

**Universidad de Oviedo**  
**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Impacto de la Inteligencia Emocional en  
la Motivación y el Rendimiento  
Académico del alumnado de 1º  
Pedagogía de la Universidad de Oviedo**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN PEDAGOGÍA**

**David Terán Sierra**

**Tutor/a: Beatriz Rodríguez Ruíz**

**Julio 2018**

## PRESENTACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO

**Titulación:** *Grado en Pedagogía*

**Título en castellano (campo obligatorio):** Impacto de la Inteligencia Emocional en la Motivación y el Rendimiento Académico del alumnado de 1º Pedagogía de la Universidad de Oviedo

**Título en inglés (campo obligatorio):** Impact of Emotional Intelligence on the Motivation and Academic yield of the students of 1st Pedagogy of the University of Oviedo

**Título en otro idioma (menciones en Lengua Extranjera, Francés y Llingua Asturiana):** Impactu de la Intelixencia Emocional na Motivación y el Rendimientu Académicu del alumnáu de 1º Pedagogía de la Universidá d'Uviéu

**Alumno/a:** David Terán Sierra

**Tutor/a:** Beatriz Rodríguez Ruíz

**Resumen:** (menos de 200 palabras).

En los últimos años, el estudio de la inteligencia emocional y de su influencia en diferentes aspectos vinculados con la esfera personal, profesional y académica, se ha convertido en un objetivo de numerosas investigaciones, en especial, desde el ámbito de la educación y la psicología. Es por ello, que el aumento de estudios centrados en las emociones ha generado que en las últimas décadas surjan numerosos trabajos que analizan los efectos de las competencias emocionales en diferentes dimensiones vinculadas con el contexto educativo.

Así pues, el objetivo general de este estudio de investigación es identificar si existe relación entre las competencias emocionales, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de primer curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Los participantes han sido de 78 alumnos y alumnas que han respondido a la Emotional Quotient Inventory-Young Version (Bar-On & Parker, 2000) y el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (Gargallo et al., 2009). Los análisis estadísticos y de correlaciones han sido realizados con el paquete estadístico SPSS.22. Los resultados obtenidos señalan una relación entre la inteligencia emocional y las motivación y estrategias de aprendizaje del alumnado.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Motivación, Estrategias de Aprendizaje, Rendimiento Académico,

**Abstract:**

In recent years, the study of emotional intelligence and its influence on different aspects related to the personal, professional and academic sphere, has become a target of numerous investigations, especially from the field of education and the psychology. Therefore, the increase in studies focusing on the emotions generated by numerous

studies examining the effects of emotional competencies in different dimensions associated with the educational context arising in recent decades.

Thus, the overall objective of this research study is to identify whether there is connection between emotional competencies, motivation and academic performance of the students in the first year of the degree of pedagogy of the University of Oviedo. The participants have been of 78 students who have responded to the Emotional Quotient Inventory-Young Version (Bar-On & Parker, 2000) and the questionnaire for the evaluation of the strategies of learning of the students University (Gargallo et al., 2009). Correlations and statistical analyses have been made with the statistical package SPSS.22. The results point to a relationship between emotional intelligence and the motivation and strategies of learning of students.

**Key words:** Emotional intelligence, learning strategies, motivation, academic, performance

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. MARCO TEÓRICO .....	3
2.1. Inteligencia emocional .....	3
2.2. Rendimiento Académico.....	9
2.3. La Motivación – Estrategias de Aprendizaje .....	11
3. MÉTODO.....	15
3.1. Objetivo y variables de análisis .....	15
3.2. Participantes.....	16
3.3. Instrumentos de recogida de información.....	21
3.4. Procedimiento .....	21
3.5. Análisis de datos .....	22
4. RESULTADOS .....	22
4.1. Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y variabilidad.....	22
4.1.1. Variable 1: Motivación y Estrategias de Aprendizaje .....	22
4.1.1.1. Dimensión Estrategias Afectivas: .....	23
4.1.1.2. Dimensión Estrategias de Información:.....	26
4.1.2. Variable 2: Inteligencia Emocional .....	28
4.1.2.1. Inteligencia Emocional .....	28
4.2. Análisis correlacionales .....	29
4.2.1. Análisis correlacional entre la Variable Inteligencia Emocional y la Variable Motivación y Estrategias de Aprendizaje (Dimensión Estrategias afectivas).....	30
4.2.2. Análisis correlacional entre la Variable Inteligencia Emocional y la Variable Motivación y Estrategias de Aprendizaje (Dimensión Estrategias de información) .....	32
4.2.3. Análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Variable Inteligencia Emocional.....	34
4.2.4. Análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Variable Motivación y Estrategias de Aprendizaje (Dimensión Estrategias Afectivas) .....	34
4.2.5. Análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Variable .....	34
Motivación y Estrategias de Aprendizaje (Dimensión Estrategias de Información) .....	34
5. DISCUSIÓN.....	34

6. BIBLIOGRAFÍA.....	37
7. ANEXOS.....	41
7.1. Anexo I Resultados del análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Variable Inteligencia Emocional .....	41
7.2. Anexo II Resultados del análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Dimensión Estrategias Afectivas .....	42
7.3. Anexo III Resultados del análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Dimensión Estrategias de Información.....	43

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el estudio de la Inteligencia Emocional y de su influencia en diferentes aspectos vinculados con la esfera personal, profesional y académica, se ha convertido en un objetivo de numerosas investigaciones, en especial, desde el ámbito de la educación y la psicología. Es por ello, que el aumento de estudios centrados en las emociones ha generado que en las últimas décadas surjan numerosos trabajos que analizan los efectos de las competencias emocionales en diferentes dimensiones vinculadas con el contexto educativo; aspecto que se abordará en esta investigación.

Centrándose en el contexto académico, y de manera específica, en el Rendimiento Académico, entendido como el conjunto de logros y, de conocimientos y habilidades adquiridos por el alumnado, para lo cual se precisa de la utilización de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, se observan diferentes factores que influyen en él, algunos de ellos propios de la institución educativa, y otros del propio alumnado. Tradicionalmente, la Motivación, es decir, la naturaleza interna de una persona que le impulsa y dirige la conducta hacia una acción en un sentido determinado, ha sido uno de los aspectos que más se ha estudiado, poniendo de manifiesto que es necesario que el alumnado tenga metas tanto de aprendizaje (Motivación Intrínseca) como de rendimiento (Motivación Extrínseca), ya que este tipo de orientación motivacional le permite una mejor adaptación a las diferentes situaciones que se pueden dar. En el mismo sentido, en las últimas décadas, se han desarrollado diversas investigaciones que vinculan la Inteligencia Emocional con el Rendimiento Académico y la Motivación del alumnado, constatando, aunque hay resultados variados, que existe una relación directa entre estas dimensiones.

Partiendo de esta perspectiva y centrándose en el ámbito universitario, en este estudio se pretende analizar la relación de la Inteligencia Emocional con el Rendimiento Académico del alumnado, su Motivación hacia el estudio y el uso de las Estrategias de Aprendizaje. Así pues, se estudian los factores emocionales que son más significativos para el alumnado y el grado de influencia que ejerce la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico, la Motivación y las Estrategias de Aprendizaje en el alumnado universitario, en concreto, en los y las estudiantes del primer curso del Grado de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha realizado una conceptualización de las tres variables de estudio, Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico y Motivación-Estrategias de Aprendizaje. Para ello, en primer lugar, se ha delimitado el origen, la conceptualización y clasificación de la Inteligencia Emocional, para así, conocer el contexto en el que surge y se desarrolla, como punto de partida para vincular la disciplina con el Rendimiento Académico y la Motivación de los estudiantes universitarios. Posteriormente, se ha conceptualizado la dimensión del Rendimiento Académico y la clasificación de los factores que influyen en los resultados escolares del

alumnado, para finalizar con la definición de la Motivación-Estrategias de Aprendizaje, sus tipologías y factores de influencia, todo ello, centrado en el ámbito universitario.

Se trata de un estudio de metodología cuantitativa de tipo descriptivo basado en encuesta en el que ha participado el alumnado del primer curso del Grado de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Los instrumentos de recogida de análisis han sido el cuestionario Emotional Quotient Inventory-Young Version (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2000) el cual ha medido la variable Inteligencia Emocional, y el CEVEAPEU- Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (Gargallo, Suarez-Rodríguez & Pérez-Pérez, 2009) que ha medido la variable Motivación y Estrategias de Aprendizaje; y los datos obtenidos han sido analizados con el programa SPSS con la finalidad de explorar la relación entre las variables de estudio. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la influencia de la Inteligencia Emocional en la Motivación y la Estrategias de aprendizaje del alumnado, señalando que los y las estudiantes que gestionan positivamente sus emociones están más motivados para el estudio y utilizan estrategias de aprendizaje más eficaces.

Las conclusiones obtenidas pueden ser de utilidad para promover diferentes tipos de enseñanzas en el que se les dé protagonismo a las competencias emocionales, como un elemento que influye en la vida académica del alumnado; así como para la promoción investigaciones en el contexto universitario centradas en el análisis de las emociones.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Actualmente, existe un interés y preocupación constante desde el ámbito de las Ciencias de la Educación, y especial, por parte de los diferentes profesionales que desarrollan su labor docente e investigadora en el contexto universitario, sobre la gestión que realiza el alumnado de las diversas tareas y acciones que se vinculan con la vida universitaria, de manera específica, con la Motivación-Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento académico. Prueba de ello, son la multitud de estudios en los que se investiga qué factores son determinantes en el Rendimiento Académico de los estudiantes, así como qué relevancia tiene la motivación de los mismos en el éxito académico del alumnado universitario.

Partiendo de estas premisas, en este estudio se va a analizar la relación que existe entre la Inteligencia Emocional, el Rendimiento Académico y la Motivación-Estrategias de Aprendizaje del alumnado universitario, entendiéndose que una adecuada gestión de las emociones por parte del alumnado influye de manera positiva en sus calificaciones académicas, así como en su motivación hacia el estudio y en el uso de estrategias de aprendizaje más eficaces.

### **2.1. Inteligencia emocional**

En primer lugar, respecto al origen del concepto de Inteligencia Emocional, es necesario acudir a la figura de Howard Gardner y su modelo de “Inteligencias múltiples”, ya que a raíz de su planteamiento surgiría más tarde la Inteligencia Emocional, tal y como se conoce en la actualidad. En 1983, Gardner publicó “Frames of Mind” en el que reformula el concepto de la inteligencia propiamente dicha, debido a que establece que las personas poseen siete tipos de inteligencia y cada una es relativamente independiente de las otras. Estas siete inteligencias son: Inteligencia Auditiva Musical, Inteligencia Cinestésica-corporal, Inteligencia Visual-espacial, Inteligencia Verbal-lingüística, Inteligencia Lógico-matemática, Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Interpersonal; incluyendo posteriormente la Inteligencia Naturista y la Inteligencia Existencial (Pérez Rojas, 2012).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) supuso una reestructuración de las formas de enseñanza y aprendizaje de los centros educativos, lo cual depende en gran medida, e incluso es fundamental, la capacidad del profesorado para adaptar y replantear su práctica docente, y de la flexibilidad del sistema educativo para aceptar los cambios, integrando dicha teoría. Desde este planteamiento teórico cada inteligencia es igual de importante, perspectiva que es contradictoria con los sistemas de educación tradicionales que estimulan predominantemente el desarrollo y la utilización de las Inteligencias Lingüística y Lógico-matemática. Es por ello, que ha generado que el profesorado deba aceptar la diversidad intelectual y ofrecer experiencias de aprendizaje donde cada inteligencia sea valorada, estimulada y desarrollada (Ernst-Slavit, 2001).

A colación a la idea anterior, se extrae, que la Inteligencia Emocional, al igual que el resto de inteligencias, debe ser considerada y trabajada en los centros educativos



con una implicación óptima, para que el alumnado pueda desarrollar sus competencias emocionales, así como una gestión positiva de sus emociones.

En definitiva, la Teoría de las Inteligencias Múltiples ha ayudado a que los profesionales de la educación reconozcan las fortalezas y debilidades de cada estudiante, incluyendo como objetivo del centro educativo el desarrollo integral de cada alumno/a, aceptando las diferencias individuales, valorando las potencialidades y conociendo y respetando la diversidad (Ernst-Slavit, 2001).

El concepto de Inteligencia Emocional como lo conocemos ahora fue planteado y estructurado por Salovey y Mayer en 1990 a partir de las Inteligencias Intrapersonal e Interpersonal de Gardner. No obstante, no fueron los primeros en sacar a la luz la Inteligencia Emocional como tal, ya que este concepto tiene su origen en la “ley del efecto” formulada por Thorndike en 1988, cuando desarrolló sus investigaciones sobre el aprendizaje animal (Pérez Rojas, 2013). Sin embargo, le atañe a Goleman el mérito de divulgar el concepto, cuando en 1995 lo introduce el estudio de la Inteligencia Emocional, sus alcances y beneficios en el campo de la administración.

El concepto de Inteligencia Emocional surgió de la necesidad de responder a la pregunta ¿por qué hay personas que tienen mayor capacidad de adaptación que otras en diferentes situaciones de la vida cotidiana?, a la que se responde entendiendo que la Inteligencia Emocional está compuesta por determinadas habilidades que pueden ser clasificadas en cinco competencias: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar emociones, capacidad para motivarse a sí mismo, reconocimiento de emociones ajenas y control de las relaciones (Pérez Rojas, 2012), aspectos todos ellos que influyen y determinan la capacidad de adaptación de las personas. De manera concreta, en el contexto escolar la Educación Emocional nace con la intención de dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no son suficientemente satisfechas en la educación formal (Bisquerra, 2003).

Una vez expuesto el origen de la Inteligencia Emocional, es importante tratar su conceptualización, es decir, responder a la cuestión ¿qué es la inteligencia emocional?

La revisión de la literatura sobre el tema pone de manifiesto que existen multitud de definiciones sobre la misma, casi tantas como autores escriben sobre el tema tratado. Una de ellas puede ser la de Mayer y Salovey (1997) que definen la Inteligencia Emocional como “*la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones*” (Citado en Adam, 2016, p. 12). Bar-On, por su parte, en 1997 describe la Inteligencia Emocional, “*como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente*” (Citado en Pérez Rojas, 2012, p. 35).

Goleman (1998) define la Inteligencia Emocional como “*la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales*” (Citado en Pérez Rojas, 2012, p. 36). Y Martineud y Elgehart (1996) conceptualizan la Inteligencia

Emocional como “la capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas y mantenemos a la escucha del otro” (Citado en Pérez Rojas, 2012, p.36).

El análisis de las diferentes definiciones pone de manifiesto algunas semejanzas y diferencias que han sido reflejadas en la Tabla 1.

Semejanzas	Diferencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Inteligencia Emocional es una habilidad o capacidad que poseen las personas con mayor o menor grado.</li> <li>- En la Inteligencia Emocional se manejan aspectos no cognitivos, fundamentalmente emociones y sentimientos.</li> <li>- Disponer de una adecuada Inteligencia Emocional ayuda a desarrollar relaciones interpersonales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Goleman, incluye al reconocimiento de las propias emociones, también los de los demás.</li> <li>- No existe una concordancia en cuanto a la finalidad de la Inteligencia Emocional. Mayer y Salovey, dicen que la Inteligencia Emocional ayuda a dirigir los pensamientos y acciones. En cambio, Bar-On para tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.</li> </ul>

Tabla 1. Semejanzas y diferencias en la revisión de las definiciones de Inteligencia Emocional.

Como se ha observado existen numerosas definiciones sobre la Inteligencia Emocional, planteadas desde diferentes puntos de vista y con distintos matices. De forma genérica se puede entender la inteligencia emocional como una manera de relacionarse e identificarse con el mundo, en la que se incluye habilidades, como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y la agilidad mental. Estas características conforman elementos del carácter como, por ejemplo, la autodisciplina, la compasión o el altruismo, los cuales son fundamentales para una buena y creativa adaptación social (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Así pues, la Inteligencia Emocional es un determinante crucial para el autoconocimiento y la interacción social, lo cual mantiene una relación directa con la motivación, lo que puede ejercer influencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, por consiguiente, en el rendimiento académico (Adam, 2016).

Una vez definida la Inteligencia Emocional, el siguiente objeto es establecer los principios básicos para poseer una adecuada Inteligencia Emocional. Así pues, la Inteligencia Emocional, fundamentalmente se basa en los siguientes principios o habilidades, los cuales aparecen recogidos en la Tabla 2. (Pérez Rojas, 2012):

Principios	Definición
Autoconocimiento	Capacidad para conocerse a uno mismo, conocer los aspectos fuertes y débiles que todas las personas tienen
Autocontrol	Capacidad para manejar los impulsos, saber mantener la calma y no perder los nervios
Automotivación	Habilidad para desempeñar diferentes tareas por uno mismo, sin la necesidad de ser suscitado por otros
Empatía	Capacidad para situarse en el lugar de otros, es decir, comprender la situación del otro

Habilidades sociales	Capacidad para interactuar con otras personas, utilizando para ello destrezas comunicativas para conseguir un acercamiento positivo
Asertividad	Capacidad para defender las ideas propias respetando la de los demás, haciendo frente a los conflictos en vez de evitarlos, y aceptando las críticas cuando pueden ayudar a mejorar
Proactividad	Habilidad para tomar la iniciativa en diferentes oportunidades o problemas, responsabilizándose de sus propios actos
Creatividad	Competencia para contemplar el mundo desde diferentes puntos de vista, distinta forma de hacer frente y solucionar problemas

Tabla 2. Principios básicos que integra una adecuada Inteligencia Emocional.

Todos los principios mencionados, así como el manejo correcto o no de los mismos, posibilitan una mayor o menor Inteligencia Emocional. Sin embargo, que una persona tenga una mayor empatía, por ejemplo, que otra persona, no quiere decir que propiamente tenga una mayor Inteligencia Emocional, debido a que convergen otros factores como, que el sujeto sea capaz de manifestar la empatía adecuadamente. Por el contrario, la falta de empatía puede ser compensada por una mayor automotivación (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

En otras palabras, desarrollar adecuadamente las anteriores habilidades, ayuda a promover una mayor Inteligencia Emocional. Si bien, todas las personas no pueden desarrollar todas y cada una de las habilidades perfectamente, y, por lo tanto, pueden existir personas que posean más habilidades o diferentes que otras, pero lo cual no tiene porqué significar que tenga una mayor o menor Inteligencia Emocional, ya que como se ha dicho anteriormente influyen otros factores como la capacidad de plasmar ciertas habilidades, e incluso ser consciente de disponer o no de ciertas habilidades.

Centrándose de manera específica en el contexto educativo la Inteligencia Emocional ha generado una gran preocupación en este ámbito, ya que su estudio puede ser de utilidad para favorecer el desarrollo socioemocional del alumnado. En los últimos años, se han realizado múltiples estudios en los cuales se ha investigado los aportes positivos de una correcta Inteligencia Emocional ejercida por las personas, sobre lo cual, se pueden extraer evidencias de la influencia existente de la Inteligencia Emocional sobre el alumnado.

Diversos trabajos desarrollados en las últimas décadas (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Extremera y Fernández- Berrocal, 2003; Mayer, Dipaolo y Salovey, 1990; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Sánchez-Núñez, Fernández- Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Trinidad y Johnson, 2002) han centrado su objeto de estudio en diferentes puntos del área educativa, en los que una adecuada Inteligencia Emocional por parte del alumnado puede tener determinadas consecuencias positivas. Así pues, se van a establecer tres bloques, según los distintos y variados estudios elaborados, con respecto a las áreas del ámbito educativo en los que una correcta Inteligencia Emocional ejerce influencia de manera beneficiosa, y sobre los que

se van a resumir los hallazgos más significativos de estas investigaciones. Estos bloques son: 1) La Inteligencia Emocional y su influencia en el bienestar psicológico del alumnado; 2) La Inteligencia Emocional y su influencia sobre las relaciones interpersonales de los estudiantes, y 3) El papel de la Inteligencia Emocional como predictor del Rendimiento Académico (Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008).

1) La Inteligencia Emocional y su influencia en el bienestar psicológico del alumnado. Debido a que los elementos de la inteligencia emocional comprenden las habilidades de control y manejo de forma adaptativa de las emociones, el objetivo de muchos de los estudios ha sido analizar si el alumnado con una mayor Inteligencia Emocional tiene niveles más altos de salud mental, satisfacción y bienestar que los que poseen menos puntuación en estas habilidades (Pérez Rojas, 2012).

Por lo general, los estudios llevados a cabo en Estados Unidos (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) han expuesto que el alumnado universitario con más Inteligencia Emocional presenta menos síntomas físicos, bajos niveles de ansiedad social y depresión, mayor autoestima, mejor satisfacción interpersonal, aumento de la utilización de estrategias activas para afrontar y solucionar problemas y menos pensamientos adversos. Estos estudios muestran que cuando el alumnado hace frente a tareas estresantes, reciben los estresores menos dañinos, e incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos obtenidos en la responsabilidad académica. Además, estudios desarrollados en Australia (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Liao, Liao, Teoh, Liao, 2003) manifiestan que los estudiantes universitarios con alto nivel en Inteligencia Emocional afrontan al estrés con menos ideas suicidas, comparados con el alumnado con baja Inteligencia Emocional, y confirman que tienen menos depresión, así como una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en las relaciones sociales.

Con respecto al contexto nacional, las investigaciones realizadas señalan resultados similares, indicando que aquellos estudiantes con altos niveles en Inteligencia Emocional presentan altas puntuaciones de autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, así como menores puntuaciones en ansiedad, depresión y eliminación de pensamientos negativos (Pérez Rojas, 2012).

2) La Inteligencia Emocional y su influencia sobre las relaciones interpersonales de los estudiantes. Las personas con una adecuada Inteligencia Emocional no sólo serán más capaces para utilizar las habilidades de control y manejo sus propias emociones, sino que también con las emociones de los demás, y de la misma manera, estarán más capacitados para expresar correctamente su estado psicológico, con el fin de obtener las mejores relaciones posibles con las personas del entorno. Los estudios llevados a cabo (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Schutte et al., 2001) parten de la base de que un estudiante con alta Inteligencia Emocional es más capaz de percibir y comprender las emociones ajenas y de disfrutar de mayores habilidades de control.

Las habilidades interpersonales son factores de la socialización de las personas, gracias a las cuales, pueden interactuar entre ellas y extraer beneficios mutuos. Esto se

debe a que son propensas a ser bilaterales, puesto que quienes desarrollan y tienen unas competencias sociales correctas con los demás, tienen muchas más posibilidades de recibir una grata aceptación y un buen trato de los mismos (Pérez Rojas, 2012)

Existen varios estudios centrados en el impacto de la Inteligencia Emocional sobre las relaciones interpersonales de los estudiantes. Entre ellos, algunos estudios anglosajones han mostrado relaciones positivas entre una elevada Inteligencia Emocional y mejor calidad de las relaciones sociales. Un ejemplo son Mayer, Caruso y Salovey (1999) quienes sostienen que el alumnado universitario con mayor puntuación en Inteligencia Emocional también obtenía mayor puntuación en empatía. En Estados Unidos, un estudio llevado a cabo por Lopes, Salovey y Straus (2003), puso de manifiesto la evidente relación entre la Inteligencia Emocional y la calidad de las relaciones sociales. Esto se debe a que los estudiantes con una puntuación alta en Inteligencia Emocional tenían del mismo modo una mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos/as e interacciones más positivas, obtuvieron un mayor apoyo parental y manifestaron menos conflictos con sus amigos/as más próximos (Pérez Rojas, 2012).

Con respecto a estudios realizados en España, destaca el de Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2003) en el que, en una muestra de estudiantes universitarios, se mostraron relaciones positivas entre aspectos de la Inteligencia Emocional y empatía y relaciones negativas con los niveles de coartación emocional.

3) El papel de la Inteligencia Emocional como predictor del Rendimiento Académico. En cuanto a los estudios centrados en la influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico, se han extraído resultados contradictorios. Así pues, en los primeros estudios anglosajones desarrollados (Newsome, Day y Catano, 2000; Schutte et al., 1998; Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004) con alumnado universitario manifestaron una relación directa entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. En uno de ellos, se obtuvieron evidencias de la relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento, ya que se demostró que las puntuaciones en Inteligencia Emocional evaluadas al empezar el curso académico predecían de forma significativa la nota media de los estudiantes. Sin embargo, posteriormente, las investigaciones de Newsome, Day y Catano (2000) no mostraron relaciones positivas entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en estudiantes universitarios canadienses; ni la puntuación total del cuestionario ni las subescalas fueron predictores de las notas al finalizar el curso.

Por otro lado, Barchard (2003) realizó un estudio a estudiantes universitarios mediante una prueba de habilidad de Inteligencia Emocional, pero controlando habilidades cognitivas, que generalmente han sido vinculadas al Rendimiento Académico, como la habilidad verbal, el razonamiento inductivo y la visualización, junto con variables de personalidad, como el neuroticismo, la extraversión, la apertura, la amabilidad y la responsabilidad. Los resultados sustentaron la idea de que los niveles de Inteligencia Emocional de los universitarios predecían las notas obtenidas al terminar al año académico. Por lo que la Inteligencia Emocional se suma a las habilidades

cognitivas como un elemento que puede predecir no solo el equilibrio psicológico del alumnado, sino también su éxito académico (Pérez Rojas, 2012).

Por último, es interesante conocer como está integrada curricularmente o si existe alguna mención sobre la Inteligencia Emocional en la actual Ley que regula el sistema educativo español.

Así pues, en el Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, Ley vigente en la actualidad reguladora del Sistema Educativo), se recoge que *“La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad.*

*Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona”* (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa).

Aunque por tradición el sistema educativo ha trabajado principalmente habilidades cognitivas, la propia ley LOMCE, expone la importancia de trabajar otra serie de habilidades a través de tales competencias como la comunicación lingüística, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la conciencia y expresiones culturales.

## **2.2. Rendimiento Académico**

Una vez tratada la Inteligencia Emocional, es necesario conceptualizar el Rendimiento Académico, ya que constituye otra de las variables del estudio. Como punto de partida, aunque existe una gran complejidad para su conceptualización, se puede definir el rendimiento académico como el sistema que mide los logros y la constitución de conocimientos en el alumnado, los cuales se desarrollan mediante la utilización de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Erazo Santander, 2011).

Con respecto a los factores que influyen en el Rendimiento Académico, se puede establecer dos clasificaciones, los propios de las instituciones educativas, y los de los estudiantes. Con respecto a los factores de las instituciones educativas, se pueden clasificar en académicos, infraestructura, psicosociales y administrativos; y en cuanto a los factores de los estudiantes, se organizan en académicos, psicosociales,

demográficos, cognoscitivos y motivacionales (Becerra González & Morales Ballesteros, 2015).

Analizando los diferentes factores académicos vinculados a las instituciones educativas, ligados con el Rendimiento Académico, sobresalen la complejidad del plan de estudios, el perfil del profesorado, las metodologías de enseñanza y los mecanismos de ingreso. Entre los factores de infraestructura pueden asociarse las condiciones de las aulas y de los espacios disponibles para ejercer la formación académica. Con respecto a los factores psicosociales destacan, las interacciones entre los compañeros y compañeras de un curso, las relaciones entre el profesor y los estudiantes, y las expectativas del profesorado y profesionales del ámbito educativo sobre el desempeño académico de los estudiantes. Y entre los factores administrativos, destacan la existencia y las características de los servicios de apoyo al aprendizaje y la formación del alumnado, como las asesorías, tutorías, orientación educativa, movilidad y becas (Becerra González & Morales Ballesteros, 2015).

Por otro lado, en cuanto a los factores académicos de los estudiantes ligados con el Rendimiento Académico, destacan, la formación académica previa, el desempeño en el ciclo o nivel anterior, las calificaciones obtenidas en los protocolos de ingreso y la asistencia a clases. Entre los factores psicosociales, sobresalen, la satisfacción hacia los estudios, el bienestar psicológico, el entorno familiar, la integración del estudiante en el centro, su desempeño, y la familia. Con respecto a los factores sociodemográficos, pueden asociarse, el contexto socioeconómico, el lugar de residencia, el sexo, la edad y el apoyo familiar. Entre los factores cognoscitivos, las aptitudes, la inteligencia y las Estrategias de Aprendizaje. Y en cuanto a los factores motivacionales, destacan, el autoconcepto académico, la autoeficiencia percibida, el estilo atribucional y la motivación de logro (Becerra González & Morales Ballesteros, 2015).

Tras llevar a cabo la clasificación de los factores que influyen en el Rendimiento Académico, se observa que, tanto en los factores propios de las instituciones educativas, como en los factores de los estudiantes, la Inteligencia Emocional es un factor que según el grado en el que la desarrolle una persona puede alterar positivamente o negativamente su Rendimiento Académico. Esto se debe a que la Inteligencia Emocional está integrada, por un lado, en los factores psicosociales, como son las relaciones entre compañeros y compañeras, pertenecientes a los factores propios de la institución educativas, y, por otro lado, también se incluye en los factores psicosociales, como es el bienestar psicológico, y en los motivacionales, como, por ejemplo, el autoconcepto, en este caso, pertenecientes a los factores propios de los estudiantes.

Por lo tanto, se señala que la Inteligencia Emocional, podría ser un factor de influencia sobre el Rendimiento Académico de los y las estudiantes, el cual no solo es generado por el propio alumnado, sino que las interacciones que se desarrollan en las instituciones educativas son también, condicionantes del Rendimiento Académico de los alumnos y alumnas.

Una vez expuestos el origen y fundamentos principales de la Inteligencia Emocional, así como su relación e influencia en el Rendimiento Académico y en diferentes aspectos del ámbito académico, y también, de conceptualizar el Rendimiento Académico y tratar los factores que influyen al mismo, es necesario tratar, si tiene de la misma manera, vinculación o no con la Motivación y a su vez, con las Estrategias de Aprendizaje, ya que, con dichos conceptos, se aborda otra variable de este estudio de investigación.

### **2.3. La Motivación – Estrategias de Aprendizaje**

La Motivación nace con el objeto de responder a determinadas necesidades que se presentan en las personas, las cuales influyen para desarrollar ciertas conductas destinadas a satisfacer dichas necesidades. La disposición de la Motivación cambia en función de diferentes variables, como el género y la edad, y los estilos motivacionales pueden modificarse también según las mismas variables (Sharp, Caldwell, Graham y Ridenour, 2006). Es por ello, que la Motivación es un proceso interno compuesto por aspectos biológicos, culturales, sociales, de aprendizaje y cognitivos que inclinan a un individuo a desarrollar una determinada conducta.

Existen gran variedad de definiciones que han intentado delimitar y comprender la Motivación desarrolladas desde diferentes ámbitos. Una de ellas es la de Vallerand y Thill (1993) los cuales establecen que la Motivación es un constructo hipotético utilizado para describir las fuerzas ya sean externas, internas o una combinación de ambas que producen el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta. Por su parte, Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega (2002) entienden que la Motivación hace referencia a un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

Además, Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002) consideran que la Motivación se refiere a un proceso adaptativo, que es resultado del estado interno de un organismo que le impulsa y le dirige hacia una acción en un sentido determinado; por lo que constituye un proceso básico relacionado con la consecución de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o mejora de la vida de un organismo. Finalmente, Pintrich y Schunk (2006) consideran que la Motivación es el proceso que dirige a las personas hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la estimula y la mantiene.

La mayoría de los autores establecen que la Motivación es un proceso dinámico, interno, sometido a posibles cambios y promotor que determina, por un lado, tanto la constancia como la intensidad de la conducta, y, por otro lado, señala la dirección y orientación de esa conducta, es decir, determina el objetivo o meta a conseguir. Así pues, una conducta motivada está constituida por una serie de aspectos que la caracterizan y que se delimitan en activación, persistencia, intensidad y direccionalidad (Pérez Rojas, 2012).

Además, no se puede ignorar el origen de los estímulos, que ayudan a activar al sujeto y que representan las fuentes de Motivación. De forma resumida se podrían distinguir entre fuentes internas, relacionadas con la historia genética, con la historia



personal y las variables psicológicas de cada sujeto, y, por otro lado, las fuentes ambientales referidas a los diferentes estímulos del entorno de una persona que influyen sobre ella (Pérez Rojas, 2012).

Todo ello, permite establecer dos tipos de Motivación: la Motivación Intrínseca y la Motivación Extrínseca. Cuando se hace referencia a la Motivación Intrínseca se alude a la historia genética de las personas, es decir, a la evolución que se ha ido sucediendo en los individuos; a la historia personal, que deben comprenderse como todas aquellas experiencias vividas por el ser humano desde su nacimiento; y también a las variables psicológicas, las cuales son las características propias de cada persona que hacen que cada individuo sea único y que cada uno busque o cree un ambiente determinado que le permita satisfacer sus necesidades psicológicas (Jürgens, 2016). Así pues, la Motivación Intrínseca se corresponde con aquellas acciones y tareas que una persona realiza por el interés que le suscita la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas, mediante la cual se busca un desafío y su superación, asociado a intereses personales y la ejercitación de habilidades y capacidades.

También es importante señalar que existe una relación entre la persona y la actividad, es decir, que hay individuos intrínsecamente motivados para llevar a cabo una tarea, y en cambio, para otras personas esa tarea no causa la misma Motivación. Por lo tanto, la Motivación Intrínseca depende tanto de la situación como del contexto, características que atraen al ser humano en un momento particular en relación con una actividad concreta (Pérez Rojas, 2012).

Además, la Motivación Intrínseca aumenta cuando se extraen resultados positivos de una actividad por parte de una persona, pero si son negativos disminuye, y frente a una tarea propuesta, la utilización de amenaza de castigo por una mala ejecución también produce una disminución de la Motivación Intrínseca. De igual manera, aumenta cuando la persona es consciente de tener un manejo adecuado sobre una tarea concreta (Pérez Rojas, 2012).

Como se dijo anteriormente, junto con la Motivación Intrínseca, está presente la Motivación Extrínseca, la cual está relacionada con los diferentes estímulos que desde fuera recibe el individuo y que ejerce influencia sobre él, siendo estos estímulos los factores que motivan una determinada conducta. Las conductas extrínsecamente motivadas se caracterizan por estar orientadas hacia el logro de un fin, y los estímulos externos pueden ser castigos o recompensas (Palmero, Carpi, Gómez, Guerrero & Muñoz, 2005).

Tres conceptos relacionados con la Motivación Extrínseca, que ayudan a entender de manera global dicho término se recogen en la Tabla 3 (Pérez Rojas, 2012).

Concepto	Definición
Castigo	Referido a un objeto ambiental de rechazo que se ofrece al individuo después de un comportamiento continuo y que disminuye las probabilidades de que el individuo repita dicha

	conducta
Recompensa	Se refiere al objeto ambiental atrayente ofrecido a la persona después de un comportamiento continuo que aumenta las probabilidades de que la conducta vuelva a ser repetida
Incentivo	Es un objeto ambiental atrayente o de rechazo que se ofrece al individuo antes de un posible comportamiento continuo y que consigue que la persona realice o aleje la conducta.

Tabla 3. Conceptos fundamentales de la Motivación Extrínseca.

Vinculando la Motivación con el ámbito académico, García y Pintrich (1994) resaltan que en un/a buen/a estudiante pueden convivir correctamente la meta intrínseca de controlar una materia y la meta intrínseca de obtener un resultado satisfactorio, debido a que el éxito académico es un determinante fundamental para avanzar en el mundo académico y educativo. Es necesario que el alumnado tenga metas tanto de aprendizaje como de rendimiento, ya que este tipo de orientación motivacional les permite una mejor adaptación a las circunstancias del entorno. Por otro lado, Guay, Vallerand y Blanchard (2000) establecen que la relación entre Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca no es interactiva y que ambos conceptos deberían ser evaluados individualmente y esta separación también debería diferenciar entre las formas independientes de motivación extrínseca.

Profundizando en el impacto de la Motivación en el ámbito académico, Pintrich y De Groot (1990) dicen que existen tres categorías fundamentales para el estudio de la Motivación académica, las cuales son, las metas e intenciones con la que el alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo- emocionales que en él se producen (Rinaudo et al., 2006). Complementando lo anterior Valle Arias et al. (2002) desarrollaron un modelo que representa el funcionamiento cognitivo-motivacional del alumnado universitario, concretamente en el momento de hacer frente a las tareas de aprendizaje características de este nivel educativo. Las principales variables que lo integran son las atribuciones causales, el enfoque de la Motivación (metas) y el autoconcepto.

En cuanto a las atribuciones causales, las distintas percepciones y valoraciones que tiene una persona sobre sus resultados académicos estarían condicionando su Motivación. Con respecto al enfoque de la Motivación o metas, las razones e intenciones que orientan la conducta académica de los estudiantes afectan de manera notoria el tipo de recursos cognitivos que utilizan en el momento de hacer frente a los diferentes aprendizajes, el tipo de estrategias a emplear, entre otros aspectos, que permiten conseguir un aprendizaje relevante. Y, con relación al autoconcepto, este concepto hace mención a la valoración personal y subjetiva que el alumnado hace de sí mismo, y que está determinado por el éxito o fracaso de sus estudios. Por lo tanto, el autoconcepto académico y las atribuciones causales ejercen influencia directamente en la orientación motivacional del alumnado, lo cual quiere decir que influirá en la obtención de diferentes tipos de metas, que a su vez van a estar determinando el tipo de estrategias que llevará a cabo dicho alumnado y del mismo modo condicionará los resultados de aprendizaje que se van obteniendo (Rinaudo et al., 2006).

Se distinguen dos tipos de metas que pueden entenderse desde una orientación más caracterizada por ser intrínsecas y otras que pueden ser comprendidas desde una orientación más de tipo extrínseca. Con las primeras se hace referencia a metas de aprendizaje, centradas en la tarea o de dominio, y en cambio, si se hace mención a las segundas, se hace referencia a metas de rendimiento o ejecución. Es decir, aquel alumnado más orientado hacia metas de aprendizaje está inclinado a obtener conocimientos, a desarrollar su competencia, ya que está seguro de que el esfuerzo y el sacrificio es el componente primordial para conseguir el éxito, o en su medida, el fracaso, y considera que la inteligencia es un aspecto cambiante, modificable o transformable. Para estos y estas estudiantes, orientados hacia metas de aprendizaje, las tareas o problemas difíciles no se presentan como obstáculos, sino que los conciben como un reto a ejercitar, pensando siempre en el error de manera positiva e implicándose más en estrategias de procesamiento de la información (Rinaudo et al., 2006).

Por otro lado, los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento centran su preocupación principalmente en demostrar su capacidad, pensando que es esta la causa del éxito y del fracaso. Al contrario que los/as anteriores estudiantes, éstos consideran que la inteligencia es un aspecto fijo y estático. Además, en cuanto a los problemas o tareas difíciles, las conciben como elementos de riesgo para llegar al fracaso, implicándose frecuentemente en el uso de estrategias de bajo nivel de dificultad. Además, se caracterizan por cometer pocos riesgos durante sus estudios, optando más por tener valoraciones positivas sobre tareas fáciles que recibir una valoración negativa ante una tarea más importante y retadora ya que para ellos lo importante es ir a lo más seguro (Rinaudo et al., 2006).

El alumnado orientado más intrínsecamente es más propenso a desarrollar conductas de manera más autorregulada, se encuentra dispuesto a un mayor empleo de estrategias, parece confiar en sí mismo y se involucra en problemas que representan desafíos, atribuyéndose a sí mismo el mérito del éxito o del fracaso. En cambio, los/as estudiantes orientados de forma más extrínseca tienden a emplear estrategias de tipo superficial, que proporcionen una solución rápida al problema y a atribuir el éxito o el fracaso a factores que no están a su alcance (Rinaudo et al., 2006).

La forma en que un alumno/a aprende depende de características psicológicas y funcionales propias (Motivaciones Intrínsecas), pero también de estímulos externos o Motivaciones Extrínsecas, lo cual quiere decir que habría alumnos y alumnas que estarían orientados a la vez, hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento, incluso podría darse una variación en la opción de uno u otro tipo de metas, según la tarea que se le exija al alumnado, de su situación o contexto determinado (Jürgens, 2016).

Sin ignorar esta combinación de motivaciones que se desarrollan durante el aprendizaje, hay que reconocer que la calidad y cantidad del aprendizaje se ve aumentada cuando resalta la Motivación Intrínseca, aunque en etapas iniciales del aprendizaje, en ocasiones no está presente la motivación intrínseca y hay un necesario predominio de la motivación extrínseca (Jürgens, 2016).

Además, González Cabanach (1996) indica que, aunque las variables personales, como las actitudes, intereses, expectativas y diferentes perspectivas del alumnado, son determinantes que desempeñan una labor importante en el tipo de metas elegidas, otros elementos pueden ejercer influencia de alguna manera en la tendencia de guiarse a unas u otras metas. Ejemplificando lo anterior, la percepción de los criterios de evaluación por parte de los estudiantes, el tipo de materia, el estilo de enseñanza y las características de la tarea, condiciona la utilización de estrategias de aprendizaje, lo cual está muy vinculado no solo con la orientación motivacional, sino también con el enfoque motivacional adoptado por el alumnado.

Continuando por la senda de esto último, la utilización de Estrategias de Aprendizaje adecuadas por parte de los alumnos y alumnas hace que consigan logros positivos, afectando esto sobre el autoconcepto y la Motivación académica, lo que conlleva al desarrollo de una buena imagen en general, de sí mismo, como persona. Así pues, las Estrategias de Aprendizaje son definidas como la combinación de tácticas que permiten adquirir y almacenar la información, para después utilizarla adecuadamente (Jürgens, 2016).

Se ha evidenciado que en la medida que se interviene en las Estrategias de Aprendizaje se favorece el aprendizaje cognitivo y la motivación por aprender. Y siguiendo con esto, cuanto más motivados/as estén los alumnos y alumnas, mejor será la calidad y forma del procesamiento de la información, lo cual se demuestra en la selección y uso de determinadas Estrategias de Aprendizaje. Así pues, un estudiante intrínsecamente motivado empleará Estrategias de Aprendizaje más complejas, que permitan un aprendizaje efectivo, y, por el contrario, estudiantes extrínsecamente motivados estarán más inclinados a utilizar Estrategias de Aprendizaje más superficiales, para poder resolver rápidamente los problemas (Torrano & González, 2004).

### **3. MÉTODO**

El estudio se ha realizado siguiendo la metodología de campo de carácter exploratorio, centrada en el análisis de las posibles relaciones entre las variables de estudio, realizada mediante la técnica de encuesta. Estos estudios se vinculan con una línea de investigación positivista (empírica), de carácter cuantitativo, que posibilita conocer tendencias de opinión y/o comportamiento de la población participante en el estudio respecto a cuestiones específicas.

#### **3.1. Objetivo y variables de análisis**

El objetivo general de este estudio de investigación es identificar si existe relación entre Inteligencia Emocional, la Motivación-Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento académico de los/as estudiantes de primer curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Considerando como hipótesis general que la Inteligencia Emocional influye de manera positiva en la Motivación, las Estrategias de Aprendizaje

y el Rendimiento Académico del alumnado del primer curso del Grado de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Así pues, serán los alumnos y alumnas que presenten una mayor Inteligencia Emocional los que manifiesten mayor Motivación hacia el estudio, unas Estrategias de Aprendizajes más eficaces, y con ello, un mejor Rendimiento Académico.

Para desarrollar este estudio se han analizado tres variables. En primer lugar, la variable Inteligencia Emocional, la cual se define como la capacidad de manejar los propios sentimientos y emociones, así como reconocer los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones, para dirigir los propios pensamientos y acciones con mayores posibilidades de éxito al hacer frente a diferentes situaciones (Adam, 2016).

En segundo lugar, la variable Motivación y Estrategias de Aprendizaje, que ha sido subdividida en dos escalas, por un lado, Estrategias Afectivas, y, por otro lado, Estrategias relacionadas con el Procesamiento de la Información. La motivación se define como un proceso que guía a las personas hacia un objetivo o una meta de una actividad, que le estimula y le atrae de forma constante, es decir, condiciona tanto la persistencia como la intensidad en una determinada conducta, y, por otro lado, señala la dirección y orientación de esa conducta, es decir, determina el objetivo o meta a conseguir (Pérez Rojas, 2012). Y en cuanto a las Estrategias de Aprendizaje, son un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace un alumno o alumna para lograr de manera eficaz un objetivo de aprendizaje en un contexto social concreto (Gargallo et al., 2009).

Finalmente, la tercera variable es el Rendimiento Académico, el cual se puede definir como el sistema que mide los logros y la constitución de conocimientos en los/as estudiantes, los cuales se desarrollan mediante la utilización de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Erazo Santander, 2011).

### **3.2. Participantes**

En esta primera parte del documento, se ofrece información sobre el perfil sociodemográfico del conjunto de alumnos y alumnas de 1º del Grado de Pedagogía (grupo de mañana y tarde) de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Oviedo que han participado en el estudio. En concreto, se han recogido la respuesta de 78 alumnos y alumnas, una muestra que es representativa de la población objeto de estudio, puesto que se ha recogido información del 95% del alumnado matriculado en ese curso académico.

Considerando la variable sexo, han participado más chicas (N=70) que chicos (N=8), siendo los porcentajes del 89,7 % y 10,3 % respectivamente.

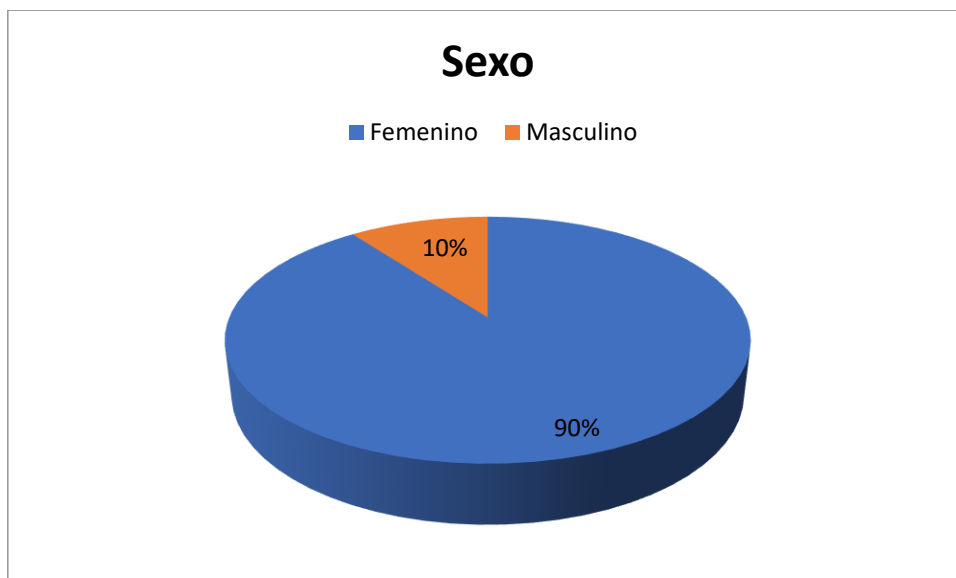


Gráfico 1. Sexo del alumnado de 1º curso del Grado de Pedagogía.

En cuanto a la edad de estos alumnos y alumnas, un 49,3 % (N=37) tiene 18 años, seguido de un 29,3 % (N=22) que tiene 19 años, un 13,3 % (N=10) que tiene 20 años, un 4,0% (N=3) que tiene 23 años y tres personas de 21(N=1), 22(N=1) y 25(N=1) años, que corresponden, cada una de ellas, al 1,3% del conjunto de participantes.

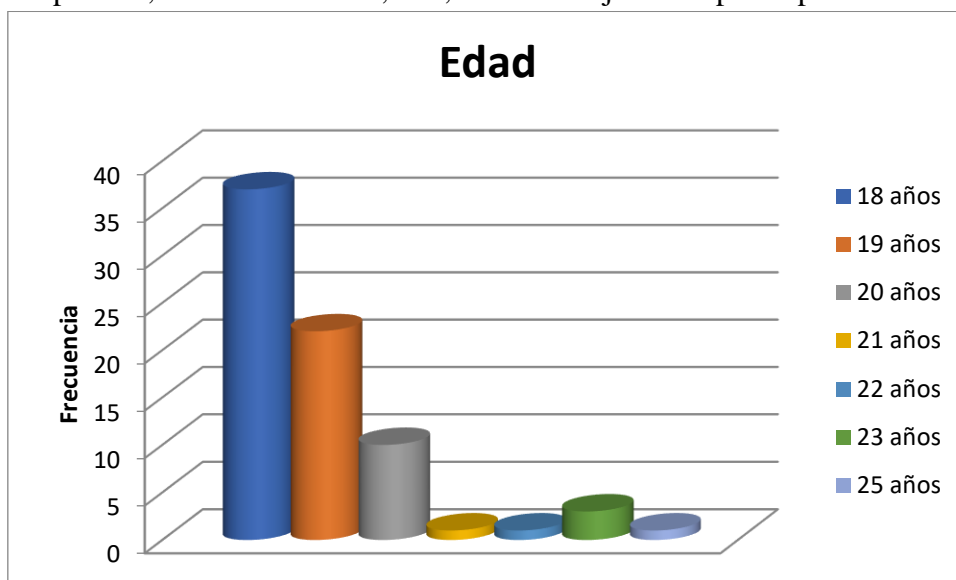


Gráfico 2. Edad del alumnado de 1º curso del Grado de Pedagogía.

En referencia a su país de procedencia, el porcentaje más elevado, del 98,6% (N=69), se ubica en España mientras que el 1,4% (N=1) señala el país de Rumanía.

Con respecto a la situación laboral de los alumnos/as la mayoría, un 88,2 % (N=67) no disponen de un trabajo remunerado, mientras que un 11,8% (N=9) cuenta un trabajo a tiempo parcial y ninguna persona está integrada en un trabajo a tiempo completo.

En cuanto a la modalidad de Bachillerato cursado previamente al ingreso en la Universidad, por los alumnos y alumnas, el porcentaje más elevado, del 51,9% (N=40), ha cursado el Bachillerato de Ciencias Sociales, seguido de un 27,3% (N=21) que ha cursado el Bachillerato de Ciencias, un 11,7% (N=9) que ha cursado el Bachillerato de Humanidades, un 5,2% (N=4) que ha cursado el Bachillerato de Artes, y un 3,9% (N=3) que ha cursado el Bachillerato Tecnológico.

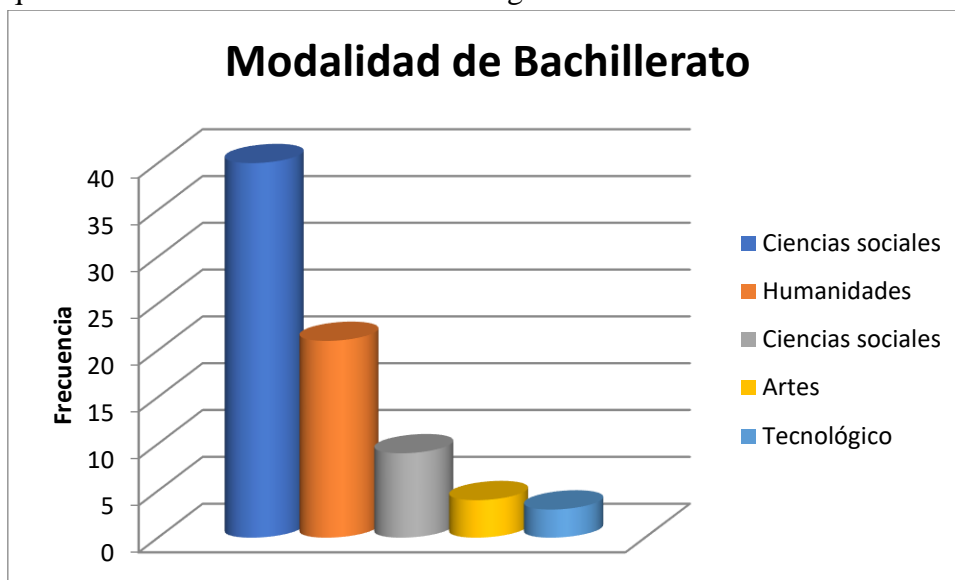


Gráfico 3. Modalidad de Bachillerato cursada previamente al ingreso en la Universidad del alumnado de 1º curso del Grado de Pedagogía.

En referencia a si previamente a la incorporación de los alumnos/as a la Universidad, han cursado Formación Profesional o no, la mayoría, un 93,6% (N=73) no han cursado FP previamente, mientras que un 2,6% (N=2) ha cursado FP de Integración Social, y otro 2,6% (N=2) ha cursado FP de Educación Infantil, y tan solo un 1,3% (N=1) ha cursado FP de Telecomunicaciones e informática.

Con respecto a la preferencia a la hora de elegir el grado de Pedagogía como opción para ser cursada, el porcentaje más elevado, del 46,2% (N=36), ha elegido Pedagogía en segunda opción, seguido de un 32,1% (N=25) que ha escogido Pedagogía en primera opción, un 15,4% (N=12) que la ha escogido en tercera opción, un 3,8% (N=3) que la ha escogido en cuarta opción, y un 2,6% (N=2) que la ha escogido en quinta o más opciones.

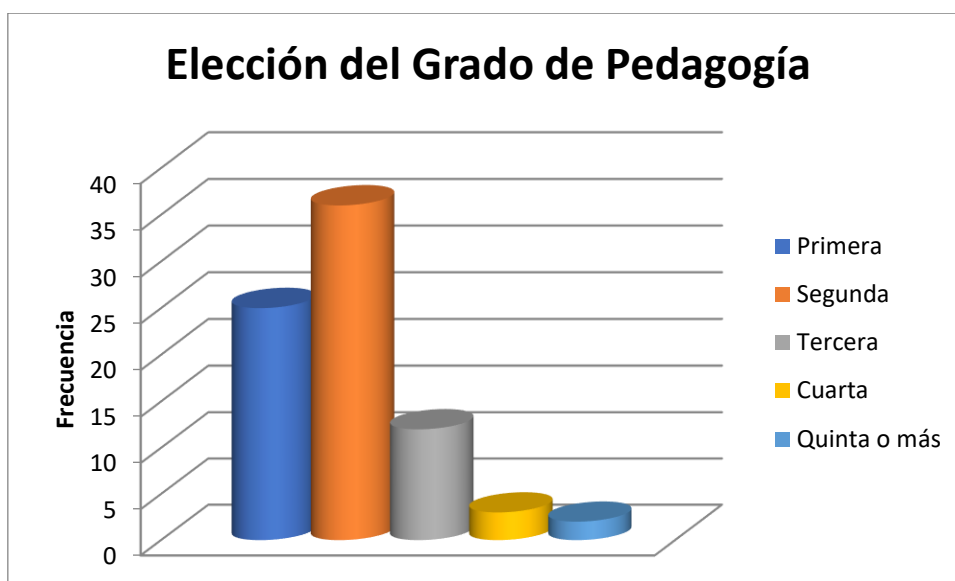


Gráfico 4. Preferencia a la hora de elegir el grado de Pedagogía del alumnado del 1º curso del Grado de Pedagogía.

En cuanto al número de exámenes a los que se han presentado los alumnos/as del primer curso de Pedagogía en el primer Cuatrimestre, la mayoría, un 73,1% (N=57), se han presentado a cinco asignaturas, mientras que un 12,8% (N=10) se han presentado a 4 asignaturas, un 9,0% (N=7) se han presentado a tres asignaturas, un 2,6% (N=2) se han presentado a dos asignaturas, y otro 2,6% (N=2) se han presentado a seis o más asignaturas.



Gráfico 5. Número de exámenes realizados en el Primer Cuatrimestre por el alumnado del 1º curso del Grado de Pedagogía.

Con respecto al número de asignaturas aprobadas en el primer cuatrimestre por los alumnos/as del primer curso de Pedagogía, el porcentaje más elevado, del 32,1 % (N=25) han aprobado tres asignaturas, seguido de un 30,8% (N=24) que han aprobado cinco asignaturas, un 17,9% (N=14) que han aprobado cuatro asignaturas, un 12, 8%



(N=10) que han aprobado dos asignaturas, un 5,1% (N=4) que han aprobado una asignatura, y un 1,3% (N=1) que han aprobado seis o más asignaturas.



Gráfico 6. Número de asignaturas aprobadas en el Primer Cuatrimestre por el alumnado del 1º curso del Grado de Pedagogía

En cuanto a la calificación obtenida en la asignatura 1 por los alumnos/as del primer curso de Pedagogía, el porcentaje más elevado, del 38, 5% (N=30) han obtenido un aprobado, seguido de un 33,3% (N=26) que han obtenido un notable, un 11, 5% (N=9) que han obtenido un sobresaliente, un 10, 3 (N=8) que han obtenido un suspenso, y un 6, 4 % (N=5) que han obtenido una matrícula de honor.

Con respecto a la calificación obtenida en la asignatura 2 por los alumnos/as del primer curso de Pedagogía, el porcentaje más elevado, del 42,3% (N=33) han obtenido un notable, seguido de un 32,1% (N=25) que han obtenido un aprobado, un 15,4% (N=12) que han obtenido un suspenso, un 9,0% (N=7) que han obtenido un sobresaliente, y un 1,3% (N=1) que han obtenido una matrícula de honor.

En cuanto a la calificación obtenida en la asignatura 3 por los alumnos/as del primer curso de Pedagogía, el porcentaje más elevado, del 39, 5% (N=30) han obtenido un notable, seguido de un 35, 5% (N=27) que han obtenido un aprobado, un 19,7% (N=15) que han obtenido un suspenso, y un 5,3 % (N=4) que han obtenido un sobresaliente.

Con respecto a la calificación obtenida en la asignatura 4 por los alumnos/as del primer curso de Pedagogía, el porcentaje más elevado, del 40,6% (N=28) han obtenido un notable, seguido de un 36,2% (N=25) que han obtenido un suspenso, un 18,8% (N=13) que ha obtenido un aprobado, y un 4,3% (N=3) que han obtenido un sobresaliente.

En cuanto a la calificación obtenida en la asignatura 5 por los alumnos/as del primer curso de Pedagogía, el porcentaje más elevado, del 37,7% (N=23) han obtenido un suspenso, seguido de un 29,5% (N=18) que han obtenido un notable, un 16,4 % (N=10)

que han obtenido un aprobado, un 13,1% (N=8) que han obtenido un sobresaliente, y un 3,3% (N=2) que han obtenido una matrícula de honor.

### **3.3. Instrumentos de recogida de información**

La variable Inteligencia Emocional se midió con el cuestionario Emotional Quotient Inventory-Young Version (Bar-On & Parker, 2000) en la versión de Gómez, Ferrándiz, Fernández y Ferrando (2014), cuyo objetivo es evaluar los componentes que describen la Inteligencia Emocional propuestos en su modelo (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general). El cuestionario consta de 60 ítems con escala tipo Likert de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa) agrupados en cinco factores: Estado Anímico, Inteligencia interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad e Inteligencia intrapersonal, con un coeficiente de fiabilidad superior a  $\alpha=.75$  para todos los factores.

Para la variable Motivación y Estrategias de Aprendizaje el instrumento utilizado en esta investigación ha sido el CEVEAPEU - Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (Gargallo et al., 2009) cuya finalidad analizar la Motivación y las Estrategias de Aprendizaje del alumnado universitario. El cuestionario presenta dos escalas, la primera, de Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control, de 53 ítems con un coeficiente de fiabilidad de  $\alpha=.81$ , y la segunda, de Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, de 35 ítems con un coeficiente de fiabilidad de  $\alpha=.86$ . La escala de respuesta es de tipo Likert de frecuencia de 1-4 (1 -Nunca me pasa; 2- A veces me pasa; 3- Casi siempre me pasa; 4 – Siempre me pasa). La escala Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control explican el 56,79% de la varianza con 15 factores: Planificación, Habilidades de interacción social, Autoeficacia y Expectativas, Ansiedad, Estado físico y anímico, Valor de la tarea, Control del contexto, Control y Autorregulación, Atribuciones internas, Atribuciones externas, Conocimiento de objetivos orientados a la evaluación, Inteligencia modificable, Motivación extrínseca, Autoevaluación y Motivación intrínseca. Por su parte la escala de Estrategias de procesamiento de la información explica el 61,26 % de la varianza con 10 factores: Organización de la información, Personalización y creatividad, Adquisición de la información, Elaboración de la información, Almacenamiento y memorización, Fuentes de búsqueda de información, Selección de la información, Transferencia, Almacenamiento y Manejo de recursos.

Finalmente, la variable Rendimiento Académico se midió a través de la calificación media obtenida por el alumnado en los exámenes realizados en el primer cuatrimestre del curso académico.

### **3.4. Procedimiento**

En primer lugar, se estableció contacto con el profesor José Miguel Arias Blanco, responsable de la asignatura Medición y Análisis de Datos, y perteneciente al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Formación del

Profesorado y Educación de Oviedo, solicitando su colaboración para poder aplicar los instrumentos de recogida de información en las horas lectivas de la asignatura, tanto de mañanas como de tardes, al alumnado de 1º de Pedagogía. Una vez que se autorizó la posibilidad de llevar a cabo este proceso, se fijó una fecha y hora para la aplicación de los cuestionarios al alumnado en el aula.

El día de la aplicación, el alumnado fue informado de los objetivos de la investigación y de la confidencialidad de la información, y tras su autorización, se procedió a la entrega de los documentos, que respondieron de manera voluntaria, durante aproximadamente 30 minutos, en una de las aulas de la Facultad donde se imparte la asignatura de Medición y Análisis de Datos.

Además, posteriormente se contactó de manera individual con el alumnado de 1º de Pedagogía, que, por diversos motivos, no asistió a clase el día de la aplicación de los cuestionarios, para poder aplicarlos. Una vez concretadas diversas citas, tras la correspondiente autorización, se suministraron los instrumentos de manera individual, con el objetivo de disponer del mayor número de participantes.

### **3.5. Análisis de datos**

La información recogida pretende ser útil para analizar la relación entre la Inteligencia Emocional, la Motivación-Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico del alumnado universitario al comienzo de los estudios universitarios, con el objetivo de valorar si existe una posible relación entre la gestión de las emociones y la eficacia en el estudio de manera concreta en el alumnado del 1º curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo.

Los datos obtenidos han sido procesados con el paquete estadístico SPSS.22 a través de: 1) estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central (Media, M) y variabilidad (desviación típica, DT); 2) Análisis correlaciones a través del estadístico de Pearson entre las variables analizadas.

## **4. RESULTADOS**

Los resultados de este estudio han sido organizados en tres bloques, en el primero, se presentan análisis de estadísticos para cada una de las variables de estudio, en el segundo, análisis correlaciones entre las variables de estudio, y, por último, en el tercero, análisis predictivo de la variable inteligencia emocional sobre las variables de estudio.

### **4.1. Estadísticos descriptivos: medidas de tendencia central y variabilidad**

#### **4.1.1. Variable 1: Motivación y Estrategias de Aprendizaje**

Los análisis descriptivos de la *Variable Motivación y estrategias de aprendizaje* se han realizado teniendo en cuenta los factores del Cuestionario CEVEAPEU (Gargallo et al., 2009) realizado un análisis de media, que muestra el promedio aritmético, y de

desviación típica, que señala la medida de dispersión en torno a la media, con la finalidad de valorar la tendencia de respuesta del alumnado de 1º de Pedagogía para cada una de las dimensiones y los factores que la componen.

#### **4.1.1.1. Dimensión Estrategias Afectivas:**

Respecto al factor 1 *Planificación*, como se observa en la Tabla 4, los datos estadísticos señalan que el alumnado de 1º de Pedagogía ejerce una planificación mínima de tareas y tiempos, lo cual llevan a cabo utilizando diferentes estrategias de estudio y de organización. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo de respuestas es 1,25 y el máximo 3,25, siendo la media de 2,15 con una desviación típica de 0,45, la más baja entre todos los factores. Concluyendo así, que no existe gran variación en la opinión de los/as estudiantes en ese factor, que principalmente manifiestan llevar una mínima planificación de sus responsabilidades académicas.

En relación con el factor 2 *Habilidades de interacción social*, se percibe que el alumnado de 1º de Pedagogía, por lo general, no tiene problemas para relacionarse con los compañeros/as y con las demás personas con las que conviven en el centro educativo. En base a la escala de respuestas, como se observa en la Tabla 4, el valor mínimo es de 1,33 y el máximo 4, obteniendo una desviación típica de 0,63 y una media bastante alta de 3,03. Concluyendo así, que las opiniones entre los/as estudiantes son muy heterogéneas, pero en su mayoría consideran que tienen unas correctas habilidades de interacción social, y, por lo tanto, mantienen buenas relaciones e interacciones sociales dentro del contexto escolar.

Los datos obtenidos del análisis del factor 3 *Autoeficacia y Expectativas* (ver Tabla 4), muestran que el alumnado de 1º de Pedagogía tiende a tener expectativas positivas en cuanto a sus metas en el curso académico, y del mismo modo, creen que pueden dominar y aprender satisfactoriamente las habilidades y contenidos de dicho curso, así como conseguir lo que se proponen. Del análisis se observa, en base a la escala de respuestas, que el valor mínimo de respuestas es de 1,75 y el máximo de 4, siendo la desviación típica de 0,57, con una media de 3,01. Esto indica que tienen unas altas expectativas con respecto al cumplimiento de sus metas académicas y a su valía para afrontar el curso académico.

Los análisis descriptivos efectuados, con relación al factor 4 *Ansiedad*, indican que, en términos generales, los/as estudiantes de 1º de Pedagogía, sufren ansiedad o manifiestan determinados síntomas como estrés y nervios en momentos concretos del curso académico, como son exámenes, exposiciones o entregas de trabajos, como se observa en la Tabla 4. En relación con la escala de respuestas, el valor mínimo de dicho factor es 1,25 y el máximo 3,74, siendo la media 2,66 con una desviación típica de 0,52. Concluyendo así, que existe variación en la opinión del alumnado en ese factor, pero la gran mayoría manifiesta sufrir cierta ansiedad a la hora de responder ante determinadas responsabilidades y tareas académicas.

Respecto al factor 5 *Estado físico y anímico*, los datos estadísticos señalan que, por lo general, el alumnado de 1º de Pedagogía tiene un buen estado de ánimo o consiguen mantener un adecuado estado de ánimo durante el curso académico, y del mismo modo, están satisfechos de cómo se ven y se encuentran físicamente, tal y como

aparece recogido en la Tabla 4. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo de respuestas es 1,25 y el máximo 4, siendo la media 2,74, con una desviación típica de 0,55. Las opiniones de los alumnos y alumnas son muy variadas, aunque se manifiesta una tendencia de respuesta que señala tener un óptimo estado anímico y físico para afrontar el curso académico.

En relación con el análisis obtenido en el factor 6 *Valor de la tarea*, como se recoge en la Tabla 4, en términos generales, los/as estudiantes de 1º Pedagogía valoran positivamente el esfuerzo y la dedicación para desarrollar sus tareas y responsabilidades académicas como vías para obtener un mejor aprendizaje. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo es de 1,75 y el máximo de 4, siendo la media de 2,97, con una desviación típica de 0,59. Concluyendo así, que mayoritariamente valoran de forma positiva la realización adecuada de las distintas tareas y responsabilidades.

Los datos obtenidos del análisis del factor 7 *Control del contexto*, muestran que el alumnado de 1º de Pedagogía dice poseer un correcto control de las circunstancias que lo rodean, y que pueden afectar a su rendimiento académico. Del análisis se observa, en base a la escala de respuestas, que el valor mínimo de respuestas es de 1,25 y el máximo de 4, con una desviación típica de 0,68 (ver Tabla 4). Este factor, en comparación con los demás, posee la media más alta, siendo esta de 3,07, por lo que, de manera mayoritaria consideran que tienen un control positivo de aquellos aspectos que les rodean y que pueden afectar a sus estudios.

Respecto al factor 8 *Control y Autorregulación*, los datos estadísticos señalan, como se recoge en la Tabla 4, que los/as estudiantes, en términos generales, no tienen dificultades para controlar o autorregular sus emociones para hacer frente diversos momentos del curso académico. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo de respuestas es 1,71 y el máximo 4, siendo la media de 2,87 con una desviación típica de 0,47. Concluyendo así, que existe una cierta variación en la opinión del alumnado, pero que principalmente no presentan dificultades para controlar y autorregular de sus emociones, a pesar de las diferentes situaciones que se dan a lo largo del curso académico.

Los análisis descriptivos efectuados, con relación al factor 9 *Atribuciones internas*, indican que, en términos generales, el alumnado de 1º Pedagogía atribuye sus éxitos y fracasos a factores personales. Respecto a la escala de respuestas, el valor mínimo de dicho factor es 2 y el máximo es 4, siendo la media 3,01 con una desviación típica de 0,57 (ver Tabla 4). Podemos concluir que, no hay mucha variación de opiniones en los/as estudiantes, con respecto a sus atribuciones internas relacionadas con el éxito o fracaso académico.

En relación con el análisis obtenido en el factor 10 *Atribuciones externas*, como se observa en la Tabla 4, el alumnado de 1º Pedagogía, por lo general, no tiende a atribuir sus éxitos o fracasos académicos a factores externos o ajenos a la propia persona. Este factor, en comparación con los demás, posee la media más baja, siendo esta de 1,94. En cuanto a la escala de respuestas, el valor mínimo de dicho factor es 1 y el máximo 4, con una desviación típica de 0,66, por lo que principalmente no relacionan sus éxitos y fracasos con circunstancias externas a la propia persona.

Los datos obtenidos del análisis del factor 11 *Conocimiento de objetivos orientados a la evaluación*, muestran que el alumnado de 1º Pedagogía, en términos generales, conocen los objetivos que tienen que alcanzar para poder desarrollar con éxito el curso académico. Del análisis se observa, siendo la media 2,77 con una desviación típica de 0,69, la cual es, comparando con los demás factores, la más alta. Concluyendo así, que existe gran heterogeneidad en las opiniones de los/as estudiantes, pero mayoritariamente dicen conocer los objetivos de evaluación requeridos durante el curso académico.

Respecto al factor 12 *Inteligencia modificable*, los datos estadísticos señalan que, existe una percepción aceptable en los/as estudiantes de 1º Pedagogía de poder modificar la inteligencia trabajando los diferentes contenidos y aprovechando las distintas enseñanzas que se llevan a cabo durante el curso académico. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo de respuestas es 1,50 y el máximo es 3,50, siendo la media 2,35 con una desviación típica de 0,51 (ver Tabla 4), por lo que no existe gran variación de opiniones entre el alumnado en relación con la modificabilidad de la inteligencia durante el curso académico.

En relación con el análisis obtenido en el factor 13 *Motivación extrínseca*, se percibe que el alumnado de 1º Pedagogía, en términos generales, no piensa, como se observa en la Tabla 4, que su motivación durante el curso académico esté determinada por una acción, actividad, recompensa o circunstancia externa. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo es de 1 y el máximo de 3,50, siendo la media 2,06 con una desviación típica de 0,68. Concluyendo así, que existe una variedad de opiniones entre los alumnos y alumnas, pero que principalmente piensan que su motivación no depende de circunstancias externas.

Los datos obtenidos del análisis del factor 14 *Autoevaluación*, muestran que el alumnado de 1º Pedagogía, dicen llevar a cabo técnicas, habilidades y diferentes prácticas de autoevaluación. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo es de 1,33 y el máximo de 4, siendo la media 2,86 con una desviación típica de 0,55 (ver Tabla 4), por lo que, en su mayoría dicen seguir diferentes estrategias de autoevaluación, ya sea en forma de realización de diversas prácticas por cuenta propia o mediante recursos materiales como los test.

Respecto al factor 15 *Motivación Intrínseca*, los datos estadísticos señalan que, los/as estudiantes de 1º Pedagogía, por lo general, piensa que su motivación se impulsa a hacer determinadas tareas por el simple gusto de hacerlas, es decir, piensan que su motivación nace por aspectos personales. En base a la escala de respuestas se observa que el valor mínimo de respuestas es 1,67 y el máximo 4, siendo la media 2,94 con una desviación típica de 0,59 (ver Tabla 4). Concluyendo así que, existe variación en la opinión del alumnado, pero que mayoritariamente piensan que su motivación proviene de preferencias e intereses personales.

Dimensión Estrategias afectivas <i>1-Nunca (N), 2-A veces (Av), 3-Casi siempre (Cs), 4- Siempre (SM)</i>	N	Media	Dt
Factor 1. Planificación	75	2,15	0,45
Factor 2. Habilidades de interacción social	77	3,03	0,63

Factor 3. Autoeficacia y Expectativas	76	3,01	0,57
Factor 4. Ansiedad	77	2,66	0,52
Factor 5. Estado físico y anímico	73	2,74	0,55
Factor 6. Valor de la tarea	77	2,97	0,59
Factor 7. Control del contexto	76	3,07	0,68
Factor 8. Control y Autorregulación	77	2,87	0,47
Factor 9. Atribuciones internas	74	3,01	0,57
Factor 10. Atribuciones externas	78	1,94	0,66
Factor 11. Conocimiento de objetivos orientados a la evaluación	78	2,77	0,69
Factor 12. Inteligencia modificable	75	2,35	0,51
Factor 13. Motivación extrínseca	75	2,06	0,68
Factor 14. Autoevaluación	76	2,86	0,55
Factor 15. Motivación intrínseca	77	2,94	0,59

Tabla 4. Resultados de los análisis descriptivos de las Dimensión Estrategias Afectivas.

En resumen, se observa que el Factor 7 *Control del Contexto* presenta la media más alta con 3,07 y a éste le siguen con medias más altas el Factor 2 *Habilidades de interacción social* con 3,03 y los Factores 3 *Autoeficacia y Expectativas* y el Factor 9 *Atribuciones internas* con una media de 3,01 cada uno. Por el contrario, destaca el Factor 10 *Atribuciones externas* por tener la media más baja con 1,95. También, sobresaltan el Factor 1 *Planificación* con una media 2,15 y el Factor 13 *Motivación extrínseca* con una media de 2,06 por obtener medias significativamente bajas en comparación con los demás factores.

#### 4.1.1.2. Dimensión Estrategias de Información:

Respecto al factor 1 *Organización de la información*, los datos estadísticos señalan, como se observa en la Tabla 5, que el alumnado de 1º de Pedagogía, en términos generales, dice organizar de forma aceptable la información recogida durante el curso académico, mediante diferentes estrategias. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo de respuestas es 1,20 y el máximo 4, siendo la media 2,74 con una desviación típica de 0,68. Las opiniones de los alumnos y alumnas son muy heterogéneas, existiendo diversos puntos de vista en relación con la organización de la información, aunque principalmente dicen que sí organizan la información utilizando diversas técnicas.

En relación con el análisis obtenido en el factor 2 *Personalización y creatividad*, se percibe que los/as estudiantes de 1º Pedagogía consideran que ejercitan la creatividad suficientemente, recrean y reelaboran la información y realizan propuestas propias. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo es de 1,40 y el máximo 4, siendo la media de 2,46 con una desviación típica de 0,56 (ver Tabla 5). Concluyendo así, que existe variación en la opinión del alumnado en este factor, pero que mayoritariamente dicen ejercitar su creatividad de forma aceptable.

Los datos obtenidos del análisis del factor 3 *Adquisición de la información*, muestran una óptima utilización de diferentes estrategias de adquisición de la información por parte de los alumnos y alumnas de 1º Pedagogía, como se recoge en la Tabla 5. Del análisis se observa, en base a la escala de respuestas, que el valor mínimo de respuestas es de 1 y el máximo de 4, siendo la media 2,30 con una desviación típica de 0,65. Por lo tanto, las opiniones del alumnado son muy heterogéneas, ya que existen diversos puntos de vista en relación con el empleo de distintas técnicas para adquirir la información.

Los análisis descriptivos efectuados, en relación con el factor 5 *Elaboración de la información*, indican que, en términos generales, los/as estudiantes de 1º Pedagogía, llevan a cabo una correcta elaboración de la información. Este factor, como se observa en la Tabla 2, en comparación con los demás, posee la media más alta, siendo esta de 3,14. En relación con la escala de respuestas, el valor mínimo de dicho factor es de 2 y el máximo de 4, con una desviación típica de 0,52, por lo que, el alumnado dice no tener dificultades para elaborar la información.

Respecto al factor 5 *Almacenamiento y memorización*, los datos estadísticos señalan que el alumnado de 1º Pedagogía tiene una percepción aceptable en la utilización de diferentes estrategias para memorizar distintos tipos de información. En base a la escala de respuestas, siendo la media 2,55 con una desviación típica de 0,78, que, comparando con otros factores, es la más alta (ver Tabla 5). Lo cual quiere decir que existen opiniones muy heterogéneas en los alumnos y alumnas en cuanto a la memorización de la información.

En relación con el análisis obtenido en el factor 6 *Fuentes de búsqueda de información*, como se recoge en la Tabla 5, se percibe que hay un pensamiento entre los/as estudiantes de 1º Pedagogía, de emplear óptimamente diferentes fuentes de información. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo es de 1 y el máximo de 3,50, siendo la media 2,23 con una desviación típica de 0,59. Concluyendo así, que existe variación de opiniones entre el alumnado, pero que, en su mayoría, dicen efectuar una utilización aceptable de diversas fuentes de información.

Los datos obtenidos del análisis del factor 7 *Selección de la información*, muestran un empleo suficiente, por parte del alumnado de 1º Pedagogía, de estrategias de selección de información. Del análisis se observa, en base a la escala de respuestas, que el valor mínimo de respuestas es de 1,25 y el máximo 4, siendo la media 2,53, con una desviación típica de 0,47, que, comparando con los demás factores, es la más baja, como se recoge en la Tabla 5, así pues, principalmente dicen utilizar aceptablemente estrategias de selección de la información.

Los análisis descriptivos efectuados, en relación con el factor 8 *Transferencia*, indican que, en términos generales, los/as estudiantes de 1º Pedagogía transfieren la información correctamente, y por lo tanto usan eficazmente lo aprendido. En relación con la escala de respuestas, el valor mínimo de dicho factor es de 1,67 y el máximo de 4, siendo la media 2,68 con una desviación típica de 0,60 (ver Tabla 5). Concluyendo así, que existe una variación de opiniones en el alumnado en ese factor, pero que mayoritariamente dicen transferir de manera aceptable la información.

Respecto al factor 9 *Almacenamiento*, los datos estadísticos señalan que, en términos generales, los/as estudiantes de 1º Pedagogía no utilizan de forma constante y regularmente técnicas de almacenamiento de la información, como se observa en la Tabla 5. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo de respuestas es 1 y el máximo 4, con una desviación típica de 0,77 y una media que, comparando con los demás factores, es la más baja con 2,16. Las opiniones de los alumnos y alumnas son muy heterogéneas, aunque mayoritariamente dicen que no utilizan asiduamente estrategias de almacenamiento de la información.



Con relación al análisis obtenido en el factor 10 *Manejo de recursos*, se percibe que existe un aceptable, por parte del alumnado de 1º Pedagogía, de los distintos recursos vinculados con la información. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo es de 1 y el máximo de 4, siendo la media 2,56 con una desviación típica de 0,74 (ver Tabla 5), señalado, en su mayoría, que saben manejar correctamente diferentes recursos.

Dimensión Estrategias de información <i>1-Nunca (N), 2-A veces (Av), 3-Casi siempre (Cs), 4- Siempre (SM)</i>	N	Media	Dt
Factor 1. Organización de la información	77	2,74	0,68
Factor 2. Personalización y creatividad	77	2,46	0,56
Factor 3. Adquisición de la información	77	2,30	0,65
Factor 4. Elaboración de la información	77	3,14	0,52
Factor 5. Almacenamiento y memorización	77	2,55	0,78
Factor 6. Fuentes de búsqueda de información	78	2,23	0,59
Factor 7. Selección de la información	76	2,53	0,47
Factor 8. Transferencia	76	2,68	0,60
Factor 9. Almacenamiento	75	2,16	0,77
Factor 10. Manejo de recursos	76	2,56	0,74

Tabla 5. Resultados de los análisis descriptivos de las Dimensión Estrategias de información.

En resumen, se observa que el Factor 4 *Elaboración de la información* obtiene la media más alta en comparación con los demás con 3,14. Por el contrario, el Factor 9 *Almacenamiento* presenta la media más baja con 2,16. El resto de factores mantienen medias muy próximas entre ellas, lo cual se demuestra comparando el Factor 1 *Organización de la información* que es la segunda media más alta con 2,74, y el Factor 6 *Fuentes de búsqueda de información* que es la segunda media más baja con 2,23.

#### 4.1.2. Variable 2: Inteligencia Emocional

Para los análisis descriptivos de los datos obtenidos se han tenido en cuenta los factores del Cuestionario EQ-i:YV (Bar-On y Parker, 2000) utilizado para recoger información de la *Variable Inteligencia Emocional* y se ha realizado un análisis de media, y de desviación típica, con la finalidad de valorar la tendencia de respuesta del alumnado de 1º de Pedagogía para uno de los factores que la componen.

##### 4.1.2.1. Inteligencia Emocional

Los análisis descriptivos efectuados en relación con el factor 1 *Estado Anímico*, indican que, en términos generales, los/as estudiantes de 1º Pedagogía dicen poseer un buen estado anímico para afrontar con positividad el curso académico, como se recoge en la Tabla 6. En relación con la escala de respuestas, el valor mínimo de dicho factor es 2,23 y el máximo 4, con una desviación típica de 0,33, con una media que, comparando con los demás factores, es la más alta de 3,22. Por lo tanto, se infiere que no hay mucha variación de opiniones entre el alumnado con respecto a su estado anímico, ya que, en general, consideran que tienen un buen estado de ánimo.

Los datos obtenidos del análisis del factor 2 *Inteligencia interpersonal*, muestran una percepción entre el alumnado de 1º Pedagogía, de poseer una aceptable capacidad de empatía y de manejo de relaciones interpersonales. Del análisis se observa, en base a la escala de respuestas, que el valor mínimo de respuestas es de 1,91 y el máximo de 3,09. En este factor, comparando con los demás, presenta la media y desviación típica más bajas, con 2,43 y 0,26 respectivamente (ver Tabla 6). Esto indica que los/as

estudiantes tienen una opinión homogénea con respecto a su manejo de la inteligencia interpersonal, ya que, principalmente tienen una capacidad óptima de empatía y manejo de relaciones interpersonales.

Respecto al factor 3 *Manejo del estrés*, los datos estadísticos señalan que los/as estudiantes de 1º Pedagogía, manejan correctamente el estrés en determinados momentos del curso académico, como se observa en la Tabla 3. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo de respuestas es 2,17 y el máximo 3,67, siendo la media 2,91 con una desviación típica de 0,32. Concluyendo así que, que no existe gran variación de opiniones, entre el alumnado, ya que existe una percepción positiva general sobre el manejo del estrés en momentos concretos del curso académico.

En relación con el análisis obtenido en el factor 4 *Adaptabilidad*, se percibe que, en términos generales, hay una capacidad de adaptación suficiente en función de las situaciones que se den en el curso académico. En base a la escala de respuestas, se observa que el valor mínimo de respuestas es de 1,80 y el máximo 3,40, siendo la media 2,57 con una desviación típica de 0,35 (ver Tabla 6). Por lo tanto, se infiere que no hay mucha variación de opiniones entre los alumnos y alumnas, ya que, mayoritariamente, dicen poseer una capacidad aceptable de adaptación.

Los análisis descriptivos efectuados, en relación con el factor 5 *Inteligencia intrapersonal*, indican que, en términos generales, el alumnado de 1º Pedagogía posee una óptima inteligencia intrapersonal, y es capaz de realizar un autoanálisis, como se recoge en la Tabla 6. Del análisis se observa, en base a la escala de respuestas, que el valor mínimo de respuestas es de 1,33 y el máximo de 3,67, siendo la media 2,65 con una desviación típica que, comparada con los demás factores, es la más alta de 0,45. Concluyendo así, que existe variación en la opinión de los/as estudiantes, pero principalmente dicen ser realmente capaces de conocerse a sí mismos.

Inteligencias Emocionales 1-Nunca (N), 2-A veces (Av), 3-Casi siempre (Cs), 4- Siempre (SM)	N	Media	Dt
Factor 1. Estado Anímico	74	3,22	0,33
Factor 2. Inteligencia interpersonal	75	2,43	0,26
Factor 3. Manejo del estrés	74	2,91	0,32
Factor 4. Adaptabilidad	76	2,57	0,35
Factor 5. Inteligencia intrapersonal	77	2,65	0,45

Tabla 6. Resultados de los análisis descriptivos de las Dimensión Inteligencia Emocional.

En resumen, el Factor 1 *Estado Anímico* presenta la media más alta en comparación con las demás con 3,22. Por el contrario, el Factor 2 *Inteligencia interpersonal* obtiene la media más baja con 2,43. Por lo general, como se observa en la Tabla 3 todos los factores presentan medias muy próximas.

#### 4.2. Análisis correlacionales

Los resultados del análisis correlacional bivariado permiten establecer la relación o correlación entre dos variables, es decir, el grado de parecido o de variación conjunta que existe entre ambas. El estadístico utilizado en este estudio ha sido el Coeficiente de Correlación de Pearson que permite establecer la relación de la asociación lineal entre

dos variables siendo los valores de rango de -1 a +1, indicando el signo la dirección de la relación, y su valor absoluto indica la fuerza. Los valores más altos indican que la relación es más estrecha entre ambas variables.

A través de estos análisis, a continuación, se explican los resultados obtenidos para los análisis correlaciones entre las variables *Motivación y estrategias de aprendizaje e Inteligencia Emocional*, presentado solamente los resultados que han salido estadísticamente significativos.

#### **4.2.1. Análisis correlacional entre la Variable *Inteligencia Emocional* y la Variable *Motivación y Estrategias de Aprendizaje* (Dimensión Estrategias afectivas)**

Tal y como se observa en la Tabla 7, respecto al Factor 1 *Estado Anímico* existe una correlación débil y positiva con las *Habilidades de interacción social*, señalando que son los/as estudiantes que manifiestan un estado de ánimo más positivo, los que mejor desarrollan sus habilidades de interacción social para generar relaciones e interacciones sociales. Del mismo modo, también se observa una correlación débil y positiva con la *Autoeficacia y expectativas*, señalando que son los alumnos y alumnas que mejor ánimo tienen, los que tienen expectativas más positivas y mayor confianza en superar cualquiera de los retos del curso académico.

Continuando con el Factor 1 *Estado anímico*, se observa que existe una correlación más fuerte que las anteriores y positiva con el *Estado físico y anímico*, y con el *Control y autorregulación*, señalando que son los/as estudiantes que mantienen un estado de ánimo más positivo, los que más se implican en su cuidado físico y mental, y los más capacitados para controlar y autorregular sus emociones en diferentes momentos del curso académico. El *Estado anímico*, además, como se observa en la Tabla 7, mantiene una correlación débil y positiva con la *Autoevaluación* y con la *Motivación intrínseca*, indicando que son los alumnos y alumnas con mayor estado de ánimo, los que utilizan mejores técnicas, habilidades y diferentes prácticas de autoevaluación, y más se motivan para hacer determinadas tareas por el simple gusto de hacerlas. Por el contrario, existe una correlación débil y negativa con la *Ansiedad*, señalando que son los/as estudiantes que mantienen un estado de ánimo más positivo, los que menos ansiedad generan durante el curso académico.

Respecto al Factor 2 *Inteligencia interpersonal*, tal y como se observa en la Tabla 7, existe una correlación alta y positiva entre la *Inteligencia interpersonal* y la *Autoeficacia y Expectativas*, señalando que son los alumnos y alumnas que mejores relaciones sociales mantienen y mayor es su empatía, los que tienen expectativas más positivas y mayor confianza en superar cualquiera de los retos del curso académico. También se observa una correlación débil y positiva entre la *Inteligencia interpersonal* y la *Ansiedad*, y además con las *Atribuciones internas*, indicando, que son los/as estudiantes que mejor desarrollan su inteligencia interpersonal, los que generan una mayor ansiedad durante el curso académico, y los que más atribuyen sus éxitos y fracasos a factores personales. Por el contrario, existe una correlación débil y negativa entre la *Inteligencia interpersonal* y el *Control del contexto*, señalando que el alumnado que mejor mejores relaciones sociales mantienen y mayor es su empatía, es el que menos controla el contexto en el que vive.

Con respecto al Factor 3 *Manejo del estrés*, se observa en la Tabla 7, que mantiene una correlación alta y positiva con el *Estado anímico*, y débil y positiva con el *Valor de la tarea*, señalando que son los alumnos y alumnas que mejor manejan el estrés en diversos momentos del curso académico, los que más se implican en el cuidado de su estado físico y mental, y más positivo valoran llevar a cabo correctamente sus labores y responsabilidades académicas. Además, existe una correlación débil y positiva con el *Control y autorregulación*, y con la *Motivación intrínseca*, indicando que son los/as estudiantes que mejor manejan el estrés en diferentes momentos del curso académico, los que mayor capacidad de control y autorregulaciones de sus emociones poseen, y más se motivan para hacer determinadas tareas por el simple gusto de hacerlas.

Respecto al Factor 4 *Adaptabilidad*, como se observa en la Tabla 7, existe una correlación débil y positiva con la *Autoeficacia y expectativas*, indicando que son los alumnos y alumnas que mayor capacidad de adaptación poseen, los que tienen expectativas más positivas y mayor confianza en superar cualquiera de los retos del curso académico.

Finalmente, refiriéndose al Factor 5 *Inteligencia intrapersonal*, se observa en la Tabla 7, que existe una correlación débil y positiva entre éste y la *Planificación*, y del mismo modo con la *Autoeficacia y expectativas*, señalando que son los/as estudiantes que mayor conocimiento tienen sobre sí mismos, los que mejores estrategias de planificación utilizan para afrontar su curso académico, y tienen expectativas más positivas y mayor confianza en superar cualquiera de los retos del curso académico. Además, existe una correlación débil y positiva entre la *Inteligencia intrapersonal* y el *Estado físico y anímico*, y el *Control y autorregulación*, indicando que son los alumnos y alumnas que mayor conocimiento tienen sobre sí mismos, los que más cuidan su estado físico y mental, y los que tienen mayor capacidad de control y autorregulación de sus emociones.

	<b>Factor 1. Estado Anímico</b>	<b>Factor 2. Inteligencia Interpersonal</b>	<b>Factor 3. Manejo del Estrés</b>	<b>Factor 4. Adaptabilidad</b>	<b>Factor 5. Inteligencia Intrapersonal</b>
<b>Planificación</b>	,154 ,201	,151 ,203	,091 ,452	,021 ,861	,255* ,028
<b>Habilidades de interacción social</b>	,301** ,010	-,109 ,357	,195 ,098	-,082 ,486	-,005 ,968
<b>Autoeficacia y Expectativas.</b>	,325** ,004	,423** ,000	,008 ,949	,240* ,040	,292 ,011
<b>Ansiedad</b>	-,289* ,013	,261* ,025	-,190 ,108	,109 ,350	-,200 ,083
<b>Estado físico y anímico</b>	,416** ,000	-,142 ,242	,453** ,000	,105 ,383	,358** ,002
<b>Valor de la tarea.</b>	,210 ,074	-,216 ,065	,301** ,010	,140 ,230	,166 ,151
<b>Control del contexto</b>	,068 ,571	-,237* ,044	,073 ,544	-,171 ,146	-,068 ,561
<b>Control y autorregulación</b>	,455** ,000	,034 ,771	,278* ,017	,181 ,120	,284* ,013
<b>Atribuciones Internas</b>	,111 ,354	,239* ,045	,140 ,247	,160 ,175	,153 ,197

<b>Autoevaluación</b>	,330**	,132	,137	,043	,094
	,005	,266	,250	,715	,420
<b>Motivación intrínseca</b>	,290*	-.148	,358**	,114	,221
	,013	,209	,002	,328	,055

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 7. Resultados del análisis correlacional entre la Variable Inteligencia Emocional y la Dimensión Estrategias afectivas.

Se observa, de manera global, que el Factor 1 *Estado Anímico* es el que más correlaciona significativamente con los factores de la *Dimensión Estrategias Afectivas*, y, por el contrario, el Factor 4 *Adaptabilidad* es el que menos correlaciones significativas mantiene, ya que solo correlaciona de forma positiva con la *Autoeficacia* y *Expectativas*. En cuanto a los demás factores de la variable *Inteligencia Emocional*, el Factor 2 *Inteligencia interpersonal*, el Factor 5 *Inteligencia intrapersonal* y el Factor 3 *Manejo del estrés* mantienen cada uno de ellos correlación significativa con 4 factores distintos de la Dimensión Estrategias afectivas.

Concluyendo que, es realmente importante poseer una buena Inteligencia Emocional, ya que facilita gestionar de manera más eficaz las emociones, lo cual resulta determinante durante el curso académico para saber motivarse constantemente y para obtener un rendimiento académico de éxito.

#### 4.2.2. Análisis correlacional entre la Variable *Inteligencia Emocional* y la Variable *Motivación y Estrategias de Aprendizaje* (Dimensión Estrategias de información)

Tal y como se observa en la Tabla 8 respecto al Factor 1 *Estado Anímico* existe una correlación débil y positiva con la *Elaboración de la información*, y también con la *Selección de la información*, señalando que son los/as estudiantes que mantienen un estado de ánimo más positivo, los que mayor implicación ejercen en la elaboración de la información, y utilizan mejores estrategias de selección de la información. Continuando con este factor, se observa que correlaciona, de forma débil y positiva, con la *Transferencia* y con el *Manejo de Recursos*, señalando que son los alumnos y alumnas con un estado de ánimo más elevado, los que mejor habilidad poseen para transferir la información, y que más y mejores recursos relacionados con la información utilizan.

Respecto al Factor 3 *Manejo del Estrés* existe una correlación alta y positiva con la *Transferencia* (ver Tabla 8), indicando que son los/as estudiantes que mejor manejan el estrés durante el curso académico, los que mayor habilidad poseen para transferir la información. Además, existe una correlación débil y positiva entre el *Manejo del estrés* y la *Personalización y creatividad*, así como, con la *Elaboración de la información*, señalando, que son los/as estudiantes que mayor capacidad tienen para manejar su estrés, los que ejercitan más la personalización en diferentes tareas y que tienen mayores pensamientos creativos, y los que más se implican en la elaboración de la información. Siguiendo con este mismo factor también se observa que mantiene una correlación débil y positiva con la *Selección de la información*, y del mismo modo, con el *Manejo de recursos*, indicando que son los alumnos y alumnas que mayor estado de ánimo tienen, los que utilizan mejores estrategias de selección de la información, y más y mejores recursos relacionados con la información utilizan.

Tal y como se observa en la Tabla 8, existe una correlación débil y positiva entre el Factor 4 *Adaptabilidad* y la *Organización de la información*, señalando que el alumnado que más capacidad de adaptación en función de cada situación tiene, es el que más se implica en utilizar distintas técnicas para organizar la información.

Respecto al Factor 5 *Inteligencia Intrapersonal* como se observa en la Tabla 8, existe una correlación débil y positiva con la *Organización de la información*, así como, con la *Selección de la información*, indicando que son los alumnos y alumnas que mayor conocimiento tienen de sí mismos, los que mayor se implican tanto en utilizar técnicas para seleccionar la información como para organizarla. Y del mismo modo, existe una correlación débil y positiva con la *Transferencia*, y con el *Manejo de recursos*, indicando que son los/as estudiantes que mayor conocimiento tienen de sí mismos, los que mayor habilidad poseen para transferir la información, y los que más y mejores recursos relacionados con la información utilizan.

	<b>Factor 1. Estado Anímico</b>	<b>Factor 2. Inteligencia Interpersonal</b>	<b>Factor 3. Manejo del Estrés</b>	<b>Factor 4. Adaptabilidad</b>	<b>Factor 5. Inteligencia Intrapersonal</b>
<b>Organización de la información</b>	,173	,063	,160	,239*	,277*
<b>Personalización y creatividad</b>	,140	,592	,174	,037	,015
<b>Elaboración de la información</b>	,218	,005	,262*	,055	,212
<b>Selección de la información</b>	,061	,966	,024	,635	,064
<b>Transferencia</b>	,254*	,102	,357**	-,033	,118
<b>Manejo de recursos</b>	,037	,388	,002	,781	,083
	,268*	,050	,281*	,064	,311**
	,023	,673	,017	,589	,007
	,391**	,082	,451**	,212	,395**
	,001	,488	,000	,067	,000
	,326**	,117	,360**	,030	,289*
	,005	,322	,002	,797	,011

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8. Resultados del análisis correlacional entre la Variable Inteligencia Emocional y la Dimensión Estrategias de información.

Como conclusión global, se observa que el Factor 3 *Manejo del estrés* es el que más correlaciona significativamente con los factores de la Dimensión *Estrategias de información*, y, por el contrario, el Factor 4 *Adaptabilidad* es el que menos número de correlaciones significativas mantiene, con una sola correlación con el factor *Organización de la información*. Como aspectos a resaltar, se observa como el factor *Inteligencia Interpersonal*, no correlaciona significativamente con ninguno de los factores de la Dimensión *Estrategias de la Información*. Y, por otro lado, no existe ninguna correlación negativa entre los factores de la *Variable Inteligencia Emocional* y los de la Dimensión *Estrategias de información*.

Por lo tanto, se extrae que disponer de una adecuada Inteligencia emocional resulta fundamental para llevar a cabo un estudio eficaz y para desarrollar correctamente diferentes habilidades de aprendizaje, lo cual posibilita poder lograr un rendimiento académico satisfactorio.

#### **4.2.3. Análisis correlacional entre la Variable *Rendimiento Académico* y la Variable *Inteligencia Emocional*.**

Tal y como se observa en la Tabla 9 incluida en los anexos (Anexo 7.1) no existe correlación significativa entre la Variable *Rendimiento Académico* y la Variable *Inteligencia Emocional* ya que el factor *Número de asignaturas aprobadas en el primer Trimestre* no correlaciona significativamente con ningún factor de la Variable *Inteligencia Emocional*.

#### **4.2.4. Análisis correlacional entre la Variable *Rendimiento Académico* y la Variable *Motivación y Estrategias de Aprendizaje* (Dimensión *Estrategias Afectivas*)**

Como se indica en la Tabla 10 incluida en los anexos (Anexo 7.2) no existe correlación significativa entre la Variable *Rendimiento Académico* y Dimensión *Estrategias Afectivas* ya que el factor *Número de asignaturas aprobadas en el primer Trimestre* no correlaciona significativamente con ningún factor de dicha Dimensión.

#### **4.2.5. Análisis correlacional entre la Variable *Rendimiento Académico* y la Variable *Motivación y Estrategias de Aprendizaje* (Dimensión *Estrategias de Información*)**

Tal y como se observa en la Tabla 11 incluida en los anexos (Anexo 7.3) no existe correlación significativa entre la Variable *Rendimiento Académico* y Dimensión *Estrategias de Información* ya que el factor *Número de asignaturas aprobadas en el primer Trimestre* no correlaciona significativamente con ningún factor de dicha Dimensión.

## **5. DISCUSIÓN**

Este estudio tiene como objetivo principal analizar la existencia de relación entre la *Inteligencia Emocional*, la *Motivación y Estrategias de Aprendizaje*, y el *Rendimiento Académico* de los y las estudiantes de primer curso del Grado de *Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo*. Para ello, se planteó la hipótesis general en la que se planteaba que la *Inteligencia Emocional* influía de manera positiva en la *Motivación*, en las *Estrategias de Aprendizaje* y en el *Rendimiento Académico* del alumnado.

Partiendo de esta hipótesis, se han extraído varios resultados que son válidos y fiables, ya que se ha obtenido una muestra representativa de la población objeto de estudio, es decir, el alumnado de 1º de *Pedagogía de la Universidad de Oviedo*, y se ha extraído la información a partir de instrumentos de recogida de datos validados y fiables, los cuales son el cuestionario *Emotional Quotient Inventory-Young Version* (Bar-On & Parker, 2000) que mide la Variable *Inteligencia Emocional*; y el *CEVEAPEU - Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios* (Gargallo et al., 2009), que mide la *Motivación* y las *Estrategias de Aprendizaje*.

En cuanto a los resultados, se observa, en primer lugar, que sí existe relación entre la Inteligencia Emocional y la Motivación y Estrategias de Aprendizaje, en la Dimensión Estrategias Afectivas, ya que muchos de sus factores correlacionan entre ellos. Ejemplo de ello, es que el Factor Estado Anímico correlaciona significativamente con gran parte de los factores de la Dimensión Estrategias Afectivas, como son las Habilidades de Interacción Social, la Autoeficacia y Expectativas, La Ansiedad, el Estado Físico y Anímico, el Control y Autorregulación, la Autoevaluación y la Motivación Intrínseca. Además, otros factores de la Variable Inteligencia Emocional también correlacionan significativamente con varios factores de la Dimensión Estrategias Afectivas, como son la Inteligencia Interpersonal con la Autoeficacia y Expectativas, y las Atribuciones Internas, entre otras; El Manejo del Estrés con el Valor de la Tarea, y la Motivación Intrínseca, entre otras; la Adaptabilidad con la Autoeficacia y Expectativas; y la Inteligencia Intrapersonal con la Planificación y el Estado Físico y Anímico, entre otras.

Por lo que, se deriva que es verdaderamente importante disponer de una Inteligencia Emocional adecuadamente desarrollada, ya que ayuda a gestionar de manera más eficaz las emociones, y a su vez, facilita tener una alta motivación en el estudio, ya que como se ha observado, aquellos estudiantes que presentan puntuaciones altas en diversos factores de la Inteligencia Emocional, también los presentan en los factores de Motivación y Estrategias de Aprendizaje. Resultados parecidos han sido encontrados en el estudio de Ciarrochi et al. (2002) en donde los estudiantes universitarios con alto nivel en Inteligencia Emocional afrontaban al estrés con menos ideas suicidas, comparados con el alumnado con baja Inteligencia Emocional, y confirmaban que tenían menos depresión, así como una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en las relaciones sociales, y por lo tanto mayor motivación.

Con respecto, a los resultados extraídos entre las correlaciones de la Variable Inteligencia Emocional y la Variable Motivación y Estrategias de Aprendizaje, en la Dimensión Estrategias de Información, se observa como en el caso anterior, que también hay relación significativa, debido a que gran parte de los factores de la Inteligencia Emocional correlacionan significativamente con los factores de la Dimensión Estrategias de Información. Por ejemplo, el Factor Manejo del Estrés correlaciona significativamente con la Personalización y Creatividad, con la Elaboración de la Información, con la Selección de la Información, con la Transferencia, y con el Manejo de Recursos. También, otros factores de la Inteligencia Emocional correlacionan significativamente con varios factores de la Dimensión Estrategias de Información, como es el caso del factor Estado Anímico que correlaciona significativamente con la Elaboración de la Información, y con la Selección de la Información, entre otras; la Adaptabilidad con la Organización de la Información; y la Inteligencia Intrapersonal con la Transferencia, y con el Manejo de Recursos, entre otros.

Así pues, contar con una adecuada Inteligencia emocional es fundamental para llevar a cabo un estudio eficaz y para desarrollar correctamente diferentes Estrategias de Aprendizaje, lo cual posibilita poder lograr un rendimiento académico satisfactorio, ya que aquellos estudiantes que presentan puntuaciones altas en diversos factores de la



Inteligencia Emocional, también los presentan en los factores de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, en la Dimensión Estrategias de Información. Estos resultados son similares a lo que manifiestan Torrano & González, (2004), que dicen que cuanto más motivados/as estén los y las estudiantes y más desarrollada tengan la Inteligencia Emocional, mejor será la calidad y forma del procesamiento de la información, lo cual se demuestra en la selección y uso de determinadas Estrategias de Aprendizaje.

Por el contrario, se ha observado que en el Análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Inteligencia Emocional, así como entre el Rendimiento Académico con la Variable Motivación y Estrategias de Aprendizaje, tanto en la Dimensión Estrategias Afectivas como en la Dimensión Estrategias de la Información no existe relación entre ellas, ya que no se han extraídos resultados de correlación significativa, entre el factor Número de Asignaturas Aprobadas en el Primer Trimestre (factor con el que se ha medido el Rendimiento Académico) y las otras Variables de estudio. Estos resultados no son genéricos, ya que, por ejemplo, son diferentes al estudio de Summerfeldt et al. (2004), en el que se manifestaron una relación directa entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.

Por lo tanto, se puede decir que, no existe relación entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, y lo mismo sucede entre la Motivación y Estrategias de Aprendizaje con el Rendimiento Académico, en lo que a la muestra de este estudio de investigación se refiere, es decir, al alumnado del primer curso de Pedagogía de la Universidad de Oviedo.

Así pues, se puede concluir que existen resultados diversos con respecto a la hipótesis planteada inicialmente, ya que, por un lado, se acepta dicha hipótesis porque sí que existe relación entre la Inteligencia Emocional y la Motivación-Estrategias de Aprendizaje, como bien sustentaban Salovey et al. (1995) y Salovey et al. (2002). Sin embargo, por otro lado, se rechaza la hipótesis, debido a que, en este caso, no existe relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, ni entre la Motivación-Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico, lo cual se asemeja a los resultados que obtuvieron en su estudio Newsome et al. (2000) ya que tampoco mostraron relaciones positivas entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de seguir investigando el ámbito de la Inteligencia Emocional para así, poder reunir la mayor cantidad posible de información, y en un futuro a obtener evidencias que manifiesten que una educación en la que se integren correctamente las competencias emocionales ayuda a motivar al alumnado, a utilizar estrategias de aprendizaje más eficaces, lo que influye de manera indirecta en su rendimiento académico. Además, también es necesario animar a que diferentes especialistas en Educación, así como instituciones educativas, a promover diferentes tipologías de enseñanza, en el que las competencias emocionales tengan un peso importante, ya que como se ha visto, mediante la Inteligencia Emocional se puede obtener un alumnado más motivado, y con una mayor disposición a emplear diversas Estrategias de Aprendizaje.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Alfonso Adam, E. (2015). *La inteligencia emocional: una herramienta clave para la motivación del estudiante y su rendimiento*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia.

Brackett, A M., Rivers, E S., Shiffman, S., Lerner, N & Salovey, P. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparasion of Self-Report and Perfomance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.

Barchard, K. A. (2003). "Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?" *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.

Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *The emotional quotient inventortov: Youth version (EQ-i:YV)*. North Tonawanda, Nueva York: Multi-Health Systems.

Becerra González, C. E., & Morales Ballesteros, M. A. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación Educativa*, 15(68), 135-153.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7)1105-1119.

Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.

Erazo Santander, O. A. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173.

Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, 20(2), 320-332.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, núm 332, 97-116.

Fernández-Abascal, E., Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (2002). Introducción a la psicología de la motivación y la emoción. En F. Palmero, E. Fernández- Abascal, F.

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.

García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.

García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J.

Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale: Erlbaum.

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Perez. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.

González Cabanach, R. (1996). *Lecturas de psicología de la instrucción*. A Coruña: Ediciones Planificación y Aprendizaje.

Guay, F., Vallerand, R. J. y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97860. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S. y Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problema behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.

Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.

Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Mayer, J. D., Dipaolo, M. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual-stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.

Mestre Navas, J., & Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005- 1016.

Jürgens Schneeberger, K. (2016). *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile*. Extremadura: Universidad de Extremadura.

Palmero, F., Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C., & Muñoz, C. (2005). Motivación y Cognición: desarrollos teóricos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21), 1-52.

Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Pergamon*, 36, 163-172.

Pérez Rojas, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.

Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). Inteligencia emocional en situaciones de estrés agudo. En A. Jiménez (Ed.), *Procesos psicológicos e intervención: investigaciones en curso*. Málaga: Aljibe.

Rinaudo, M. C., de la Barrera, M. L., & Silvio Danolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1-19.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002) Perceived Emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Sánchez Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañes Rodríguez, J., & Latorre Postigo, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa*, 6(2), 455-474.

Sáinz Gómez, Marta; Ferrándiz, Carmen; Fernández, Carmen; Ferrando, Mercedes (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 41-55. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.162501>

Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C. y Jedlicka, C. et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.

Sharp, E., Caldwell, L., Graham, J. y Ridenour, T. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 359-372.

Torrano, F & González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y future de la investigación. *Revista Electrónico de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.

Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between Emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 3(1), 95-105.

Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pienda, R. González, J. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.

Vallerand, R. J. y Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. En R. J. Vallerand y E. E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 3-39). Laval, Québec: Éditions Études Vivantes.

## 7. ANEXOS

### 7.1. Anexo I Resultados del análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Variable Inteligencia Emocional

		Correlaciones					Número asignaturas aprobadas Primer Trimestre
		IE_ Estado Anímico	IE_ Interpersonal	IE_ ManejoEstres	IE_ Adaptabilidad	IE_ Intrapersonal	
IE_ EstadoAnímico	Correlación de Pearson	1	,183	,615**	,351**	,523**	-,043
	Sig. (bilateral)		,124	,000	,002	,000	,714
	N	74	72	71	74	74	74
IE_ Interpersonal	Correlación de Pearson	,183	1	,133	,469**	,331**	,036
	Sig. (bilateral)	,124		,261	,000	,004	,758
	N	72	75	73	74	75	75
IE_ ManejoEstres	Correlación de Pearson	,615**	,133	1	,332**	,643**	-,066
	Sig. (bilateral)	,000	,261		,004	,000	,575
	N	71	73	74	73	74	74
IE_ Adaptabilidad	Correlación de Pearson	,351**	,469**	,332**	1	,568**	-,075
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,004		,000	,517
	N	74	74	73	76	76	76
IE_ Intrapersonal	Correlación de Pearson	,523**	,331**	,643**	,568**	1	-,034
	Sig. (bilateral)	,000	,004	,000	,000		,770
	N	74	75	74	76	77	77
Número asignaturas aprobadas Primer Trimestre	Correlación de Pearson	-,043	,036	-,066	-,075	-,034	1
	Sig. (bilateral)	,714	,758	,575	,517	,770	
	N	74	75	74	76	77	78

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 9. Resultados del análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Variable Inteligencia Emocional.

## 7.2. Anexo II Resultados del análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Dimensión Estrategias Afectivas

Correlaciones

		EA_Planificación	EA_Habilidades Interacción Social	EA_Autofeeficacia Expectativas	EA_Ansiedad	EA_EstadoFísico Anímico	EA_Valortarea	EA_Control Contexto	EA_Control Autoregulación	EA_Atribuciones Internas	EA_Atribuciones Externas	EA_Conocimiento oObjetivos Evaluación	EA_Inteligencia Modificable	EA_Motivación Extrínseca	EA_Autoevaluación	EA_Motivación Intrínseca	Número asignaturas aprobadas Primer Trimestre
EA_Planificación	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	1	-0,34	-0,09	-0,42	,362**	,063	,116	,114	,016	-0,16	,223	,178	-0,13	-0,82	-0,056	-0,092
	N	75	75	405	721	,002	595	,329	,332	,896	,893	,054	,134	,914	,488	,634	432
				73	74	70	74	73	74	71	75	75	72	73	73	74	75
EA_Habilidades Interacción Social	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	-0,34	1	,038	,128	,107	,338**	,354**	,278*	,108	,197	,098	,165	-0,79	-0,15	,135	-0,015
	N	75	77	75	76	72	76	75	76	73	77	77	74	74	75	76	77
EA_Autofeeficacia Expectativas	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	-0,09	,038	1	-0,124	,368**	,282*	,116	,366**	,169	,010	-0,24	,136	-0,266*	,252*	,325**	-0,214
	N	405	747	76	289	,002	014	,327	,001	,157	,932	837	251	,023	,030	,004	,063
		73	75	76	75	71	75	74	75	72	76	76	73	73	74	75	76
EA_Ansiedad	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	-0,42	,128	-0,124	1	-0,286*	-0,47	-0,113	-0,101	,248*	,144	-0,004	,146	,126	-0,183	-0,066	-0,030
	N	721	272	289	77	,014	685	,333	,383	,034	210	,974	213	,285	,117	,570	,793
		74	76	75	77	73	76	76	76	73	77	77	74	74	75	76	77
EA_EstadoFísico Anímico	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	,362**	,107	,368**	-0,286*	1	,247*	,377**	,296*	,010	-0,028	,194	,147	-0,093	,095	,199	-0,092
	N	,002	,373	,002	014	,036	,001	012	,934	,817	,100	,220	,443	,428	,093	,093	,439
		70	72	71	73	73	72	72	69	73	73	71	70	72	72	72	73
EA_Valortarea	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	,063	,338**	,282*	-0,47	,247*	1	,401**	,349**	,366**	-0,035	,354**	,286*	-0,144	,023	,649**	-0,073
	N	,595	,003	014	685	,036	,000	,002	,001	,763	,002	013	,222	,843	,000	,526	,526
		74	76	75	76	72	77	75	76	73	77	77	75	74	75	76	77
EA_Control Contexto	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	,116	,354**	,116	-0,113	,377**	,401**	1	,393**	,079	,040	,185	,084	-0,086	,074	,205	-0,092
	N	,329	,002	,327	,333	,001	,000	,000	,508	,729	,109	,482	,472	,531	,078	,429	,429
		73	75	74	76	72	75	76	75	72	76	76	73	73	74	75	76
EA_Control Autoregulación	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	,114	,278*	,366**	-0,101	,296*	,349**	,393**	1	,391**	,111	,193	,190	-0,206	,474**	,448**	-0,217
	N	,332	,015	,001	,383	,012	,002	,000	,001	,337	,093	,106	,078	,000	,000	,058	,058
		74	76	75	76	72	76	75	77	74	77	77	74	74	75	76	77
EA_Atribuciones Internas	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	,016	,108	,169	,248*	,010	,366**	,079	,391**	1	,063	-0,014	,208	,121	,075	,271*	-0,146
	N	,896	,364	,157	034	,934	,001	,508	,001	,594	,903	,082	,316	,531	,020	,213	,213
		71	73	72	73	69	73	72	74	74	74	71	71	72	73	74	74
EA_Atribuciones Externas	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	-0,16	,197	,010	,144	-0,028	-0,035	,040	,111	,063	1	,056	,037	,001	,118	,043	-0,076
	N	,893	,087	,932	,210	,817	,763	,729	,337	,594	,594	,625	,755	,996	,309	,713	,509
		75	77	76	77	73	77	76	77	74	78	78	75	75	76	77	78
EA_Conocimiento Objetivos Evaluación	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	,223	,098	-0,024	-0,004	,194	,354**	,185	,193	-0,014	,056	1	,129	-0,110	-0,075	,244*	,075
	N	,054	,396	,837	,974	,100	,002	,109	,093	,625	,903	,625	,268	,347	,522	,032	,514
		75	77	76	77	73	77	76	77	74	78	78	75	75	76	77	78
EA_Inteligencia Modificable	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	,178	,165	,136	,146	,147	,286*	,084	,190	,208	,037	,129	1	-0,005	-0,013	,326**	-0,122
	N	,134	,160	,251	,213	,220	,013	,482	,106	,082	,755	,268	,966	,912	,005	,297	,297
		72	74	73	74	71	75	73	74	71	75	75	72	73	74	75	75
EA_Motivación Extrínseca	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	-0,13	-0,79	-0,266*	,126	-0,093	-0,144	-0,086	-0,206	,121	,001	-0,110	-0,005	1	-0,236*	-0,185	,096
	N	,914	,502	,023	,285	,443	,222	,472	,078	,316	,996	,347	,966	,72	,044	,116	,411
		73	74	73	74	70	74	73	74	71	75	75	72	75	73	74	75
EA_Autoevaluación	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	-0,82	-0,15	,252*	-0,183	,095	,023	,074	,474**	,075	,118	-0,075	-0,013	-0,236*	1	,111	,047
	N	,488	,897	,030	,117	,428	,843	,531	,000	,531	,309	,522	,912	,044	,343	,689	,689
		73	75	74	75	72	75	74	75	72	76	76	73	73	76	75	76
EA_Motivación Intrínseca	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	-0,056	,135	,325**	-0,066	,199	,649**	,205	,448**	,271*	,043	,244*	,326**	-0,185	,111	1	-0,208
	N	,634	,245	,004	,570	,093	,000	,078	,000	,020	,713	,032	,005	,116	,343	,070	,070
		74	76	75	76	72	76	75	76	73	77	77	74	74	75	77	77
Número asignaturas aprobadas Primer Trimestre	Correlación de Pearson Sg. (bilateral)	-0,092	-0,015	-0,214	-0,030	-0,092	-0,073	-0,092	-0,217	-0,146	-0,076	,075	-0,122	,096	,047	-0,208	1
	N	432	,894	,063	,793	,439	,526	,429	,058	,213	,509	,514	,297	,411	,689	,070	,070
		75	77	76	77	73	77	76	77	74	78	78	75	75	76	77	78

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 10. Resultados del análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Dimensión Estrategias Afectivas.

### 7.3. Anexo III Resultados del análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Dimensión Estrategias de Información

Correlaciones

		Número asignaturas aprobadas Primer Trimestre	EPL Organización Información	EPL Personalización Creatividad	EPL Adquisición Información	EPL Elaboración Información	EPL Almacenamiento Memorización	EPL Fuentes Busquedad Información	EPL Selección Información	EPL Transferencia	EPL Almacenamiento	EPL Manejo Recursos
Número asignaturas aprobadas Primer Trimestre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,137 ,236	-,114 ,322	,038 ,745	-,048 ,681	,050 ,665	-,127 ,269	-,143 ,218	-,148 ,200	,041 ,726	,042 ,719
	N	78	77	77	77	77	77	78	76	76	75	76
EPL OrganizaciónInformación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,137 ,236	1	,140 ,224	,206 ,075	-,164 ,157	,565** ,000	,156 ,175	,275* ,017	,237* ,039	-,245* ,034	,213 ,064
	N	77	77	77	76	76	77	77	75	76	75	76
EPL Personalización Creatividad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,114 ,322	,140 ,224	1	,368** ,001	,318** ,005	,245* ,032	,314** ,005	,272* ,018	,509** ,000	-,273* ,018	,191 ,098
	N	77	77	77	76	76	77	77	75	76	75	76
EPL AdquisiciónInformación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,038 ,745	,206 ,075	,368** ,001	1	,409** ,000	,199 ,084	,443** ,000	,449** ,000	,330** ,004	,029 ,805	,375** ,001
	N	77	76	76	77	76	76	77	75	75	74	75
EPL ElaboraciónInformación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,048 ,681	,164 ,157	,318** ,005	,409** ,000	1 ,000	,110 ,344	,176 ,125	,296** ,010	,311** ,007	-,055 ,640	,447** ,000
	N	77	76	76	76	77	76	77	75	75	74	75
EPL Almacenamiento Memorización	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,050 ,665	,565** ,000	,245* ,032	,199 ,084	,110 ,344	1 ,000	,018 ,874	,323** ,005	,121 ,297	-,190 ,102	,195 ,092
	N	77	77	77	76	76	77	77	75	76	75	76
EPL FuentesBusquedad Información	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,127 ,269	,156 ,175	,314** ,005	,443** ,000	,176 ,125	,018 ,874	1 ,000	,292* ,010	,205 ,076	-,219 ,059	,216 ,061
	N	78	77	77	77	77	77	78	76	76	75	76
EPL SelecciónInformación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,143 ,218	,275* ,017	,272* ,018	,449** ,000	,296** ,010	,323** ,005	,292* ,010	1 ,000	,202 ,085	-,127 ,285	,400** ,000
	N	76	75	75	75	75	75	76	76	74	73	74
EPL Transferencia	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,148 ,200	,237* ,039	,509** ,000	,330** ,004	,311** ,007	,121 ,297	,205 ,076	,202 ,085	1 ,000	-,212 ,069	,206 ,076
	N	76	76	76	75	75	76	76	74	76	74	75
EPL Almacenamiento	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,041 ,726	-,245* ,034	-,273* ,018	,029 ,805	-,055 ,640	-,190 ,102	-,219 ,059	-,127 ,285	-,212 ,069	1 ,000	-,046 ,698
	N	75	75	75	74	74	75	75	73	74	75	74
EPL ManejoRecursos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,042 ,719	,213 ,064	,191 ,098	,375** ,001	,447** ,000	,195 ,092	,216 ,061	,400** ,000	,206 ,076	-,046 ,698	1 ,000
	N	76	76	76	75	75	76	76	74	75	74	76

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 11. Resultados del análisis correlacional entre la Variable Rendimiento Académico y la Dimensión Estrategias de Información.