esta investigación posee un enfoque cuantitativo, debido a su metodología y análisis estadístico de sus resultados.

### **3.1.2 Investigación no experimental**

La investigación no experimental, es aquella que se realiza sin la intervención del investigador sobre las variables de estudio; por el contrario, esta se basa en la observación de situaciones existentes previamente dentro del contexto que se pretende investigar (Hernández y cols.; 2014).

En lo que respecta a la presente investigación, las competencias emocionales se desarrollan continuamente, conforme al ciclo de vida de las personas, por lo que no pueden ser manipuladas por otros. Por su parte, el rendimiento académico se ve influenciado por distintos factores que difícilmente pueden ser controlados; además, son las instituciones académicas las encargadas de recolectar los indicadores del desempeño académico.



Por lo anterior, esta investigación se considera de diseño no experimental, pues las variables de estudio, como se mostró, no fueron sometidas a ambientes controlados por la investigadora, como ocurre en las indagaciones experimentales.

### **3.1.3 Diseño transversal**

Una vez que se establece el tipo de investigación, se procede a definir su diseño o duración. Los diseños se dividen en dos tipos de estudio: las investigaciones transversales, que se realizan en un tiempo único; y las investigaciones longitudinales, que recolectan información a través del tiempo (Hernández y cols.; 2014).

La presente investigación cuenta con un diseño transversal, debido a que se realizó en un momento específico, al analizar el nivel de competencias emocionales y las calificaciones escolares de los estudiantes que cursaban el primer año de bachillerato del ciclo escolar 2017-2018, a fin de comprobar si existe una relación entre ambas variables.

### **3.1.4 Alcance correlacional**

Los estudios de alcance correlacional, tienen por objetivo conocer en qué grado un concepto está relacionado con otro, así como conocer cuál es su tipo de relación. Para ello, primero debe ser medida cada variable utilizando los instrumentos que mejor se adecuen a ellas, para después cuantificar sus resultados y, posteriormente, ser analizados para establecer la correlación (Hernández y cols.; 2014).

La correlación entre variables puede ser positiva o negativa, aunque también puede haber ausencia de ella.

La correlación positiva se presenta cuando ambas variables siguen la misma trayectoria, por ejemplo, cuando una aumenta la otra también, y viceversa. La correlación negativa, en cambio, se observa cuando las variables siguen direcciones distintas, es decir, cuando una aumenta, la otra disminuye, y el caso contrario (Hernández y cols.; 2014).

Por otra parte, la ausencia de correlación se da cuando los resultados estadísticos son cercanos a cero, que se interpretan como que el comportamiento de una variable no predice el de la segunda.

Para la validez del estudio, las mediciones de cada variable deben hacerse con los mismos participantes, de lo contrario estas serían inexactas y se podrían obtener resultados que no reflejen la situación real que se pretende investigar.

Debido a que el objetivo general de esta investigación fue conocer la relación entre dos variables, las competencias emocionales y el rendimiento académico, se seleccionó un alcance de tipo correlacional.

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

En una investigación, los datos deben ser recolectados a través de técnicas e instrumentos adecuados que faciliten al investigador obtener la información que desea.

Es importante que los instrumentos tengan confiabilidad y validez, para su mejor aceptación en el campo científico. De acuerdo con Hernández y cols. (2014: 200), la confiabilidad de un instrumento “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales”, mientras que, la validez “se refiere al grado en que in instrumento mide realmente la variable que pretende medir”.

Para los fines de esta investigación, se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: la primera, el uso de una prueba estandarizada, y la segunda, la verificación de los registros académicos.

La prueba estandarizada que se empleó en la investigación, se denomina Perfil de Competencias Emocionales, la 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 del ánimo. La sumatoria de las primeras cuatro escalas conforma el Coeficiente Emocional (EQ).

Este instrumento está basado en la escala diseñada por Reuven BarOn, y traducida y adaptada al español por Ugarriza (2001), en una muestra de 3,375 niños y adolescentes de 7 a 18 años de Lima metropolitana. Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

La validez del instrumento se analizó originalmente por BarOn, utilizando diversos métodos, tanto de contenido, como de constructo, convergente y de contrastación con grupo criterio, confirmando que es un instrumento válido.

La estandarización en México se realizó en una muestra de 315 estudiantes de bachillerato en el año 2015, obteniendo en esta aplicación una media de 122 puntos, y una desviación estándar de 16 para el puntaje total. A partir de ahí, se establecen los parámetros en puntajes T para cada una de las escalas y puntaje CE para el puntaje total. Este último establece la media en el puntaje 100 y cada desviación estándar en 20 puntos.

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

Por su parte, los registros académicos se refieren a los puntajes institucionales que registran el rendimiento académico del alumno. Generalmente son las calificaciones escolares.

La medición del rendimiento académico, de acuerdo con esta técnica no corresponde al investigador; él solamente recupera esa información, por lo que la validez de los datos está sujeta a terceras personas.

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

### **3.2. Población y muestra**

En este apartado se describen características y otros aspectos de la población y la muestra seleccionadas para realizar la presente investigación.

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

Para realizar una investigación, primeramente, es necesario delimitar una población para estudiar. De acuerdo con Lepkowski (mencionado por Hernández y cols.; 2014: 174), “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

En la presente investigación, la población se halló conformada por más de 400 estudiantes, hombres y mujeres, del Colegio de Ciencias y Humanidades de la ciudad de Uruapan, en el estado de Michoacán; con un nivel socioeconómico considerado

medio alto, en un rango de edad entre 15 y 20 años, quienes en el momento cursaban el ciclo escolar 2017-2018.

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

Por su parte, la muestra se considera un subconjunto de la población, es decir, es una pequeña parte del total del universo (Hernández y cols.; 2014). Esta muestra se determina a través de un muestreo no probabilístico, que se caracteriza por seleccionar a los participantes dependiendo de las especificaciones del estudio; por tanto, no todos los individuos de la población tienen la oportunidad de ser seleccionados. En contraste, el muestreo probabilístico ofrece la misma oportunidad a todos los integrantes de la población de ser seleccionados para conformar la muestra.

Partiendo de lo anterior, la muestra del presente estudio se conformó únicamente por 100 estudiantes de primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), quienes oscilan en un rango de edad entre 14 y 17 años.

Se seleccionó el primer semestre para investigar, debido al gran número de inscritos y a su vez, al interés de los directivos por conocer la situación de los estudiantes de nuevo ingreso a la institución. Respecto a esto, se utilizó un muestreo no probabilístico, es decir, los estudiantes de tercer y quinto semestre no fueron considerados para el estudio.

De las aplicaciones realizadas, 17 fueron descartadas debido a sus altos resultados en la escala de Deseabilidad social, la cual indica que los sujetos tuvieron respuestas contradictorias en los distintos reactivos, lo que invalida la confiabilidad de la aplicación.

Por lo anterior, la muestra final constó de 83 estudiantes: 35 mujeres y 48 hombres.

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

En esta sección, se hará una descripción sobre el proceso que se llevó a cabo para realizar esta investigación.

El tema de investigación surgió tras el interés de la investigadora por profundizar en las competencias emocionales y su posible relación con el rendimiento académico, bajo la idea de que la inteligencia cognitiva no es lo único a tener en cuenta para el aprovechamiento.

El planteamiento del problema se presentó en torno a las competencias emocionales, se expusieron de manera breve las ventajas que tiene una persona con un alto nivel de competencias y cómo estas impactan en las demás esferas de la vida, relacionándolo de esta forma, con el ámbito escolar y el rendimiento académico.

Se estableció una lista de objetivos, tanto teóricos como empíricos, de los que se buscó su logro a través de la elaboración de un marco teórico y la posterior aplicación del instrumento de medición en la muestra y el análisis de sus resultados.

Debido al desconocimiento previo sobre su relación, la hipótesis de trabajo se formuló afirmando la correlación entre ambas variables, mientras que la nula, negándola.

Por otra parte, esta investigación se justificó en el propósito de brindar información sobre las variables de estudio, ofreciendo al lector un sustento claro sobre las competencias emocionales y su desarrollo, mientras que a la institución donde se realizó, le proporcionará un panorama sobre la situación de su alumnado.

Referente al marco teórico, se realizó un capítulo por variable, en donde se abordaron temas básicos como la conceptualización; en el caso de las competencias emocionales, los modelos propuestos por diferentes autores y su impacto en los ámbitos de la vida; mientras que, referente al rendimiento académico, las calificaciones como indicadores de rendimiento, las problemáticas a las que se enfrentan los maestros para asignar la calificación y los factores que influyen en el rendimiento.

Una vez elaborados los capítulos referentes a cada variable, se procedió a estructurar un tercer capítulo para describir la metodología empleada, hablando del enfoque, tipo de investigación y alcance. Además, se describió a la población y el muestreo.



Respecto a la población, la institución donde se llevó a cabo el estudio, se seleccionó debido al renombre que posee y a la cercanía del lugar. Primeramente, fue necesaria una entrevista con el director, a quien se le comunicó el propósito y los objetivos de la investigación con la finalidad de conseguir su autorización para llevarla a cabo. Las aplicaciones fueron realizadas en forma colectiva a tres grupos de primer semestre, en horario de clases. Los sujetos en su mayoría contestaron la prueba en silencio, expresaron dudas que fueron resueltas en el momento y terminaron en pocos minutos. Asimismo, fueron solicitadas las calificaciones de primer y segundo parcial de la muestra, para ser comparadas con sus resultados en la prueba.

Posteriormente, se procedió a la calificación del instrumento, para ello se utilizó un programa automático de vaciado de datos que arrojaba directamente las puntuaciones, así como los puntajes T necesarios para el análisis de resultados. De acuerdo con la escala de Deseabilidad social en el Perfil de Competencias Emocionales, algunas aplicaciones fueron eliminadas debido a que se obtuvieron puntajes elevados.

De las aplicaciones restantes, los puntajes T, así como las calificaciones promediadas, fueron utilizadas para construir una matriz de datos en una hoja de cálculo, en donde se especificaba el nombre del alumno y sus valores obtenidos. A partir de dichos datos, se procedió al análisis estadístico de la información y su interpretación. Finalmente, se elaboró el reporte de resultados, el cual se presenta a continuación.

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

En este apartado se procederá a detallar los hallazgos de la investigación. Los resultados se encuentran organizados en tres categorías: la primera se refiere a las competencias emocionales, la segunda al rendimiento académico y la tercera, a la correlación entre ambas variables.

#### **3.4.1. Las competencias emocionales en los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades**

Se afirma que la inteligencia emocional es un constructo hipotético del campo de la psicología, que nace para definir la expresión adecuada de las emociones. A partir de los debates iniciados sobre su existencia, se llega a la conclusión sobre la importancia de desarrollar competencias emocionales que propician el aprendizaje y la interacción de las personas con su entorno.

Particularmente, las competencias emocionales se definen 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).

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

La media es una medida de tendencia central, es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el total de los mismos (Elorza; 2007); la media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 51.

Por su parte, la mediana es el valor que se ubica a la mitad en un conjunto de datos (Elorza; 2007); la mediana en esta misma escala fue de 51.

Finalmente, la moda se define como el dato que se repite con más frecuencia en una matriz de datos (Elorza; 2007); la moda obtenida en esta escala fue de 51.

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, que se divide entre el total de datos (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de inteligencia intrapersonal es de 9.

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

En la escala de inteligencia interpersonal se obtuvo la media de 46, una mediana de 48 y una moda representativa de 52. La desviación estándar en esta escala fue de 10.

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

En la escala de adaptabilidad, se encontró una media de 49, una mediana de 48 y una moda de 55. La desviación estándar fue de 10.

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

En la escala de manejo del estrés, se obtuvo una media de 50, una mediana de 49 y una moda de 47. La desviación estándar fue de 9.

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 45, una mediana de 46 y una moda de 54. La desviación estándar fue de 11.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador en coeficiente emocional se obtuvo una media de 97, una mediana de 98 y una moda de 121. La desviación estándar fue de 19.

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

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que los valores arrojados en cada escala, se ubican en un rango de normalidad, es decir, no son superiores ni inferiores al rango medio. En puntajes T, este rango se establece desde valores de 40 hasta 60, mientras que, para el coeficiente emocional, el rango de normalidad establece de valores los 80 al 120.

Con el fin de mostrar un análisis más detallado, a continuación, se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes inferiores a T 40 en cada escala.

En la escala de inteligencia intrapersonal corresponde un 13%, en la escala de inteligencia interpersonal un 28%, en la de adaptabilidad un 22%, en la de manejo del estrés un 14% y en la de estado de ánimo un 29%. En lo que respecta al coeficiente emocional, para los sujetos con un puntaje menor a 80, se establece un 14%. Estos resultados se muestran de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente, indican el porcentaje de sujetos con niveles preocupantes, es decir, aquellos que tienen un bajo nivel de competencias emocionales. Se puede apreciar que el porcentaje más elevado corresponde a la escala de estado de ánimo y enseguida, la escala de inteligencia interpersonal. Otro dato relevante, es que ninguno de los porcentajes puede significar preocupación en el ámbito grupal, en cuanto a la perspectiva de la psicología.

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

A partir de las definiciones proporcionadas por varios autores, se considera que el rendimiento académico es el resultado de un proceso de enseñanza, el cual busca incorporar o potenciar las capacidades y desarrollar las características de las personas.

Respecto a los resultados obtenidos en rendimiento académico de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se encontró lo siguiente:

En la asignatura de Matemáticas se obtuvo una media de 7.6, una mediana de 8.0 y una moda de 10.0. Asimismo, el valor de la desviación estándar corresponde a 1.7.

Por otra parte, en la materia de Taller de Cómputo, se encontró una media de 8.1, una mediana de 8.7, una moda de 9.9 y una desviación estándar de 1.8.

En Química se obtuvo una media de 8.2, una mediana de 8.5, una moda de 9.1 y una desviación estándar de 1.2.

En tanto, en la materia de Historia resultó una media de 7.9, una mediana de 8.0, una moda de 8.5 y una desviación estándar de 1.2.

En Lectura y Redacción, se encontró una media de 7.8, una mediana de 8.2, una moda de 9.4 y una desviación estándar de 1.6.

En la materia de Inglés, se obtuvo una media de 7.6, una mediana de 7.5, una moda de 10 y una desviación estándar de 1.7.

En la asignatura de Medio Ambiente, se encontró una media de 8.1, una mediana de 8.4, una moda de 8.5 y una desviación estándar de 1.2.

En la materia de Ética, se obtuvo una media de 8.1, una mediana de 8.5, una moda de 9.7 y una desviación estándar de 1.7.

En cuanto al promedio general, se obtuvo una media de 7.9, una mediana de 8.1, una moda de 9.7 y una desviación estándar de 1.3.

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

De acuerdo con los resultados presentados, se puede afirmar que el rendimiento académico en los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de primer semestre, se ubica con calificaciones entre 7 y 8 en cada una de sus materias, en una escala que va del 0 al 10. Lo que significa que el rendimiento académico puede ser interpretado como por debajo de lo aceptable.

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

En la materia de Matemáticas se obtuvo un 36%, en Taller de Cómputo un 27%, en Química un 14%, en Historia un 16%, en Lectura y Redacción un 28%, en Inglés un 40%, en Medio ambiente un 16% y en Ética un 19%. Finalmente, en cuanto al promedio general, el 20% de los sujetos presentó un nivel inferior a 7. Estos resultados se presentan de manera gráfica en el Anexo 4.

Los porcentajes mencionados anteriormente corresponden a los sujetos con calificaciones preocupantes, como se observa, el índice más elevado corresponde a



la materia de Inglés con un 40%, seguida de Matemáticas con un 36%. De estos porcentajes, resulta más preocupante el que se le asigna a la primera materia.

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

Varios autores afirman la existencia de correlación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico.

Respecto a ello, en el ámbito académico se han realizado diversas investigaciones que tienen como objetivo determinar la influencia que tiene la inteligencia emocional sobre el desempeño escolar, algunos resultados consideran que es posible predecir el rendimiento académico a través de la puntuación de inteligencia emocional de los estudiantes, mientras que otros estudios arrojan una escasa relación entre ambas variables.

Sin embargo, en su conjunto, estas investigaciones exponen que los estudiantes con mayores puntajes de inteligencia emocional tienen un mayor bienestar psicológico y emocional.

En la investigación que se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la ciudad de Uruapan, se encontraron los siguientes resultados:

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

entre el coeficiente emocional y la materia indicada, existe una ausencia de correlación, de acuerdo con la clasificación de correlación que plantean Hernández y cols. (2014).

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

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la materia de Matemáticas no existe relación.

Los mismos valores fueron obtenidos al correlacionar el coeficiente emocional con la materia de Inglés, donde se determinó que no existe relación entre ambas.

Por su parte, entre el coeficiente emocional y las asignaturas de Taller de Cómputo, Química, Historia, Lectura y Redacción y Ética, existe una correlación de 0.13, 0.20, 0.19, 0.25 y 0.21, respectivamente. Esto quiere decir que, entre el coeficiente emocional y dichas asignaturas, existe una correlación positiva débil. Los resultados de la varianza de factores comunes fueron de 0.02, 0.04, 0.04, 0.06 y 0.04 respectivamente, arrojando porcentajes de relación de 2%, 4%, 4%, 6% y 4% al respecto.

En tanto que, entre el coeficiente emocional y la asignatura de Medio Ambiente, existe una correlación de 0.32, esto indica que, entre el coeficiente emocional y esta asignatura, existe una correlación positiva media. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.10, lo que arroja un porcentaje de relación de 10%.

Finalmente, se encontró que, entre el coeficiente emocional y el promedio de calificaciones, existe un coeficiente de correlación de 0.20, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que, entre el coeficiente emocional y el promedio de calificaciones, existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.04, lo que significa que entre el coeficiente emocional y el rendimiento académico hay una relación del 4%.

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

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

En función de lo anterior, se puede afirmar que las competencias emocionales se relacionan de forma significativa únicamente con la asignatura de Medio Ambiente. En contraparte, no se encontró una relación significativa entre las competencias emocionales y el resto de las materias.

Acorde a los resultados presentados, se confirma la hipótesis nula, que afirma que las competencias emocionales no tienen una relación significativa con el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de bachillerato, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de Uruapan, Michoacán; excepto para la asignatura de Medio Ambiente, en donde sí se obtuvo una correlación significativa con el coeficiente emocional.

## CONCLUSIONES

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

Asimismo, se puede afirmar que se dio cumplimiento a los objetivos planteados al inicio de la investigación. En el capítulo 1 se cumplieron los objetivos particulares 1, 2, 3 y 4, referidos a la variable de competencias emocionales. De igual manera, se dio cumplimiento a los objetivos particulares 5, 6 y 7 de la variable de rendimiento académico. Adicionalmente, los objetivos empíricos se cumplieron con la presentación de los resultados de ambas variables en la muestra de estudio.

El cumplimiento de los objetivos particulares permitió el logro del objetivo general de investigación, el cual plantea establecer la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en los estudiantes de primer año de bachillerato. Esto se muestra en el apartado de resultados e interpretación.

Dentro de los hallazgos más sobresalientes del estudio, se encontró que los estudiantes presentan un rendimiento académico por debajo de lo aceptable, mientras que el nivel de competencias emocionales se sitúa dentro de lo normal.

Por otra parte, es oportuno resaltar los porcentajes de sujetos con puntajes preocupantes, los cuales en ambas variables y en cada una de sus escalas o materias, fueron inferiores al 50%.

A partir de los resultados y su interpretación, se rechazó la hipótesis de trabajo que afirmaba que las competencias emocionales tienen relación significativa con el rendimiento académico en la muestra de estudio. Lo anterior obliga a revisar la teoría existente.

Para el seguimiento de este tema, es recomendable que este trabajo se replique en otra institución, empleando una metodología diferente para verificar similitudes o encontrar diferencias en los resultados que se obtengan. A su vez, se recomienda utilizar otras fuentes bibliográficas adicionales para ampliar la información referente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Airasian, Peter. (2003)  
La evaluación en el salón de clases.  
Editorial McGraw-Hill. México.
- Alves de Mattos, Luiz. (1990)  
Compendio de didáctica general.  
Editorial Kapelusz. Argentina.
- Avanzini, Guy. (1985)  
El fracaso escolar.  
Editorial Herder. España.
- 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.
- Dueñas Melgoza, Luis Alberto. (2014)  
Evaluación de la inteligencia emocional en estudiantes de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.  
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.
- Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)  
Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y la salud.  
Editorial Cengage Learning. México.
- Garrido Gutiérrez, Isaac. (2000)  
Psicología de la emoción.  
Editorial Síntesis. Madrid.
- Goleman, David. (2007)  
La inteligencia emocional.  
Editorial Vergara. México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014)  
Metodología de la Investigación.  
Editorial McGraw-Hill México.
- Juárez Leyva, Blanca Ivony. (2016)  
Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior.  
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

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

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

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

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

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

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

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



## MESOGRAFÍA

Andrade G, Miguel; Miranda J., Cristian; Freixas S., Irma. (2001)  
"Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceo Municipales de la Comuna de Santiago"

Recuperado de:

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizaje\\_rendimiento\\_academico\\_2\\_medio\\_santiago.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizaje_rendimiento_academico_2_medio_santiago.pdf)

Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez Escoda, Nuria. (2007)

"Las competencias emocionales".

Revista Educación XXI. No.10. Pp. 451-467.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>

Dirección General de incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE). (2010)

"De la certificación de estudios y de la evaluación de conocimientos".

Recuperado de:

[http://www.dgire.unam.mx/contenido/normativad/manuales/m\\_dis/capitulo4.pdf](http://www.dgire.unam.mx/contenido/normativad/manuales/m_dis/capitulo4.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)

Fragoso-Luzuriaga, Rocío. (2015)

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

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

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

Iglesias Cortizas, María Josefa. (2009)  
"Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la facultad de CC de la educación de la Coruña (España)".  
Revista de Investigación Educativa. Vol. 27. No. 2. Págs. 451-467.  
Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94501/106231>

López Munguía, Olimpia. (2008)  
"La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios".  
Tesis de maestría no publicada de la Universidad Nacional Mayor en San Marcos. Lima, Perú.  
Recuperada de  
[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/615/1/Lopez\\_mo.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/615/1/Lopez_mo.pdf)

Martínez González, Agustín Ernesto; Inglés Saura, Cándido José; Piqueras Rodríguez, José Antonio; Ramos Linares, Victoriano. (2010)  
"Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar".  
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol. 8, Núm. 20, Abril 2010, pp. 111-138.  
Universidad de Almería. Almería, España.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121995006.pdf>

Páez Cala, Martha Luz; Castaño Castrillón, José Jaime. (2015)  
"Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios".  
Revista Psicología desde el Caribe. ISSN 2011-7485 (on line). Vol. 32, n.º 2, mayo-agosto 2015.  
Recuperado de  
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/5798/7314>

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)

Shapiro, Bruce K. (2011)  
"Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del Sistema Nervioso".  
REV. MED. CLIN. CONDES - 2011; 22(2) 218-225.  
Recuperado de:  
[http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED\\_22\\_2/11\\_Dr\\_Shapiro2.pdf](http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED_22_2/11_Dr_Shapiro2.pdf)

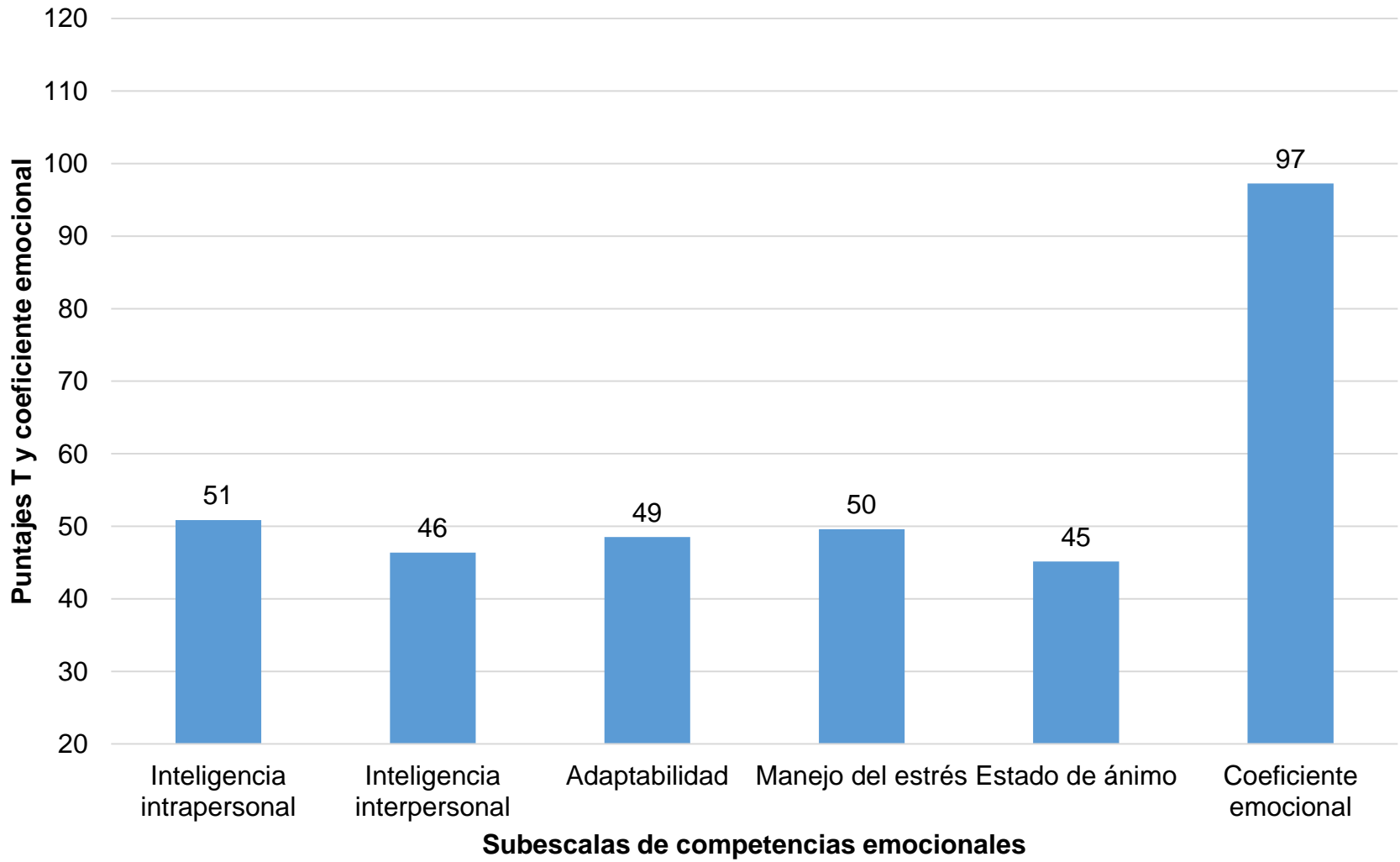
Ugarriza, Nelly. (2001)  
"La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana."  
Persona, núm. 4, 2001, pp. 129-160. Universidad de Lima. Lima, Perú.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>

Universidad de Granada. (2005)  
“Hábitos de estudio”  
Recuperado de: [www.ugr.es/uve/pdf.estudio.pdf](http://www.ugr.es/uve/pdf.estudio.pdf)

Vivas García, Mireya. (2003)  
“La educación emocional: conceptos fundamentales”.  
Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2.  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

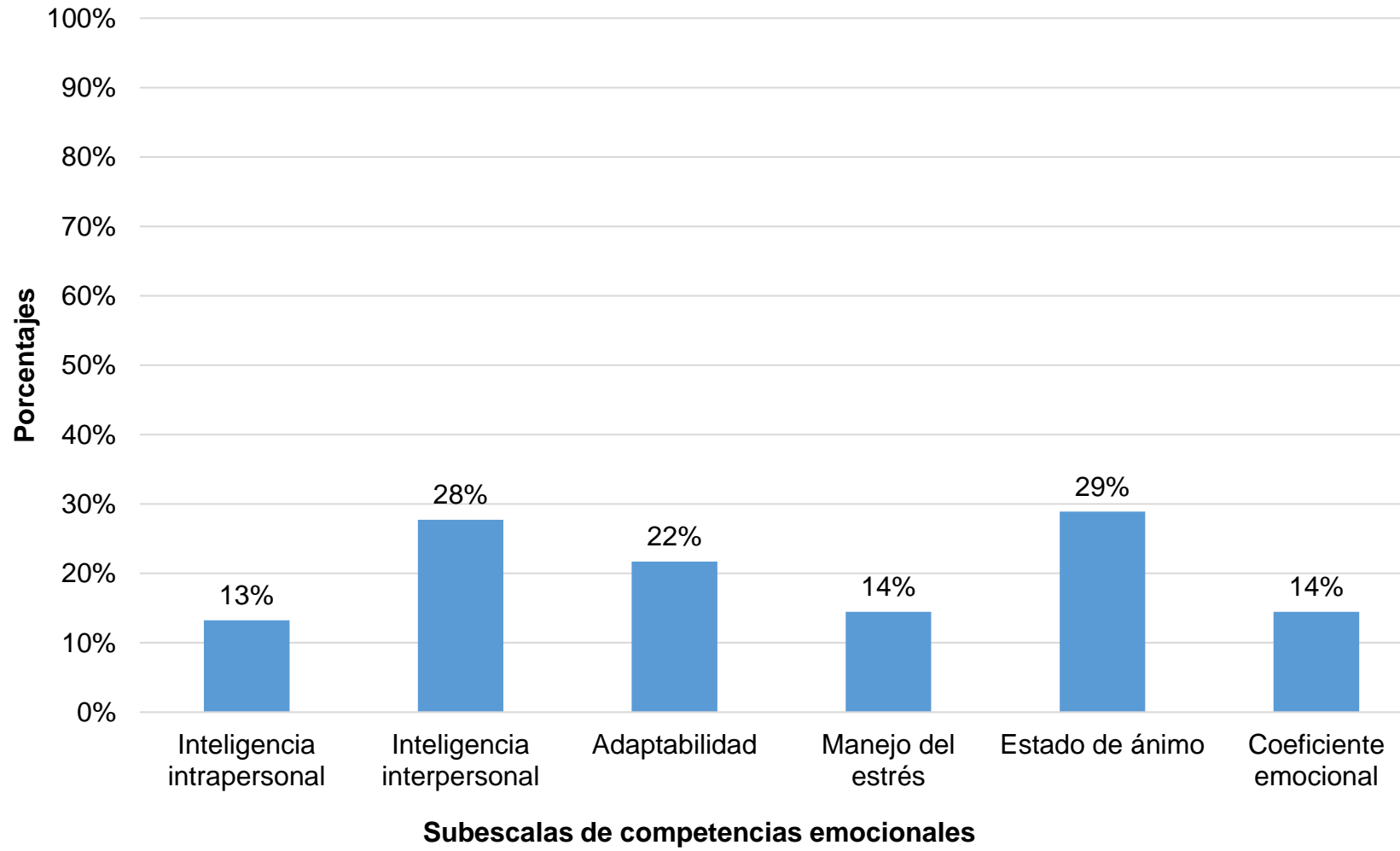
## ANEXO 1

### Media aritmética de competencias emocionales



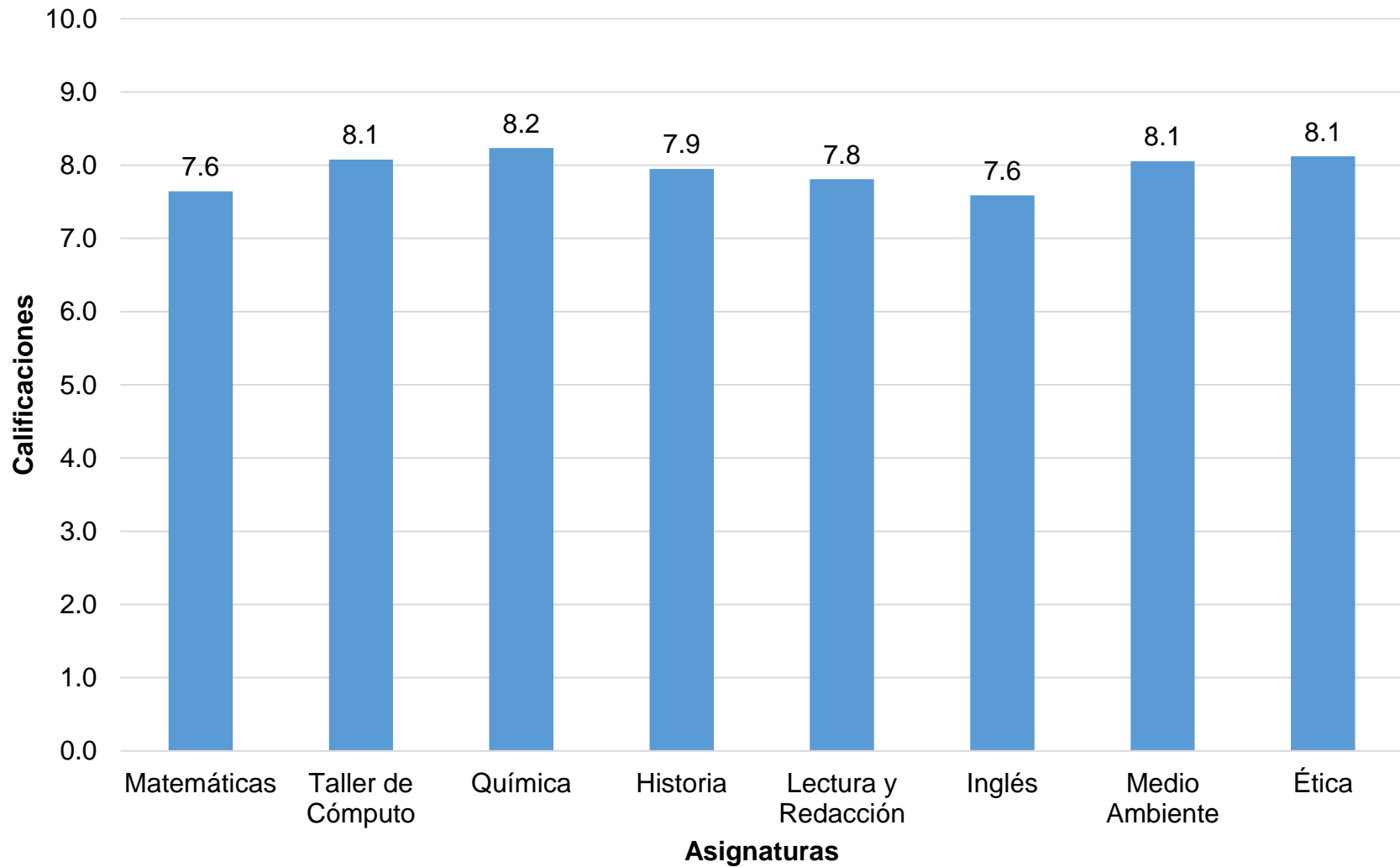
## ANEXO 2

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes de competencias emocionales



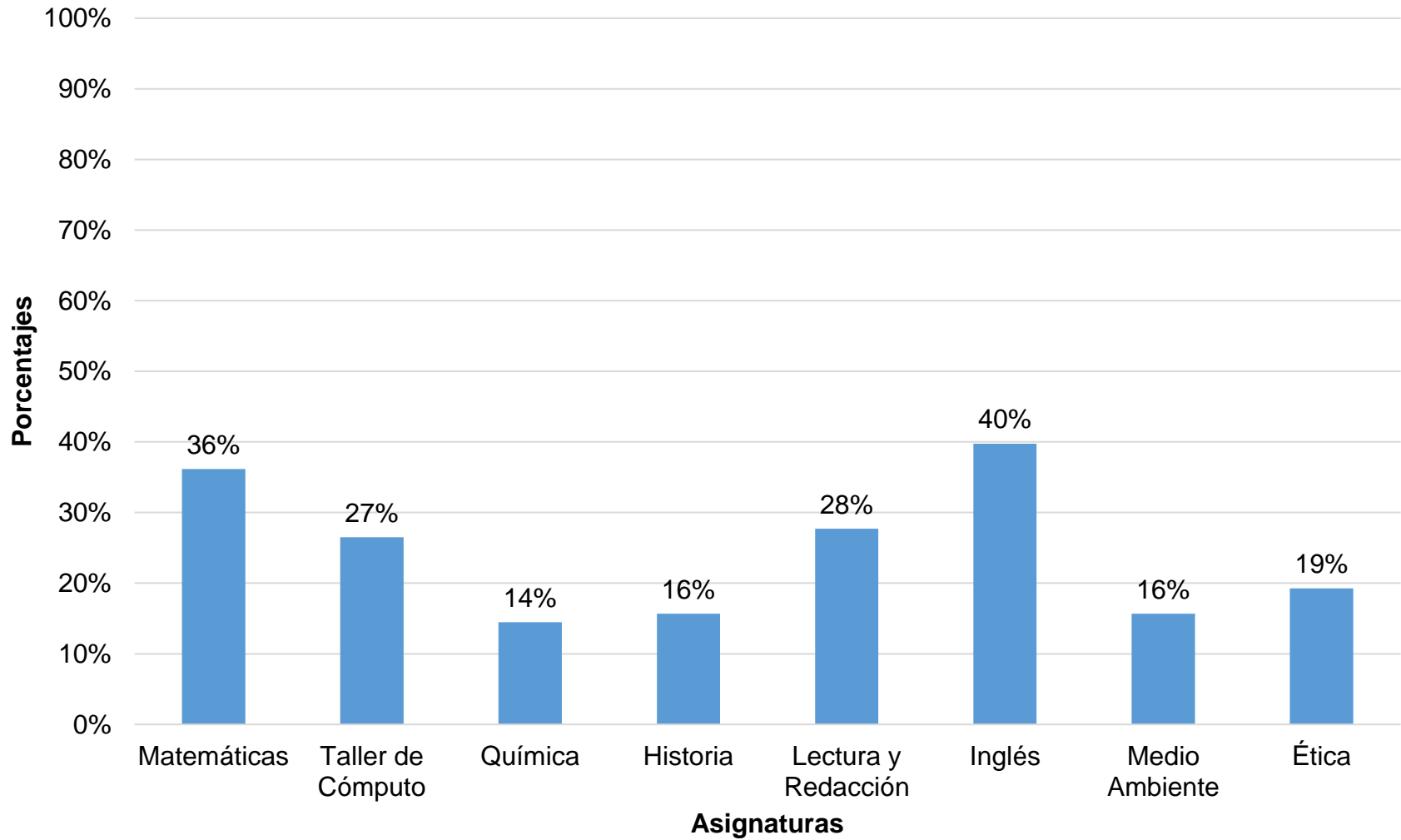
### ANEXO 3

#### Media aritmética del rendimiento académico por asignatura



## ANEXO 4

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en rendimiento académico



## ANEXO 5

Correlación entre el nivel de competencias emocionales y el rendimiento académico

