

RELACIONES ENTRE EL DESEMPEÑO ACADÉMICO Y AUTORREGULACIÓN- AUTOESTIMA- INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

YOLANDA HEREDIA ESCORZA / BERTHA CECILIA GARCÍA SOTO
Universidad Tecvirtual

RESUMEN: La presente investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo no experimental, la cual a través de un proceso deductivo, permitió inferir la existencia de una relación entre las variables: desempeño académico y autoestima- autorregulación- inteligencia emocional, sin precisar el sentido de causalidad. Se trabajó con una muestra de 107 estudiantes de tercero de secundaria; se midió el desempeño académico usando los registros escolares, para el resto de las variables se usaron los instrumentos validados: CIPA+ para medir el perfil de autodirección, la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) y un instrumento conocido como TMSS-24 con el que se evaluó la inteligencia emocional. Para la obtención de los resultados se hizo un estudio estadístico de las medidas de

variación estándar. Posteriormente se realizó un análisis paramétrico, para el cual se usó el coeficiente de correlación de Pearson, además con un modelo de regresión múltiple se estableció la contribución conjunta y específica a la vez de cada uno de los tres factores con el desempeño académico. El resultado en su conjunto puso de manifiesto la existencia de una correlación entre el desempeño académico del alumnado con los constructos autorregulación, autoestima e inteligencia emocional.

PALABRAS CLAVE: Desempeño académico, autodirección, inteligencia emocional, autoestima, adolescentes.

Introducción

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el desempeño académico del alumno, este se ha sido definido como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando el educando (Vélez y Roa, 2005).

Gran parte de la investigación dedicada a esclarecer cuales son los factores que influyen sobre el desempeño académico de los estudiantes han centrado su atención en

variables distales como el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres, el tipo de institución educativa, el barrio de residencia, etc. (Casanova, Cruz, de la Torre y de la Villa, 2005; Eamon, 2005; Jones & White, 2000, citados por Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007).

Por otra parte, los estudios que han abordado las variables personales asociadas con el bajo rendimiento en la escuela se han limitado a explorar su relación bivariada con alguna variable personal. Se trata, generalmente, de estudios aislados que difícilmente proporcionan un panorama más amplio acerca de la forma en que las variables personales interactúan con el rendimiento académico (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007).

El desempeño académico, hace referencia a la evaluación del conocimiento, la mayoría de los estudios sobre desempeño que se han realizado, han empleado las calificaciones como indicadores del desempeño., porque enraizado en nuestra cultura, se encuentra el concepto de desempeño académico, atado al concepto del alumno inteligente, entendido como aquel que obtiene calificaciones altas y frecuentemente obtiene una puntuación elevada en los test de inteligencia, pero también es cierto que los resultados de los test del C.I., pueden proporcionar una pista pertinente a la inteligencia de los alumnos, sin embargo, debe notarse que no siempre estas evaluaciones demuestran lo que se afirma.

Tradicionalmente, la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas, ya que el ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico. Actualmente, esta postura, ha cambiado y las emociones juegan un nuevo papel cultural en la sociedad actual. Hoy se reconoce que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional (Pekrum, 2000, citado por Casassus, 2006), que la inteligencia emocional es más importante que la inteligencia cognitiva (Goleman, 1995, citado por Casassus, 2006), y que el conocimiento de sus propias emociones y la capacidad de modularlas constituyen la mejor predicción de éxito (Casassus, 2006).

El término “inteligencia emocional” se utilizó por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer; se le empleó para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estudios al respecto han

demostrado que los alumnos con capacidades en el campo de la inteligencia emocional son más felices, más confiados y tienen más éxito en la escuela (Shapiro y Tiscornia, 1997). Lo cual sugiere que tener una inteligencia emocional elevada es por lo menos tan importante como tener un coeficiente intelectual elevado.

Si, la inteligencia emocional determina la capacidad de aprender los principios de la autorregulación, entonces una competencia emocional se refiere al grado de dominio de esas habilidades de modo que se refleje en su ámbito escolar (Grewal y Salovey, 2006). Dicho de otro modo, las capacidades subyacentes de la inteligencia emocional son una condición necesaria, más no suficiente para evidenciar una determinada competencia.

El desempeño académico es un constructo multifactorial, determinado por factores: Exógenos provienen del ambiente: las nuevas tecnologías, cambio en los valores de la sociedad, o limitaciones del ambiente (económico, político, legal y social) y Endógenos: provienen del interior de la persona (autorregulación, autoestima, inteligencia emocional). La presente investigación se centró en los factores endógenos y tomo como punto de partida, el bienestar psicológico.

Se ha confirmado que el bienestar psicológico es una variable medidora en las relaciones del sujeto con su entorno, que se manifiesta en el proceso de la interacción de éste con el medio a partir de los recursos psicológicos con que cuenta para afrontar las demandas externas e internas (Barrenechea, López y Viera, 2006). Desde este paradigma la educación escolarizada se orienta hacia un sentido por la vida y por las emociones, de tal modo que los saberes y las acciones escolares logren enlazarse de manera natural con la afectividad, entendida como un conjunto de fenómenos internos, subjetivos que agitan nuestro ánimo y que pueden manifestarse de forma tan extrema y diferente. En cierto modo, la afectividad es el motor de la vida psíquica.

Algunos estudios han demostrado que los alumnos autorregulados obtienen mejor desempeño académico y más satisfacción después de su aprendizaje (Cerezo y Domingo, 2005). Al respecto, obliga preguntarse, ¿qué tanto los estudiantes de hoy usan estos mismos procesos autorregulatorios para aprender? y ¿por qué los usan?

Los investigadores social cognitivos, como Zimmerman, entienden preferentemente la autorregulación, como un proceso autodirectivo, en el cual, el aprendizaje autorregulado es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza, que no se limita a formas individuales de educación (Zimmerman y Campillo, 2003, citados por Zimmerman, Kitsantas, y Campillo, 2005), sino que también incluye formas sociales de aprendizaje.

La pregunta que guio esta investigación fue: ¿En qué medida el nivel de inteligencia emocional, se asocia a una autoestima percibida y determina la capacidad autorregulación, la cual se ve reflejada en el desempeño académico de alumnos de tercero de secundaria?

Esta investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo no experimental, que se limitó a observar un fenómeno para explicarlo, el estudio se circunscribió a determinar si los constructos como la autorregulación, la autoestima y la inteligencia emocional influyen sobre el desempeño académico en los adolescentes. La investigación tuvo un diseño transaccional, se acoto a establecer relaciones entre las variables: desempeño académico, la autoestima, la autorregulación e inteligencia a emocional, sin precisar el sentido de causalidad.

La muestra se constituyó por 107 alumnos de tercero de secundaria (en 51 mujeres y 56 hombres), en la asignatura de matemáticas de un colegio privado de la Ciudad de México. Cuya edad en promedio fue de 15 años y que cursaban asignaturas de tercer grado.

La medición de las variables se realizó con los siguientes instrumentos: 1) el Cuestionario de Indagación de Perfil Autodirigido o CIPA + por sus siglas, los ítems que lo componen miden la autopercepción que los adultos y los jóvenes tiene de su nivel de autodirección, dichos reactivos son de tipo independiente (Kerlinger, 1988, citado por Hamilton y Heredia); 2) la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES). Esta fue diseñada como una medida unidimensional de la autoestima global en adolescentes por Rosenberg en 1965; 3) una versión modificada del TMSS-48, se trata de un instrumento conocido

como TMSS-24 que fue elaborado por un grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Para medir el desempeño académico se utilizaron los registros escolares de los alumnos en el presente curso 2012- 2013. Los datos obtenidos directamente de los registros estudiantiles del plantel, fueron tres (3): el promedio de primaria (pp), el promedio acumulado en secundaria (pas), calificación actual asignatura de matemáticas (cam), con esta información, se obtuvo la media aritmética, para posteriormente clasificarlos por rango de desempeño académico.

Perfil de desempeño académico:= $[pc + pas + cam] / 3$.

Se hizo el análisis cubriendo la variable por rango de desempeño escolar alumnos de alto desempeño de 10 a 9 de promedio, alumnos de desempeño regular de 8.9 a 7 y de bajo desempeño de 6.9 a 6.0 y ≤ 5.9 .

Contenido

Los resultados del estudio del desempeño académico de la población estudiada, indican que: el desempeño académico de la población es favorable, el 50 % de la población está por encima del 8.6, en promedio, los alumnos tiene un desempeño académico del 8.4 Asimismo se desvía del 8.4, en promedio 1.12 unidades de la escala. El desempeño se ubica entre los valores medios y elevados.

Autorregulación.- Se encontró una actitud favorable hacia la autorregulación, el 50 % de la población obtuvo un puntaje que indica que tiene un perfil de autorregulación arriba del promedio. El perfil grupal de autorregulación se ubica entre los valores por arriba del promedio y alto.

Autoestima.- El nivel de autoestima de la población estudiada es normal, el 50 % de la población está por encima 30 (nivel de autoestima buena), en promedio, los alumnos tiene una autoestima que entra del rango de lo normal. El nivel de autoestima se ubica entre los valores intermedios

Inteligencia emocional.- El estado emocional de la población estudiada es adecuado, el 50 % de la población está por encima del adecuado, en promedio. Los alumnos tienen un estado emocional que se ubica entre los valores medio y elevados.

El coeficiente de correlación de Pearson, mide la fuerza de correlación lineal entre las variables; en la tabla 1, se muestra el análisis de la correlación entre desempeño académico y las variables autorregulación, autoestima e inteligencia emocional del grupo estudiado, en la cual se observó: las variables de autorregulación e inteligencia emocional tienen una correlación significativa con el desempeño académico, en cambio la autoestima no demuestra nivel de correlación con el desempeño académico, lo cual no significa que no exista una correlación entre desempeño académico y autoestima.

Tabla 1.

Matriz de correlación entre desempeño académico y las variables autorregulación, autoestima e inteligencia emocional grupal

Desempeño académico <i>Alto</i>	Autorregulación <i>Por arriba del promedio</i>	Autoestima <i>buena</i>	Inteligencia Emocional <i>Adecuada</i>
9.4	71.9	30.8	94.5
	r= 0.413686 (correlación positiva media)	r= 0 (sin correlación)	r= 0.53766999 (correlación positiva fuerte)
	r ² = 0.1711	r ² = 0	r ² = 0.2891
	<i>“La autorregulación se relaciona en un 17.1 % con el desempeño académico.”</i>	<i>“No aprecia correlación entre la autoestima y el desempeño académico.”</i>	<i>“El nivel del estado emocional se relaciona un 28.9 % con el desempeño Académico.”</i>

Tabla 2 Matriz de correlación por rango de desempeño

Desempeño académico Por rangos	Autorregulación	Autoestima	Inteligencia emocional
Alto (10.0 – 9.0)	r= 0.451 (correlación positiva media) r ² = 0.2034 <i>“La autorregulación explica el 20.34 % de la variación en desempeño académico.”</i>	r = -0.17325227 (correlación negativa débil) r ² = 0.0299 <i>“La Autoestima explica el 2.99 % del Desempeño Académico.”</i>	r= -0.08642566 (correlación negativa muy débil) r ² = 0.0073 <i>“El nivel del estado emocional explica el 0.73 % Desempeño Académico.”</i>
Medio (8.9 – 7.0)	r= -0.1317696 (correlación negativa muy débil) r ² = 0.174 <i>“La autorregulación explica el 17.4 % de la variación en Desempeño Académico.”</i>	r= 0.11219416 (correlación positiva muy débil) r ² = 0.0126 <i>“La Autoestima explica el 1.26 % del Desempeño Académico.”</i>	r= 0.32099732 (correlación positiva débil) r ² = 0.103 <i>“El nivel del estado emocional explica el 10.3 % Desempeño Académico.”</i>
bajo (6.9 – 5.0)	r= -0.42 (correlación negativa media) r ² = 0.17 <i>“La autorregulación explica el 17.32 % de la variación en el Desempeño Académico”.</i>	r = -0.40 (correlación negativa media) r ² = 0.16 <i>“La Autoestima explica el 15.93 % del Desempeño Académico”.</i>	r= -0.62 (correlación negativa considerable) r ² = 0.38 <i>“El nivel del estado emocional explica el 38.4 % del Desempeño Académico”</i>
Interpretación	<i>“El efecto de la autorregulación se mantiene constante en todos los rangos de desempeño académico”.</i>	<i>“El efecto de la autoestima mayor en los alumnos con bajo nivel de desempeño académico”:</i>	<i>“La influencia negativa del estado emocional en los alumnos con bajo desempeño académico es considerablemente mayor que el resto”.</i>

La línea de investigación dirigida a analizar la influencia de la IE en el rendimiento académico ha mostrado resultados contradictorios, los primeros estudios realizados acreditaron una relación directa entre IE y desempeño académico; más sorprendentes aún fueron los resultados obtenidos cuando se compararon los grupos que habían logrado

diferentes niveles de rendimiento: estudiantes con altas puntuaciones académicas versus estudiantes con bajas puntuaciones académicas. Cuando se realizó esta división, el rendimiento académico apareció fuertemente vinculado con varias dimensiones de IE, como las subescalas de habilidades intrapersonales, la adaptabilidad y el manejo del estrés.

También es posible que la relación entre IE y rendimiento académico no sea simplemente lineal y directa y que puedan estar influyendo otras características o variables presentes en el alumnado (Fernández y Extremera, 2004).

En otros estudios los resultados indican que la autoestima, influyen en el rendimiento académico de estudiantes, en estos se observa el señalamiento a procesos y dimensiones afectivas que influyen sobre el rendimiento escolar, así como a las habilidades y competencias académicas vinculadas con el desempeño de los estudiantes (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007).

Se buscó con un modelo de regresión múltiple se estudiar la posible relación entre las variables independientes (autorregulación, autoestima e inteligencia emocional), y la variable dependiente (desempeño académico), se encontró, que estos guardan una relación del 33 % de la variabilidad con el desempeño académico; en el análisis modelo de regresión, se encontró que el porcentaje de variabilidad del desempeño académico es debido en un 17% por la autorregulación; 5 % por la autoestima ; y 29 % por la inteligencia emocional.

Para verificar si la variabilidad observada en las respuestas fue causada por el azar o algún tipo de influencia, se hizo un modelo de regresión por rango de desempeño académico.

Alumnos con alto desempeño académico se encontró que el porcentaje de variabilidad del desempeño académico es debido en un 20 % por la autorregulación; 5 % por la autoestima y 0.02 % por la inteligencia emocional.

Para los alumnos con desempeño académico medio: se encontró, que estos tienen una relación el 11 % de la variabilidad del desempeño académico; también se hizo el

análisis modelo de regresión simple, donde se encontró que el porcentaje de variabilidad del desempeño académico es debido en un 93 % por la autorregulación; 95 % por la autoestima y 98 % por la inteligencia emocional 46 %.

Alumnos con desempeño académico bajo se encontró, que estos tienen una relación el 65 % de la variabilidad del desempeño académico; también se hizo el análisis modelo de regresión simple donde se encontró que el porcentaje de variabilidad del desempeño académico es debido en un 16 % por la autorregulación; 1 % por la autoestima y 46 % por la inteligencia emocional.

Para evaluar el poder predictivo del modelo se analizó los gráficos de regresión por rango de desempeño académico, se encontró que la banda de residuales es homogénea, y se encuentran todos los puntos no demasiado alejados del 0, por lo cual, se puede decir que el modelo de regresión tiene un alto poder explicativo.

Conclusiones

Según los resultados obtenidos los alumnos con alto desempeño académico se mostraron autorregulados, con una autoestima alta y un coeficiente de inteligencia emocional mayor que el resto. Los índices del constructos autorregulación y autoestima de los alumnos disminuyeron a medida que decrecían sus calificaciones. Se observó que algunos alumnos con un bajo desempeño académico presentaban altos índice en inteligencia emocional.

El efecto de la autorregulación sobre el desempeño académico se mantuvo constante en todos los rangos de desempeño académico, se apreció una correlación entre 20% y 17 %, estas puntuaciones fluctuaron de una correlación positiva media a correlación negativa media, lo que sugirió que estas pueden estar relacionadas en sentido curvilíneo.

En lo referente a el valor de $r^2=0$ encontrado al relacionar autoestima y desempeño académico, este no se interpretó como si la variable (y) autoestima fuera causada por un cambio de la variable (x) desempeño académico, ya que la correlación no significa causa, es decir la correlación no demuestra causalidad (Baptista, Fernández y Hernández, 2000). Por lo que no se puede concluir solo con base en la correlación, que

existe un vínculo causal. Sin embargo se observó que en los alumnos con bajo desempeño académico la correlación fue negativa y más significativa. Finalmente se percibió un patrón que se observó en todos los grupos de rango de desempeño se puede inferir una relación no lineal, lo que sugiere que las variables pueden estar relacionadas en sentido curvilíneo.

Referencias

- Baptista, P. Fernández, C. y Hernández, R., (2000). *Metodología de la investigación*. Obtenido de <http://dspace.ucbscz.edu.bo/dspace/handle/123456789/10878>
- Barrenechea A., López, S. y Viera, A., (2006). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista cubana de salud y trabajo*, 7(1-2), 34–9.
- Bóveda, R. G., Jiménez, R. M. y Morejón, A., (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22(2), 247–255.
- Casassus, J. (2006). Las emociones en la educación. In *La Educación Del Ser Emocional* (primera., pp. 169 – 192). México: Editorial Castillo.
- Castejón, J. L. y Pérez, N., (2006). Relaciones Entre La Inteligencia Emocional Y El Cociente Intelectual Con El Rendimiento Académico. En *Estudiantes Universitarios*. Universidad De Alicante, lx (22).
- Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487–501.
- Cerezo, y Domingo. (2005). Formación de conceptos y cambio conceptual. In *Psicología del pensamiento* (pp. 59 – 91). México: UOV.
- Cortina Orts, A. (2008). Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI. *Pedagogía Social*, (15), 162–164.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 5.
- Fernández-Castillo, A., y Gutiérrez, M. E. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic journal of research in educational psychology*, 17(7), 1.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Brasil: Paz e Terra SA.
- García, F. J., y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación aprendizaje y rendimiento escolar. *Reme*, 1(0), 3.
- Gardner, H. (2005). ¿Qué es una inteligencia? In *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Grewal, D., y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10–21.
- Hamilton, A. V., y Heredia, Y. (n.d.). *Los perfiles de autodirección en alumnos de preparatoria con bajo y alto rendimiento académico*. Obtenido de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/0515.pdf

Hernández, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I: zona metropolitana de la ciudad de México, 1996-2000. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, AC, 11(29), 547-581.

Hoocks, J. (2001). *Psicología de la adolescencia* (octava.). México: Trillas.

Lozano, A. (2001). *El éxito en la enseñanza* (primera.). México: Editorial Trillas.

Martínez Maldonado, R., Pedrão, L. J., Alonso Castillo, M. M., López García, K. S., & Oliva Rodríguez, N. N. (2008). *Self-esteem, perceived self-efficacy, consumption of tobacco and alcohol in secondary students from urban and rural areas of Monterrey*, Nuevo León, México. *Revista latinoamericana de enfermagem*, 16(SPE), 614-620.

Martínez Otero Pérez, V. (2007). Educación de la Afectividad. In *La inteligencia afectiva* (Primera., pp. 55-72). CCS.

Martínez, R. M. (2010). TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL SALÓN DE CLASE: Estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de informática. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 15(45), 371-390. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/748345565?accountid=150554>

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (002). Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110208.pdf>

Omar, A. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

Ormron, J. E. (2008). Metacognición: aprendizaje autorregulado y estrategias de estudio. In *Aprendizaje Humano* (cuarta., pp. 365-403). Pearson Educación SA.

Peña, D. (2002). *Regresión y diseño de experimentos*. España: Alianza editorial

Pérez Sánchez, L., y Beltrán Llera, J. (2006). Dos Décadas de Inteligencias Múltiples: Implicaciones para la Psicología de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.

Sánchez M. T. (2008). *Inteligencia Emocional Autoinformada y Ajuste Perceptivo en la Familia. Su relación con el Clima Familiar y la Salud Mental*. De Castilla-La Mancha, Albacete, España.

Shapiro, L. E., y Tiscornia, A. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara Madrid. Obtenido de <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/152.4-S299i->

Inteligencia%20emocional%20de%20los%20ni%F1os.pdf

Salinas-Rodríguez, Aarón, Pérez-Núñez, Ricardo, & Ávila-Burgos, Leticia. (2006). *Modelos de regresión para variables expresadas como una proporción continua*. *Salud Pública de México*, 48(5), 395-404. Recuperado en 26 de abril de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342006000500006&lng=es&tlng=es.

Vega, H. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC*, 17(53), 557 – 571.

Vélez van Meerbeke, A., y Roa González, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 24–32.

Viera, A., López, S., & Barrenechea, A. (2006). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista cubana de salud y trabajo*, 7(1-2), 34–9.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología*, (5), 21.