CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El interés de realizar este estudio surge desde la práctica académica diaria, en la que tanto el docente como el alumno, se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje trabajando en comunión para la obtención de un conocimiento dado.

Desde esta perspectiva, el docente facilita al alumno la información relacionada con la materia que imparte para que este desarrolle un conocimiento nuevo. El alumno por otra parte, es el depósito del cúmulo de experiencias, conocimiento y técnicas que el docente le trasmite, teniendo por tanto como tarea principal el aprovechar al máximo esta forma de interactuar en clase para lograr su formación profesional.

Dentro de este proceso tradicional de enseñanza – aprendizaje, las formas de aprender a conocer y hacer ya han sido estudiadas para explicar el avance o retroceso que el alumno muestra en su rendimiento académico. Sin embargo, tales aprendizajes generalmente son ubicados como parte de la transmisión de conocimientos y habilidades que el docente realiza al cumplir su función.

Las críticas hacia este proceso de transmisión señalan que este no permite al alumno intercambiar ideas, negociar, responsabilizarse y ser autónomo en su desempeño académico. En este sentido, el alumno carece de la oportunidad de obtener un desarrollo social y emocional en el aula. Para Batro y Denhan (1997), esta dificultad comienza desde la ubicación del

docente al frente del grupo y la de los alumnos en pupitres acomodados en filas paralelas.

Asimismo, observaciones directas del salón de clase realizadas por la investigación educativa reportan que los estudiantes no interactúan entre si de manera activa y productiva, dejando de desplegar hábitos y estrategias de estudio importantes en su formación. Nisivoccia (1996) considera que una de las explicaciones sobre dicho fenómeno es el que las currículas actuales no están estructuradas para fomentar las habilidades emocionales y sociales del alumno.

La perspectiva sobre los programas curriculares arriba mencionada, ha permitido que organismos dedicados a la promoción de la educación comiencen a preocuparse por mejorarlos. La International Academy of Education (AEI) por ejemplo, considera que las habilidades sociales y emocionales tienen que ser incluidas gradualmente en la currícula escolar; asimismo, estas inclusiones deben de tomar en cuenta las necesidades, metas, intereses locales en cada comunidad. (Elias, 2003)

Por cuestiones como la antes mencionadas, la UNESCO ha recomendado que la educación sea una experiencia social donde el estudiante se conozca y enriquezca sus relaciones con los demás. Estos aspectos, deben de ser desarrollados a la par de la adquisición de bases, conocimientos teóricos y prácticos otorgados por la escuela (Delors et al, 1996).

En la actualidad, los nuevos paradigmas educativos hacen énfasis en el trabajo desempeñado por los alumnos, pretendiéndose que estos sean colaboradores activos en su formación. Igualmente, el docente se transforma en proveedor de herramientas del estudiante para que este

comprenda, actué conscientemente sobre la realidad y asuma su responsabilidad social y ética a corto, mediano y largo plazo.

En este sentido, el docente debería ser un facilitador para que el estudiante construya su propio conocimiento tanto individualmente como con el apoyo de otros. Es decir, coadyuvar no solo al desarrollo cognitivo sino también a la formación de habilidades de interacción social y manejo emocional.

Otro de los legados de la educación tradicional que continúa es la medición del avance en el aprendizaje con evaluaciones frecuentes por medio de exámenes que pretenden demostrar el logro alcanzado por el alumno. Aunque este procedimiento es limitado, en el ámbito escolar en la búsqueda de un parámetro estable sobre la calidad curricular se fomenta la regulación de estas evaluaciones (Arancibia, 1997).

Estas evaluaciones arrojan un puntaje denominado calificación obtenida por el alumno en cada uno de los cursos disciplinares que conforman un plan de estudios. De la suma de las calificaciones obtenidas en los diversas exámenes de cada curso y/o del total de los mismos tomados por el alumno se obtienen un promedio. Siendo esta calificación regularmente visualizada como índice de avance o estancamiento en el aprendizaje del alumno, es decir, del rendimiento académico por parte del alumno.

Investigaciones sobre el rendimiento académico entendido como el promedio de calificaciones de un periodo escolar, han demostrado que esta relacionado con las habilidades sociales y emocionales del alumno. Por mencionar un ejemplo, Nelson y Nelson (2003), encontraron que los estudiantes universitarios con mejor rendimiento académico poseían mayores índices de comunicación asertiva y empatía. Además, estos

estudiantes contrario a los de bajo rendimiento, mostraban una mayor capacidad para sentir satisfacción personal por el nivel y actividades desempeñadas.

Ramírez, Herrera y Herrera (2003), en un trabajo multicultural detectaron que la adaptación social que el estudiante logra con su grupo en el entorno educativo impacta a su rendimiento académico. Cuando dicha adaptación es positiva, el estudiante se muestra con una actitud más favorable con respecto a su propio aprendizaje.

La actitud con respecto al aprendizaje influye en las estrategias de aprendizaje empleadas en la obtención del mismo. El poco o nulo uso que de estas hace el estudiante, ha sido relacionado con un elevado índice de fracaso escolar (Massone y González, 2003)

Investigadores como Berry, Plecha y Michell, (1999), refieren que los estudiantes altamente motivados obtienen calificaciones mas altas que aquellos que no lo están. Además, arguyen que la motivación esta acentuada por la atribución que hace el alumno de las creencias, afecto y trabajo que desarrolla para obtener dichas calificaciones.

Handelsman, Briggs, Sullivan y Towler (2005), reportan que las calificaciones del estudiante están relacionadas por la interacción que realiza en el aula, su participación y su compromiso emocional. El compromiso emocional, a la vez, también fue relacionado con algunos índices de motivación del alumno como compromiso escolar y metas en el aprendizaje, etc.

Otros autores han relacionado las habilidades de Inteligencia Emocional con la automotivación, debido que "la capacidad de dirigir las emociones para conseguir un objetivo es esencial para mantenerse en un

estado de búsqueda permanente y para mantener la mente creativa para encontrar soluciones" Alterio y Pérez (2003:2).

Ante las evidencias descritas, es posible inferir que el rendimiento académico no solo esta influido por un procesamiento cognitivo y pasivo de la información (postura tradicional), sino que este procesamiento a su vez, es influido por otras facetas inherentes a la psicología general del ser humano.

En la práctica docente, es observado cotidianamente que las estrategias de aprendizaje empleadas por el estudiante se pueden caracterizar desde el lado cognitivo: memorización, análisis de datos, desarrollo de esquemas, entre otras. Sin embargo, también es factible caracterizarlas desde el lado emocional: preferencias, creencias, actitudes hacia estrategias de aprendizaje particulares, y técnicas de negociaciones con los pares, trabajo colaborativo, búsqueda de ayuda.

Entonces, si existe una relación entre las estrategias de aprendizaje usadas por el estudiante y su rendimiento académico y si la Inteligencia Emocional propone una relación entre cognición y emoción se presentan condiciones para aventurarnos en un estudio que involucre estas dos vertientes teóricas.

En este estudio con sus limitaciones, se pretende mostrar si ocurre esta relación como una alternativa para extender el conocimiento y comprensión del proceso diario de enseñanza-aprendizaje. Igualmente este trabajo intenta responder al nuevo paradigma en la educación universitaria que enfatiza el desarrollo social y emocional del estudiante a la par del aprendizaje disciplinar.

II. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La demanda actual de ahondar en la comprensión del papel que juegan variables cognitivas y emocionales en el proceso del aprendizaje del alumno se constituye en un área de oportunidad para investigaciones al respecto. Por tanto es necesario profundizar en el conocimiento y entendimiento de las mismas. Los intentos por conciliar estas áreas con las concepciones emergentes sobre aspectos sociales y emocionales como la Inteligencia Emocional se tornan nucleares.

Este estudio propone conjugar la Inteligencia Emocional, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico como un inicio local de integración de de paradigmas tradicionales y actuales. La importancia de esta integración esta en la posibilidad de ampliar la explicación clásica del aprendizaje, en particular en la educación universitaria.

Por lo tanto este estudio se puede resumir en la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre la Inteligencia Emocional, las Estrategias y de Aprendizaje, con el Rendimiento Académico del alumno?

III. JUSTIFICACIÓN

La Inteligencia Emocional es un campo de estudio reciente que ha sido ampliamente difundido a la sociedad en general. Sin embargo, hay que ser cautos en los alcances proclamados a nivel popular bajo el rubro de Inteligencia Emocional. Toda propuesta teórica que pretenda alcanzar un alto status científico necesita un rango amplio de investigaciones empíricas y marcos explicativos y ser cuestionados por los pares que se dedican a la investigación (Caruso, 2004).

Por las relaciones del constructo de Inteligencia Emocional con aspectos sociales se demandan estudios en diversas culturas, regiones y poblaciones que contribuyan a construir un bagaje referencial con una validación y generalización pertinente.

Existen antecedentes que han mostrado diferencias y semejanzas en características emocionales utilizando el TMMS en países tan distantes como Estados Unidos, España y Chile. (Fernández- Berrocal y Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001). En este sentido, el contextualizar este estudio en nuestra localidad permitirá detectar discrepancias y similitudes con datos logrados en otros países y grupos de personas. Además, los hallazgos de este estudio contribuirían a una mejor comprensión de cómo estas dimensiones afectan los resultados y mediciones recabados con los mismos instrumentos en diversos países.

Por otra parte, en las instituciones educativas del área metropolitana de Monterrey han predominado alternativas tradicionales – cognitivas -. La educación en nuestro medio se ha abocado al aprendizaje de datos, hechos y técnicas disciplinares como eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje dejando a discreción la formación emocional y social del estudiante. Esta reserva no ha obstaculizado que en investigaciones incipientes en el contexto educativo nacional, la Inteligencia Emocional sea relacionada con el rendimiento académico (Tapia y Marsh, 2001).

Ante la cantidad limitada de estudios sobre Inteligencia Emocional en el contexto educativo regional, esta investigación contribuiría al cuerpo de conocimientos en el área emocional del estudiante universitario de nuestra localidad. Los resultados concretos de este estudio serian elementos valiosos y complementarios a los tradicionalmente recolectados como calificaciones. Los motivos expuestos hacen que sea de suma importante el

trabajar la Inteligencia Emocional como un impulsor de Estrategias de Aprendizaje más efectivas dentro de las instituciones educativas.

Este trabajo en lo particular, se enfoca a estudiantes de psicología, ya que la naturaleza de su trabajo futuro implica a las áreas socios emocionales de las personas. Por tal razón, se espera que estos estudiantes posean y/o se entrenen en el manejo de las emociones propias y de los otros, no importando el ámbito laboral en que ejerzan su profesión.

El punto de vista descrito en el párrafo anterior, es acorde a la declaración de Mayer y Geher (1996, p.110) en la que:

> "un alto puntaje en habilidades como la de identificar emociones en los demás deberían de proveer ciertas ventajas en algunas actividades diarias, y que las personas con estos puntajes podrían elegir profesiones en las que se sospecha que el trabajo depende de la Inteligencia Emocional, profesiones como: los psicoterapeutas, trabajadores sociales, maestros, vendedores o reclutadores militares".

La perspectiva de Mayer, permite justificar trabajos que como el presente se realizan en el ámbito relativo a la formación del psicólogo, ya que este debería ir más allá del dominio conceptual y procedural de la disciplina. El conocimiento de las habilidades emocionales e intelectuales de este tipo de estudiante es necesario para mejorar su desempeño personal, profesional y social. Por tal razón en esta investigación convergen la Inteligencia Emocional, Estrategias de Aprendizaje y sus relaciones con el Rendimiento Académico; aspectos fundamentales en la formación del estudiante.

Por ultimo, esta disertación pretende impactar el trabajo del Orientador Vocacional, ya que este, tiene que estar preparado para trabajar tanto la esfera cognoscitiva como la emocional de los alumnos. En este sentido, los resultados de este estudio podrían ampliar el conocimiento de este profesional de la Psicología, permitiéndole un acercamiento integral de los factores cognitivos y emocionales relativos al aprendizaje humano.

IV. DEFINICIONES

Variables

1) Inteligencia Emocional (IE).- Es un tipo de inteligencia social que se envuelve a la habilidad para percibir, comprender y regular los sentimientos y emociones propios y de otros, y a su vez, utilizar información para guiar el curso de nuestros actos y pensamientos (Salovey y Mayer, 1990).

2) Estrategias de Aprendizaje (EA).- Procesos para el aprendizaje que incluyen componentes motivacionales que engloban desde habilidades básicas como la atención, visualización, memorización, repetición, hasta habilidades complejas como la elaboración, monitoreo comprensivo, lectura activa, regulación, entre otras. (McKeachie, Pintrich y Lin, 1985).

3) Rendimiento Académico (RA): El resultado del aprendizaje, expresado en una calificación, cuantitativa y cualitativa (Vildoso, 2003). En este estudio, se tomará el promedio general de calificaciones, es cual se refiere a la media aritmética de las calificaciones finales obtenidas por el estudiante en cada curso atendido del grado escolar en que se ubica.

V. OBJETIVOS

a) ***General:*** Detectar las relaciones entre los factores de: Inteligencia Emocional, de Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes de psicología participantes en la investigación.

b) Específicos:

1) Analizar los índices de validez y confiabilidad del TMMS en la muestra de estudiantes de psicología participantes en la investigación

2) Analizar los índices de validez y confiabilidad del MSLQ en la muestra de estudiantes de psicología participantes en la investigación

3) Identificar el perfil de Inteligencia Emocional de los estudiantes de psicología participantes en el estudio

4) Identificar el perfil de Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes de psicología participantes en el estudio

5) Correlacionar los factores de Inteligencia emocional y Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes de psicología participantes en el estudio.

6) Analizar la influencia de las variables de Inteligencia Emocional y Estrategias de Aprendizaje sobre el Rendimiento Académico

VI. PREGUNTAS DE INVESTIGACION

En la propuesta de este estudio para integrar factores tradicionales en la educación como las Estrategias de aprendizaje y el Rendimiento académico con la Inteligencia Emocional, se encuentra implícita la siguiente pregunta: ¿Cual es la relación existente entre los factores estos factores educativos tradicionales y el manejo inteligente de las emociones?

Para responder con mayor amplitud esta pregunta es necesario plantear las siguientes preguntas específicas:

a) ¿Cuáles son los índices de validez y confiabilidad del TMMS en los estudiantes de psicología participantes en la investigación?

b) ¿Cuáles son los índices de validez y confiabilidad del MSLQ en los estudiantes de psicología participantes en la investigación?

c) ¿Cuál es el perfil de Inteligencia Emocional que posee el estudiante de psicologia participante en la investigación?

d) ¿Cuál es el perfil de las Estrategias de Aprendizaje que posee el estudiante de psicología participante en la investigación?

e) ¿Están relacionados significativamente los factores de Inteligencia Emocional medidos por el TMMS, los factores de Estrategias de Aprendizaje medidos por el MSLQ en el estudiante de psicología participante en la investigación?

f) ¿Cuál es la influencia ejercida por variables de Inteligencia Emocional y de Estrategias de Aprendizaje sobre el Rendimiento Académico de los estudiantes de psicología participantes en la investigación?

VII. DELIMITACIONES y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

a) DELIMITACIONES

- El Rendimiento Académico del estudiante puede ser influido por infinidad de variables (familia, economía, etc.), este estudio solo analiza dos: la Inteligencia Emocional y las Estrategias de Aprendizaje. Tal decisión fue tomada por que estas se encuentran adheridas al manejo del alumno en su quehacer académico. Otras variables quedan fuera por la imposibilidad de ser contenidas en una sola investigación y no ser de interés central en este estudio.

- La recolección de datos se realizó exclusivamente la Facultad de Psicología de una Universidad del área metropolitana de Monterrey. Por consecuencia, la generalización de los resultados a otras muestras deberá de tomar en cuenta este aspecto.

b) LIMITACIONES DEL ESTUDIO

- Las que derivaron del proceso de negociación del lugar en que se lleve a cabo la investigación como:
  - Tiempo y recursos limitados
  - Estudiantes de psicología de una sola Universidad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES

El sistema tradicional en la educación, ha evaluado el rendimiento académico por medio de las calificaciones. Es decir, por exámenes frecuentes que pretenden ser lo mas objetivas posibles aun y cuando se acepta que este proceso tiene sus limitantes. Esta forma de evaluar no contempla procesos psicosociales que suceden en el quehacer cotidiano del estudiante.

Dentro de los procesos mencionados se encuentran factores como los *emocionales, grupales y las estrategias de estudio que impactan el* aprendizaje del alumno. Además, las costumbres, disciplina y motivación influyen en el compromiso escolar que el estudiante desarrolla durante el curso del programa al que asiste.

Para Poves (2003), las características físicas y ambientales del lugar de estudio también influyen en el desempeño académico del alumno. Asimismo, el autor considera que la confección y organización de un horario para el trabajo extraescolar son condiciones básicas para un buen rendimiento escolar.

Las consideraciones de Poves, han sido confirmadas por suficientes datos empíricos. Martínez-Otero y Torres (2005) por ejemplo, analizando los hábitos de estudio en universitarios, detectaron que la falta de planificación y horarios organizados de trabajo académico, se relacionaba con bajos puntajes.

Vildoso (2003) por otra parte, trabajando con estudiantes de nivel superior también encontró relaciones entre el bajo rendimiento y deficiencias en el uso de estrategias de estudio. Los resultados mostraron que los estudiantes con bajo rendimiento no organizan sus actividades ni poseen métodos o técnicas de trabajo adecuadas que les permitan un aprendizaje comprensivo. Aditivamente, Vildoso reporta que correlaciones significativas entre la autoestima y los hábitos de estudio.

Aparentemente ante lo ya descrito, no solo las rutinas que sustentan los hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje impactan el rendimiento académico. Según Haeussler y Milic "la dimensión académica de la autoestima es la autopercepción de la capacidad para enfrentar con éxito las situaciones de la vida académica y específicamente de la capacidad de rendir y ajustarse a las exigencias sociales" (Haeussler y Milic, 1996, citado en Vildoso, 2003, p.7)

Entonces, parafraseando la declaración de Haeussler y Milic podemos decir que la motivación, autoestima y la adaptación al grupo del estudiante son condiciones importantes para estabilizar los hábitos de estudio que emplea. Esto ultimo se debe a que estas capacidades conforman la autopercepción y fundamentales para lograr el éxito en la vida académica.

La anterior reflexión es congruente con los datos obtenidos por Oñate (2001) que relacionan los hábitos de estudio con la motivación como parte de las estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes universitarios. La motivación impulsa al estudiante a aprender y es el aspecto dinámico de la actuación comportamental que requiere el hábito para sostenerse. Así mismo, la motivación esta relacionada con el comportamiento estratégico y este a su vez puede ser regulado en metas, cambio en las creencias, valores, organización del conocimiento, manejo de tiempos, etc.

Según Nokelainen y Ruchotie (2000), la autorregulación y el autocontrol permiten dar el salto del comportamiento rutinario a otro de mayor adaptación. Es decir, involucra plantearnos la forma en que procesamos la información del medio para manejarlo, para posibilidad de cambio e innovación en el estudio. Por tanto, un factor aditivo a los hábitos de estudio es el uso de estrategias de aprendizaje que están ligadas a la regulación y el control del comportamiento académico.

Pero, ¿de donde proviene este autocontrol del estudiante para implementar las estrategias pertinentes que le lleven a concluir con éxito un curso? Para responder esta pregunta es necesario ahondar más en la orientación de metas.

Bergin y Reilly (2005), analizando el desempeño académico de 110 alumnos, encontraron que estaba relacionado con la motivación intrínseca presentada por el estudiante. Sin embargo, los autores son cautos en su interpretación, mencionando que el tamaño de la muestra no lo consideraban lo suficientemente grande.

Por otra parte Renal (1997), al trabajar con estudiantes universitarios, reporta que los alumnos exitosos tenían una alta motivación intrínseca y que no siempre las estrategias de aprendizaje utilizadas eran metacognitivas. Otro apunte del estudio fue que aunque que algunos estudiantes tenían la voluntad para seguir sus metas, no tenían la habilidad para seguirlas puesto que su "motivación intrínseca" en cierta medida estaba bloqueada. La conclusión del autor fue que atribuir el desempeño académico del estudiante solo a la motivación es un enfoque limitado.

El panorama anterior permite visualizar que para comprender el salto de aprendizaje como conducta mecánica a la autorregulación, es necesario ampliar dicha concepción. Por tal motivo, es preciso pasar de los hábitos estudio a procesos cognitivos del ser humano como atención, memoria, pensamiento, creatividad, metacognición y motivación. La extensión de la concepción de aprendizaje a procesos cognitivos permite comprender mejor los aspectos del estudiante que impactan su rendimiento académico.

En este contexto, la investigación educativa ha encontrado que los estudiantes con alta autoestima utilizan estrategias de aprendizaje que van más allá de la memorización. Estos estudiantes al buscar comprender la información recibida, poseen mayor probabilidad de éxito académico, posibilitando a la par el aprender a aprender (Correa, Castro y Lira, 2004).

Además, los estudiantes que usan y regulan sus estrategias de aprendizaje obtienen mejores puntajes, muestran mayor facilidad y creatividad en la solución de problemas matemáticos y lingüísticos que los estudiantes que no usan estrategias definidas (Chamot, Dale, O' Malley y Spanos, 1992).

Los estudiantes de alto rendimiento académico implementan estrategias cognitivas de codificación, elaboración y organización de la información y son conscientes de los cambios que necesitan realizar cuando fallan sus estrategias. Es decir, regulan sus estrategias de aprendizaje mejor que estudiantes con rendimiento alto-promedio, promedio y bajo rendimiento (Cartier, Plante y Tradif, 2001).

Smith y Sinclair (2005), encontraron en su estudio que la dualidad tarea/acercamiento fue la dimensión mas productiva tanto en hombres como en mujeres. Los resultados de los autores mostraron que los puntajes de

orientación a metas, la tarea a realizar y la forma en que era alcanzada se relacionaban significativamente. Para los autores las estrategias autorreguladas y la autoeficacia de los participantes eran características fuertes durante la consecución de la tarea, por el contrario, el bloqueo de las tareas, ansiedad y depresión eran débiles.

Entonces, ¿es suficiente el hecho de que el estudiante este motivado, clarifique sus objetivos, diseñe un programa y lo siga para obtener éxito en sus metas? o ¿podemos aventurarnos un poco más y analizar el papel que juega la emoción en la regulación de las metas académicas?

La pauta a seguir se aclara al recordar que aun y cuando la motivación es la activación, dirección y persistencia de un comportamiento dado (pudiendo ser comprensible y manejada cognitivamente), tiene un componente afectivo. Un ejemplo es la ansiedad que afecta a las estrategias de estudio, organización, búsqueda de ayuda en los pares y por tanto el promedio académico final. (Bembenutty, McKeachie, Karabenic y Lin, 1998).

Según Papalia (1998), la ansiedad es una de las manifestaciones básicas de la emoción "pura" diferente a los afectos comprendidos que pueden estar entrelazados a una motivación. Normalmente es un mecanismo de adaptación que moviliza al individuo a modificar su ambiente interno o externo para conservar su equilibrio. Patológicamente llega a ser un estado de aprensión e inseguridad, que no es posible ser atribuida a situación u objeto determinado.

Petrides, Fredericksonb y Furnhamb (2002), estudiando rasgos emocionales en alumnos, encontraron que aquellos que puntuaban alto en Inteligencia Emocional, tenían mejor desempeño académico. Esta relación se atribuyó a mayores habilidades para lidiar efectivamente con el estrés y la ansiedad durante su aprendizaje.

La estabilidad emocional, según Schutte, Schuettpelz, y Malouff (2000), permite a las personas enfrentar y manejar los retos y retrocesos presentados en la ejecución de tareas cognitivas. Dicha estabilidad también facilita el aprender de los avances y soluciones que el reto exige para su aplicación en la vida cotidiana. El aprendizaje por consecuencia integra tres tipos de inteligencia: la cognitiva, la afectiva y la de competencia conductual (Oñate, 2001).

Martínez-Otero y Torres (2003, p.3), definen a la competencia en el área afectiva según puede ser definida como:

> "La capacidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional. Adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía. También es importante la meta afectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos. Este componente se refiere sobre todo a las habilidades que tiene el sujeto para comprender la afectividad y, en consecuencia, enriquecer la propia vida"

La anterior definición de Martínez-Otero y Torres es similar a la formulada por Mayer y Salovey en 1990 sobre Inteligencia Emocional (descrita con anterioridad). La diferencia estriba en que Mayer y Salovey también incluyen a las emociones internas y privadas como importantes para el crecimiento personal y el ajuste emocional.

Con los antecedentes anteriormente expuestos, ahora si es posible realizar una exposición teórica que soporte a las variables Inteligencia Emocional y Estrategias de Aprendizaje. Exposición que nos permitirá plantear la probable relación de estas variables con el Rendimiento

Académico. Para contextualizar cada desglose teórico, este estudio continuara con los siguientes apartados:

1. Inteligencia Emocional

- Modelo de Reuven Bar-On: Inteligencia Socio emocional (ISE)
  Algunas aportaciones realizadas con el EQ-i

- Modelo de Daniel Goleman: Competencias Emocionales (EC)
  Algunas aportaciones realizadas con el EQ-i

- Modelo de Peter Salovey y John D. Mayer: Inteligencia Emocional (EI)
  Desarrollo Teórico
  Algunas Aportaciones Empíricas de la IE
  Algunas Aportaciones realizadas con el TMMS

2. Estrategias de Aprendizaje

- Desarrollo Teórico

- Algunas aportaciones con el MSLQ

INTELIGENCIA EMOCIONAL

La Inteligencia Emocional es una teoría reciente, que trata de explicar el papel de las emociones del ser humano en las distintas facetas en que este se desenvuelve. Abarca, desde la descripción de los rasgos emocionales hasta el manejo consciente por parte del individuo.

Dentro de los antecedentes históricos de la misma, Caruso (2004), comenta que se pueden visualizar dos etapas en el desarrollo de la teoría de la Inteligencia Emocional. La formal que inicia en 1990 con el artículo "Emotional Intelligence" de Salovey y Mayer, donde se describe por primera vez el concepto de Inteligencia Emocional y su soporte empírico. La segunda en 1995 con la venta del best seller de Daniel Goleman la cual popularizo más allá del ámbito científico a la reciente teoría.

Desde esas fechas, han existido múltiples e importantes investigaciones en este campo, lográndose definir tres grandes modelos para estudiar la Inteligencia Emocional. Estos acercamientos son los de Reuven Bar-On, Daniel Goleman y la de Peter Salovey y John D. Mayer. Los tres modelos aun y que tratan el mismo fenómeno, difieren en la explicación del papel desempeñado por la emoción en ser humano.

Reuven Bar-On: Inteligencia Socioemocional. (ESI)

Bar-On et al. (2003) postularon que las habilidades emocionales tienen un sustrato neural de naturaleza distinta al de habilidades cognoscitivas. Los autores encontraron que pacientes cuya región ventromedial de la corteza estaba dañada, tenían dificultades para establecer "marcadores emocionales". Estos pacientes no eran capaces de

expresar o ser conscientes de las propias emociones aun y que no presentaban daño en sus funciones cognitivas (percepción, memoria, etc.), C. I. o rasgos psicopatológicos de personalidad.

Sin dejar de lado basamento orgánico, Bar-On concibe a las emociones como un aspecto del ser humano influido y a la vez influyente en el aprendizaje social (Bar-On et al. 2003). De las emociones según el autor derivan habilidades para interrelacionarse y manejarse en un contexto grupal, siendo estas necesarias para un desempeño óptimo en el entorno. Desde este ángulo, para Bar-On el ser humano posee las siguientes habilidades o competencias socio - emocionales:

1. Autoconciencia y auto expresión,
2. Conciencia social y relaciones interpersonales,
3. Manejo de Stress y Emociones,
4. Adaptabilidad y Manejo de Cambios
5. Estado General de Automotivación

Bar-On integra cada una de las habilidades mencionadas en un modelo al que denomina la Inteligencia Social-Emocional (ESI), siendo su definición la siguiente:

> "una intersección entre competencias emocionales y sociales, las cuales son habilidades y facilitadores que determinan que tan efectivamente nos comprendemos y expresamos a nosotros mismos, comprendemos a los demás y nos relacionarnos con ellos, así como lidiamos con las demandas diarias." (Bar-On, 2005, p. 3).

También comenta el autor que el desarrollo o la falta de alguna de estas habilidades pueden manifestarse en las personas en distintas maneras, según sea la habilidad que se potencie o deteriore.

Desde la ESI, la persona emocionalmente hábil es positiva, posee facilidad para mostrar sus emociones, autoestima, motivación, empatía y comprende los estados internos propios y de otros. Contrariamente, la carencia la carencia de estas habilidades se manifiesta como: falta de autoconfianza, desesperanza, pesimismo, impulsividad, y dificultad para solucionar problemas. Así, la alta inteligencia emocional se manifiesta cuando la persona se identifica y negocia con los demás, es propositiva y conciliadora mientras que las relaciones conflictivas e improductividad indican lo opuesto. (Orme y Bar-On, 2002).

Para Bar-On (2005) las habilidades socio-emocionales, son distintas a los rasgos de personalidad, cambian con el tiempo, y están asociadas con el bienestar personal. Para medirlas, Bar-On ha desarrollado el Emocional Quotient Inventory (EQ-i), instrumento en forma de autoreporte cuyas 5 categorías contienen las siguientes 15 habilidades:

1) Intrapersonal: Autoconsideración, Autoconciencia Emocional, Asertividad, Independencia y Autoactualización.
2) Interpersonal: Empatía, Responsabilidad Social, Relaciones Interpersonales.
3) Manejo de Stress: Tolerancia al Stress y Control de Impulsos
4) Adaptabilidad: Evaluación de la realidad, Flexibilidad, Solución de Problemas.
5) Estado General de Animo: Optimismo, Felicidad.

Posteriormente basado en EQ-i, Bar-On desarrolló el Emocional Quotient EQ-360 (2003) trabajándolo desde la perspectiva de las organizaciones al incluir la esfera social y reestructurar las tablas de normas. El EQ-360 ha sido aplicado sobre muestras con diversas ocupaciones (arquitectos, ingenieros, sector salud, educación, etc.) ubicadas

en distintos países como Estados Unidos, Australia, Irlanda, Sudáfrica, Suecia e Inglaterra (Bar-On y Handley, 2003).

Algunas aportaciones realizadas con el EQ-i

Estudiosos del área de la salud suponiendo que una relación positiva entre medico y paciente tendría consecuencias terapéuticas, estudiaron las habilidades socio emocionales del medico y el nivel de satisfacción del paciente. Con tal fin, aplicaron el EQ-i a médicos y una escala que medía comunicación efectiva entre paciente-medico, adherencia al consejo medico, para medir el nivel de satisfacción con el servicio a los pacientes. Los resultados obtenidos no soportaron la premisa inicial puesto que ninguna dimensión del EQ-i (autoconciencia, manejo de estrés, adaptabilidad, etc.) correlaciono con la escala de satisfacción del paciente. (Wagner, Moseley, Grant, Gore y Owens, 2002).

Slaski y Cartwright, (2002) trabajando el EQ-i sobre una muestra de 224 gerentes encontraron que las competencias en Inteligencia Emocional pueden estar relacionadas con el bienestar personal. Los resultados sugieren que tales competencias pueden jugar un rol valioso en el manejo del stress al moderarlo e incrementar la resiliencia del paciente. Para los autores, las implicaciones del estudio son valiosas puesto que si la Inteligencia Emocional puede desarrollarse por entrenamiento sería una técnica poderosa para manejar el estrés.

Nobles (2004) adaptando el EQ-i en jóvenes (el EQ-i YV), encontró que los rasgos de inteligencia socioemocional se relacionaban negativamente con los de personalidad medidos por el BASC-SRP. Nobles específicamente encontró relaciones negativas entre las subescalas; Atipicidad vs. Manejo de Stress y Estado General de Animo, SAD vs. Social

Stress. Los resultados de este estudio no van acordes con la independencia entre habilidades socioemocionales de los rasgos de personalidad planteada por la ESI.

Las relaciones entre tipos de personalidad y áreas de Inteligencia Socioemocional también han sido encontradas por otros investigadores. En un estudio donde se evaluó a estudiantes de negocios utilizando el EQ-i, arrojo que los individuos extrovertidos y sentimentales poseían una mayor habilidad para establecer relaciones satisfactorias. También, los estudiantes con estilo extrovertido, intuitivo y perceptivo, presentaron gran flexibilidad, mayor manejo y tolerancia al estrés. (Rothmann. Scholtz, Sipsma y Sipsma, 2001).

En otra área Wells, Torrie y Prindle (2000), estudiaron la relación entre Inteligencia emocional y desempeño académico en estudiantes en el área de servicio automotriz (área que requieren habilidades sociales). Los resultados mostraron la existencia de una relación positiva entre desempeño académico e Inteligencia Emocional al evaluar a los estudiantes en dos años escolares consecutivos. Sin embargo, los autores fueron cautos al interpretar estos resultados puesto que el programa de estudios estaba estructurado para filtrar a los mejores estudiantes conforme avanzaba el nivel de estudios.

Jaeger (2002) interesado en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales y desempeño académico aplicó el EQ-i, a 158 estudiantes de postgrado en el área de administración. Los resultados del estudio arrojaron relaciones significativas entre la escala interpersonal, manejo de stress y estado de ánimo con el desempeño académico. Sin embargo, es importante destacar que hallazgos similares también fueron encontrados en el grupo control.

Como hemos visto, Bar-On caracteriza al sujeto emocionalmente inteligente como poseedor de características intra e interpersonales que le permiten la integración exitosa en el área social. Los acercamientos de Goleman y Salovey/Mayer, al enfatizar distintas áreas en las emociones del sujeto, se diferencian sustancialmente de la propuesta formulada por la Inteligencia Socio emocional de Bar-On.

Daniel Goleman: Competencias Emocionales (EC)

Goleman (1995) con su libro "Inteligencia Emocional" se convirtió en el difusor más importante de este concepto, al declarar que es fundamental para el éxito laboral, académico y personal y puede ser desarrollada.

El texto narra su experiencia en algunas escuelas norteamericanas como la de New Haven, donde el manejo de las emociones fue implementada en los planes de estudio en forma de talleres y cursos. Los resultados de estas acciones, comenta Goleman, impactaron positivamente al ambiente y rendimiento escolar del alumno al fomentar 4 habilidades para tratar con las emociones:

1. Autoconciencia emocional
2. Manejo de Emociones
3. Tornando las emociones productivamente
4. Manejando las relaciones

Estas habilidades se aprenden gradualmente formando individuos competentes en su comportamiento dentro y fuera de clase y los capacitan para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Esta visión sobre la habilidad en el manejo de las emociones desembocó en una teoría del desempeño basada en competencias de Inteligencia Emocional. (Goleman, 1995).

Goleman (2001) inicialmente situó a las competencias emocionales dentro del área organizacional al tomar como referencia especifica el liderazgo. Desde este marco de referencia, considera que la habilidad técnica del líder le permite conocer su tarea pero, es su competencia emocional la que impulsa el trabajo del equipo y la consecución de los logros fijados.

Por lo tanto, en las organizaciones el líder efectivo posee un alto grado de Inteligencia Emocional, aspecto de valor mayor que el técnico cuando se debe realizar una tarea especifica en colaboración. Goleman (1998) menciona las siguientes competencias necesarias en el líder:

- Autoconciencia: Habilidad para la autoevaluación sincera y realistamente.
- Autorregulación: Habilidad para detectar los impulsos o emociones negativas y encausarlas hacia formas productivas.
- Motivación: Habilidad para mantenerse motivado hacia la tarea por el placer de realizarla que combinada con la autorregulación permite superar las frustraciones.
- Empatía: Habilidad para evaluar a conciencia los sentimientos de los demás mientras se realizan decisiones que afectan al equipo de trabajo.
- Habilidad Social: Habilidad de una persona para manejar las relaciones con los otros, al comprender y controlar las emociones propias y de los otros.

Los líderes efectivos al utilizar estas competencias emocionales son sensibles de las situaciones que se les presentan, lo cual les permite la flexibilidad para realizar los cambios pertinentes en su liderazgo. Por contrario, los dirigentes que carecen de estas competencias no logran

alcanzar las metas propuestas y modifican negativamente el ambiente laboral con sus subalternos (Goleman, 2000).

La competencia emocional para Goleman es una capacidad basada en Inteligencia Emocional que toma en cuenta las habilidades personales y sociales necesarias para un desempeño laborar sobresaliente (Cherniss, 2000).

Bajo esta perspectiva, la autoconciencia, el automanejo, la habilidad social en formas, momentos y frecuencias efectivas para una situación dada caracterizan a una personal emocionalmente inteligente. (Boyatzis, R.; Goleman, D. y Rhee, K., 1999). Por tanto, este autor, se interesó en teorizar sobre las características y relevancia organizacional de las competencias, más que proponer una teoría general sobre Inteligencia Emocional. (Goleman, 2003).

Resultado de esta visión, Goleman junto a Boyatzis, Rhee, (1999) plantea 5 dimensiones que integran 25 competencias:

1. Autoconciencia: Conciencia Emocional, Autoevaluación adecuada, autoconfianza.
2. Autorregulación: Autocontrol, Confiabilidad, Consciencia, Adaptabilidad e Innovación.
3. Motivación: Impulso para el desempeño, Compromiso, Iniciativa y Optimismo
4. Empatía: Comprensión hacia los otros, Desarrollo para los otros, Orientación de Servicio, Impulso a diversidad y Conciencia Política.
5. Habilidades Sociales: Influencia, Comunicación, Manejo de Conflictos, Liderazgo, Catalizador para el cambio, Construcción de Alianzas, Colaboración y cooperación y Capacidades para el trabajo en equipo.

Para su medición, los autores desarrollaron el Emotional Competence Inventory (ECI) basándose en un instrumento anterior: el Self-Assessment Questionnaire de Boyatsis (Cherniss, 2000).

Las normas para calificar el ECI han sido obtenidas al trabajarse muestras extraídas de diferentes contextos geográficos como Estados Unidos, Inglaterra, Asia y Europa. Además las muestras contemplaron el género y abarcaron diversos niveles de trabajo y de ocupación como supervisores, jefes, directores de escuela, etc.

Por otra parte, las revisiones recientes del instrumento han reducido el modelo de 25 a 20 competencias y de 5 a 4 dimensiones: Autoconciencia, Automanejo, Conciencia Social y Manejo de las Relaciones (Sala, 2002).

Desde este modelo, Goleman (2004), propone que las competencias necesarias para el liderazgo pueden ser aprendidas y además se mantienen con el tiempo. Asimismo, es importante que el líder este motivado sea constante y se esfuerce en llevar a afecto la tarea siendo consciente de que puede hacerlo solo recibe la retroalimentación idónea, la guía y el soporte de otras personas. Por tal razón, es necesario que el líder "desaprenda hábitos en la forma de pensar, sentir y actuar, que pueden estar profundamente arraigados, para desarrollar los nuevos. (Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan y Adler, 1998, p. 28).

Algunas aportaciones realizadas con el ECI

La propuesta de Goleman sobre competencias en Inteligencia Emocional ha propiciado que otros autores se preocupen por trabajarla. Entre los ejemplos que pueden ilustrar esta preocupación pueden ser mencionados los siguientes:

Luca y Tarricone (2001) realizaron un estudio en el que entrevistaron a los estudiantes de un curso computacional encargados de desarrollar una página web como parte de su acreditación. El análisis de las respuestas según las categorías de la ECI, revelaron que el equipo más exitoso, resolvió las dificultades surgidas entre los miembros mediante la comunicación inmediata de las mismas. La contraparte, los miembros del equipo menos exitoso, falló en la tarea y terminaron divididos y molestos entre si al carecer de las competencias mencionadas.

Offermann et al (2004) al estudiar los resultados del ECI y el desempeño laboral de 425 estudiantes de negocios encontraron que el automanejo en lo personal y social impacta al individuo cuando trabaja en equipo. Los investigadores mencionan que dentro de las habilidades cognitivas, verbal fue la más influyente para trabajar en equipo. Estos resultados están acordes con el supuesto de que la competencia emocional es importante para la actitud del individuo ante su equipo puesto que la comunicación entre las personas se da por esta vía.

Solomon (2002) trabajando con estudiantes de administración provenientes de 3 universidades norteamericanas, buscó determinar la relación entre edad, avance académico, experiencia administrativa real y puntajes del ECI. Los resultados expusieron tendencias marcados como las siguientes: los alumnos mayores puntuaron más alto en habilidad social y los alumnos con mayor experiencia laboral real lo hicieron en autoconciencia. Sin embargo, contrario a lo esperado, los alumnos con mayor nivel de avance en el programa puntaron mas bajo en autoconciencia, automanejo, y habilidades sociales.

Byrne, Smither, Reilly y Dominick (s/f) trabajando sobre la validez interna del ECI, encontraron que este instrumento se relacionaba significativamente relaciones con el test de personalidad NEO. El análisis de validez arrojo para ambos tests, estructuras sobrepuestas aunque distintas. Los investigadores sugieren que el ECI debe de continuar probado no solo con otros instrumentos mixtos sino con cualquiera que pretenda medir aspectos emocionales.

Los estudios aquí ejemplificados muestran que Goleman al enmarcar su propuesta de Inteligencia emocional en las organizaciones se distingue claramente de los demás modelos teóricos, dentro de los cuales Bar-On tiene como eje los aspectos sociales y Salovey/Mayer a las habilidades cognitivas (Emmerling y Goleman, 2003).

Peter Salovey y John D. Mayer: Inteligencia Emocional (IE).

Recapitulando lo escrito, se han revisado dos modelos emocionales: uno sobre bienestar subjetivo y aspectos no intelectuales del individuo (Bar-On) y otro sobre competencias emocionales dentro de las organizaciones (Goleman).

El modelo que a continuación se describe es el propuesto por Salovey y Mayer, la Inteligencia Emocional (IE). Modelo que por sus características, es la base para el trabajo realizado en esta tesis. Para su mejor revisión, ha sido divido en 3 subtemas: Desarrollo Teórico, Aportaciones Empíricas y Aportaciones con el TMMS.

DESARROLLO TEORICO

En sus inicios, Salovey y Mayer (1990, p. 189) definieron conceptualmente a la IE como "un tipo de inteligencia social que envuelve la habilidad para percibir, comprender y regular los sentimientos y emociones propios y de otros, y que a su vez, utiliza dicha información para guiar el curso de nuestros actos y pensamientos".

La IE visualiza a las emociones y al pensamiento como partes conjuntas y necesarias para la adaptación del ser humano; y siguiendo a Caruso (2003) el interés de los autores por la cognición y el afecto permitieron que la desarrollaran desde 1990 tomando como base el modelo general de Inteligencia Estándar (habilidad mental).

La Inteligencia Emocional postula que la concepción tradicional de la emoción es una concepción limitada ya que la visualiza como disruptiva, ilógica, sin dirección o como una interferencia para el raciocinio de la realidad. En el enfoque de la Inteligencia Emocional es precisamente la emociona una habilidad que permite y contribuye al pensamiento lógico y por ende a la inteligencia general. (Mayer, Di Paolo y Salovey, 1990).

Para Mayer y Salovey, la emoción es una respuesta organizada y adaptativa del individuo ante la estimulación interna o externa que cruza sus sistemas fisiológico, psicológico, cognitivo, experencial y motivacional. Estas respuestas intensas y de corta duración contribuyen al estado de ánimo al poseer una valencia positiva o negativa dependiendo del significado que el individuo le asigna a una situación o evento determinados. Tanto las emociones como el estado de ánimo, son regulados por la "reparación" que el sujeto realiza al buscar mantener el estado de placer o disminuir el displacer que experimenta en un momento dado. (Salovey y Mayer, 1990)

Esta perspectiva que sobre la emoción y su regulación poseen Salovey y Mayer, puede localizarse desde los siguientes trabajos realizados con anterioridad a la postulación formal del modelo en 1990.

Mayer y Bremen (1985), al trabajar con sujetos ejecutantes de tareas cognitivas y motrices, encontraron que el desempeño estaba relacionado con el estado de ánimo que declaraban tener al momento de las ejecuciones. También, detectaron que un desempeño esperado de antemano en la ejecución por parte del sujeto, podía motivarlo a cambiar su estado de ánimo. Los autores observaron que este fenómeno ocurría aun y cuando no todos los sujetos podían llegar por medio de la introspección a ser conscientes de sus estados de ánimo.

Mayer y Gaschke (1988) interesados en la relación del estado de animo y el pensamiento, arguyeron la existencia de un tipo de experiencias anímicas en los individuos a las que denominaron "meta experiencias anímicas". Estas experiencias son el resultado de un proceso regulatorio interno del individuo desde donde se monitorea, evalúa y cambia el estado de animo. Mayer y Gaschke consideraron a las "meta experiencias anímicas" como criticas en el contacto interpersonal debido a que el proceso regulatorio que las produce, contrario al estado de ánimo, podría estar bajo el control del sujeto.

Posteriormente Mayer, DiPaolo y Salovey (1990), en sus estudios sobre emociones y rasgos de personalidad encontraron que las personas ajustadas socialmente podían monitorear y regular las emociones propias y de los demás. También, detectaron que un déficit en esta habilidad, colocaba al individuo en un desfase en su funcionamiento emocional y social. Estos hallazgos permitieron a los científicos visualizar que las habilidades sociales no están separadas del manejo emocional las personas realizan.

Para Mayer y Salovey (1993), la "reparación anímica" (Mood Repair) puede ser efectiva para regular el afecto dentro del sujeto y de los demás. Para tal efecto, el individuo tiene que estar conciente del proceso (meta mood experiences) y de sus sentimientos sin dejar de mantener la apertura para atender lo positivos y negativo de las propias experiencias interna. Esta serie de habilidades es la base de la Inteligencia Emocional debido a la consciencia permite al individuo el reconocer, comprender y comunicar apropiadamente sus experiencias internas

Este modelo teórico al marcar una intersección entre dos componentes de la personalidad (cognición y emoción), sitúa al individuo según el nivel de regulación emocional conciente que realiza, en uno de los siguientes 3 niveles de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1995):

1. Nivel de Inconsciencia Emocional: Caracterizado por la "Orientación Emocional" siendo esta el aprendizaje adaptativo básico de las personas.

2. Nivel Bajo de Consciencia Emocional: Caracterizado por la apertura a la emoción y la habilidad que posee el individuo ante el marco de referencia de las situaciones para que la emoción correcta emerja.

3. Nivel Alto de Consciencia Emocional: Caracterizado por la "Experticia Emocional" es decir, por el conocimiento experto del individuo sobre los sentimientos propios y su regulación.

Mayer y Salovey preocupados desde un inicio por evaluar su propuesta teórica desarrollaron diversos instrumentos como el State Meta-Mood Scale (SMMS). Posteriormente el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) utilizado para medir la conciencia emocional como rasgo personal ampliando

a la medición momentánea que realizaba el SMMS. Es pertinente aclarar que aunque desde 1990 existen referencias sobre el TMMS, es hasta la versión depurada de 1995, donde se explica en estudios concretos el desarrollo del instrumento y sus propiedades psicométricas (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

Gracias a los avances en la medición y a los estudios sobre el tema Mayer y Salovey (1997), efectúan una revisión de su teoría dividiendo a la experiencia meta-mood en dos partes: la meta-evaluación y meta-regulación. El resultado de esta revisión es un modelo que agrupa las habilidades desde lo más básico a lo más complejo en cuanto al manejo emocional se refiere. Los siguientes 4 niveles son un resumen de dicho modelo:

1. Percepción y Expresión Emocional: Es la habilidad más simple que permite percibir y expresar las emociones sentimientos o pensamientos propios y de los demás, en nuestro estado físico mediante conductas, lo verbal y creaciones artísticas. También esta habilidad es necesaria para discriminar lo adecuado o no, lo honesta o no de las expresiones emocionales.

2. Asimilación Emocional por parte del Pensamiento: Habilidad para describir eventos emocionales que asisten al proceso intelectual y que genera a la vez emociones resultantes del proceso mencionado. Un ejemplo de este proceso es el siguiente Estado de Animo positivo - pensamiento optimista; estado de animo negativo – pensamiento pesimista. También esta habilidad ayuda a generar múltiples perspectivas permitiendo a la emoción el ser un asistente para los actos creativos y la solución de problemas.

3. Comprensión de las Emociones: Habilidad para categorizar a las emociones, para entender su significado y el de los sentimientos

complejos o simultáneos. También ayuda a la transición de un estado emocional a otro sin exagerar o minimizar la importancia de las emociones.

4. Regulación Reflexiva de las Emociones: Es la habilidad consciente del individuo para regular las emociones en si mismo y en los otros, para intensificar el crecimiento intelectual y emocional, para tolerar lo placentero o displacentero de las emociones/ Esta habilidad promueve la atención y apertura en los sentimientos para aprender de ellos.

Mayer y Salovey (1997, p.5), desde esta ampliación de su modelo teórico redefinen el concepto de Inteligencia Emocional donde esta:

> "envuelve una habilidad para percibir adecuadamente, evaluar y expresar emociones; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten al pensamiento, la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional"

Además, el nuevo alcance en la perspectiva de los teóricos y la existencia de otras propuestas sobre la Inteligencia Emocional (competencias emocionales y habilidades sociales), impulsan que Mayer, Salovey y Caruso (2000) evalúen su modelo bajo los siguientes criterios generales de toda Inteligencia Estándar:

1) Que la inteligencia consista en habilidades mentales,
2) Que exista correlación entre las habilidades propuestas y,
3) Que las habilidades se desarrollen con la edad.

Para llevar a cabo esta evaluación, los autores operacionalizaron a las habilidades mentales propuestas en un nuevo instrumento experimental: el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS). El análisis de las propiedades del MEIS revelo que se correlacionaba parcialmente con mediciones de Inteligencia Verbal. Debido a que los estudios preliminares fueron de corte transversal, se comparo la ejecución de los grupos de distinta edad encontrándose que los grupos de edad mayor los mejor evaluados por el instrumento. (Mayer, Caruso y Salovey, 2000)

Los resultados del estudio anterior apoyan al modelo de Salovey y Mayer como un tipo Inteligencia, ya que se comportó como otra Inteligencia (la verbal) y lo suficientemente distinta para permanecer como habilidad separada. Además, parece ser que se desarrolla con la edad yendo de la percepción al razonamiento abstracto para permitir el manejo de la información emergente de la percepción no verbal, empatía y sentimientos. Hallazgos similares también han sido encontrados en estudios sobre inteligencia artificial e investigación cerebral (Cobb y Mayer, 2000).

El progreso en las propiedades psicométricas del MEIS, facilitó en el año 2000 el perfeccionamiento y presentación del primer test sobre Inteligencia Emocional: el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Test que evalúa el modelo de 4 conjuntos por medio de 141 ítems que contienen problemáticas que demandan la mejor solución emocional posible. El trabajo en conjunto de 21 miembros de la Internacional Society of Research in Emotion y 2000 participantes desarrolló los criterios para la solución del test, alcanzándose una correlación alta de r = .98 entre ambas muestras. (Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2001).

Brackett y Mayer (2003) al medir y analizar el MSCEIT junto a instrumentos derivados de otros modelos teóricos, declaran que el MSCEIT soporta a la Inteligencia Emocional como habilidad distinta a la Intelectual. Esta argumentación se basa en que las mediciones realizadas por el MSCEIT no se superponen con medidas de personalidad o bienestar psicológico como lo hacen el EQ-i y otros.

El considerar los análisis de Brackett y Mayer es importante ya que la Inteligencia Emocional puede ser confundida con aspectos sociales o el bienestar subjetivo de las personas. Asimismo, lograr que la Inteligencia Emocional obtuviera credibilidad como Inteligencia, hizo necesario no solo definirla claramente, sino también desarrollar y evaluar en base a dicha definición instrumentos como el MSCEIT (Mayer, y Cobb, 2000).

A pesar de que la investigación ha mostrado evidencia empírica estable sobre el modelo de Inteligencia Emocional, su desarrollo aun no termina. Por tal motivo, para Salovey y Detweiler-Bedell (2002), es necesaria continuar investigando sobre Inteligencia Emocional para:

- Distinguir: Los componentes de percepción, integración, comprensión y regulación emocional. También, las habilidades meta emocionales de las cognitivas y los mecanismos utilizados por la Inteligencia Emocional que influyen en el pensar y actuar de las personas.

- Explicar: Su desarrollo en el ser humano, el proceso emocional de la información, su manejo y relación con la psicopatología humana.

- Desarrollar: Distintos tipos de instrumentos sobre Inteligencia Emocional que los sitúen como instrumentos diagnósticos y predictivos.

Esta variedad de vertientes permitirá según Salovey y Mayer, aprender sobre lo predicho por la Inteligencia Emocional al comprender los procesos que la subyacen, su relación con otras inteligencias y rasgos de la personalidad. Ayudaran a determinar si el conocimiento emocional del individuo afecta deseablemente sus conductas negativas. Del mismo modo, conocer si la expansión de los instrumentos a un mayor rango de grupos o edades, ayudara a comprender de su desarrollo en el ser humano (Mayer, Salovey y Caruso, 2004).

Las posibilidades mencionadas, muestran el interés del equipo de trabajo de Mayer y Salovey por acreditar su modelo teórico dentro de los parámetros científicos. Respetar dichos parámetros facilitara al modelo su discriminación de las propuestas populares que existen en la actualidad como las que etiquetan cualidades de optimismo y autoconfianza como Inteligencia Emocional. Esto ultimo no necesariamente es cierto ya que una persona que posee alta Inteligencia Emocional por ejemplo, puede ser realista mas que optimista e insegura mas que confiada o viceversa. (Mayer, 2004).

APORTACIONES EMPIRICAS SOBRE LA IE

Roberts, Zeidner y Matthews (2001), preocupados por comprobar que el MEIS midiera aspectos distintos a los de personalidad, lo aplicaron a una amplia muestra de entrenadores de la Fuerza Aérea Estadounidense (N=704). También aplicaron el Self-Description Inventory (TSDI) para medir personalidad y la Batería de Aptitud Vocacional para el Servicio Armado (ASVAB) como medida de inteligencia. Los resultados aportaron evidencia a favor del MEIS como medida de inteligencia ya que sus resultados correlacionaron moderadamente con los resultados del ASVAB y en forma mínima con los del TSDI.

Otro estudio donde el MSCEIT y el Big Five fueron aplicados a muestras de Estados Unidos y Alemania (n=188 y n=103 respectivamente) sugiere que la Inteligencia Emocional es una habilidad distinta a los rasgos de personalidad. Los investigadores encontraron que la subescala "manejo de las emociones" del MSCEIT se asociaba a la auto percepción del sujeto como un individuo altamente interactivo. Asimismo, la misma subescala fue asociada con reportes en lo que las amistades del participante lo evaluaban como alguien que brinda apoyo emocional y que interactúa mas positivamente que negativamente. (Lopes, Brackett, Nezlek, Schultz, Sellin y Salovey, en prensa).

En un estudio similar al anterior, Brackett, Mayer y Warner (2004) aplicaron a 300 universitarios el MSCEIT, el Big Five y una escala para medir autocuidado, actividad académica y relaciones interpersonales (el Life Spaces). Los hallazgos indicaron que los hombres con baja IE manifestaron conductas desviadas, consumo de alcohol o drogas excesivo y relaciones interpersonales pobres. Estas predicciones se sostuvieron a pesar de controlarse los rasgos de personalidad por medio del Big Five, que correlacionó modestamente ($r < 0.24$) con el MSCEIT en sus dimensiones de Interesante y Comprensivo.

Por otra parte, en forma independiente, Daya y Carrollb (2004), evaluando con el MSCEIT y el Big Five a 176 Mujeres y 70 Hombres universitarios encontraron relaciones similares a las arriba mencionadas. Las correlacionadas encontradas fueron de $r = 0.16$ para Interesante vs. Manejo de Emociones, $r = 0.15$ para Extraversión vs. Comprensión y $r = 0.11$ para Extraversión vs. Integración de Emociones, todas entre $P < 0.01$ y $P < 0.05$. La única escala de personalidad que se relaciono con las 4 escalas de MSCEIT fue Apertura a la Experiencias con $r = 0.13$ a 0.23 y $P < 0.05$.

Ashkanasy y Dasborough (2003) interesados en estudiar la relación entre las notas escolares y la Inteligencia Emocional, incluyeron a esta ultima en los cursos sobre liderazgo de una universidad australiana. Para su medición utilizaron autoreportes de Inteligencia Emocional, el MSCEIT (contestado a decisión del alumno) y los puntajes finales del curso medidos por el Leadership Training Package. La evidencia de una probable asociación entre las variables lleva a Ashkanasy y Dasborough concluir que el aprender sobre emociones, puede ser importante en el desempeño y aprendizaje del estudiante en el área de liderazgo.

Otro estudio bajo la misma óptica, comprendió una muestra de 151 gerentes estadounidenses a los cuales se les aplicó el MSCEIT y el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ5x) para medir liderazgo, los resultados fueron contrarios a lo sugerido por la literatura sobre emociones y liderazgo ya que se mostraron ausencia de relaciones significativas entre Inteligencia Emocional, estilo y efectividad en el liderazgo. Es importante mencionar que este trabajo fue realizado por personal experto el área laboral, tuvo fines doctorales y estuvo relacionado al Human Resource Development Research Center. Weinberger (2003).

ALGUNAS APORTACIONES REALIZADAS CON EL TMMS

Este apartado ha sido separado por conveniencia de la tesis debido a que el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) es un instrumento utilizado en ella. Es importante aclarar que, aunque el MSCEIT es el instrumento mas evolucionado del equipo de Mayer y Salovey, el TMMS creado en los 90's mantiene su vigencia en la medición de Inteligencia Emocional. En la actualidad, por sus limitantes, las mediciones realizadas con el TMMS se conceptualizan como habilidades de Inteligencia Emocional Percibida (IEP).

Para representar la vigencia del TMMS, se desglosan a continuación cronológicamente investigaciones con este instrumento destacando algunas aportaciones realizadas por Pablo Fernández-Berrocal y Natalio. Estos últimos investigadores, han trabajado en el contexto hispano la línea de Salovey y Mayer, traduciendo y adaptando al español el TMMS del cual resulta una versión corta de la escala que denominaron TMMS-24.

2001

Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001) estudiaron la relación entre Inteligencia Emocional Percibida (IEP), Cultura y Ajuste Emocional en Chile (N=94), España (N=125) y Estados Unidos (N=58). Aplicaron el TMMS-24, los Inventarios de Depresión y Ansiedad de Beck, el Inventario de Estados y Rasgos de Ansiedad y la Escala de síntomas depresivos, ansiedad y somatoformes (ESDAS). Los investigadores obtuvieron los siguientes resultados:

1. Asociaciones entre Ajuste Emocional e IEP (23% varianza)
2. Puntajes mas bajos de IEP en la muestra española, contrario a las otras dos las que no se diferenciaron significativamente y
3. Las muestras de naciones individualistas (E. U. y España) mostraron peor Ajuste Emocional.

En otro estudio trabajado en Australia se aplicaron el TMMS, la Escala de Satisfacción Vital y una subescala del TAS-20 (Dificultad para Identificar Sentimientos) para estudiar la relación entre la IEP y la Satisfacción Vital. Los resultados mostraron que Claridad del TMMS incrementaba significativamente (5.5%) la predicción en la Satisfacción Vital de los individuos que la poseían, terminando a la vez con sus procesos rumiativos. El análisis final de los datos sugiere que la claridad en las emociones es

precondición necesaria para el monitoreo y manejo adaptativo de los estados de animo y emociones. Palmer, Donalson y Stough (2001),

En un estudio sobre Liderazgo e IE se evaluó a 43 gerentes australianos (10 mujeres y 33 hombres) con una versión modificada del TMMS y el MLQ (Cuestionario Multifacético de Liderazgo). Los resultados aunque no arrojaron relaciones significativas entre ambas escalas, asociaron a las subescalas de Motivación/Inspiración, Consideración Individualizada y Carisma vs. Monitoreo (MLQ) vs. Manejo Emocional (TMMS). Los investigadores si bien son cautelosos ante los resultados provenientes de un estudio exploratorio y con una adaptación del TMMS, interpretan que el Monitoreo y Manejo Emocional pueden subyacer al Liderazgo. (Palmer, Walls, Burgess y Stough, 2001).

2002

En una serie de 3 estudios Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002), evaluaron con el TMMS a distintas muestras (N1 =104, N2=60 y N3=48). El objetivo de los estudios fue analizar la relación entre la IEP y distintas medidas de funcionamiento físico y psicológico. Los resultados mostraron que:

1. La Atención Emocional alta se relaciono con una alta habituación adreno cortical a los estresores repetidos así como con respuestas fisiológicas adaptativas (más bajas) ante el stress agudo.

2. La Claridad y Reparación Emocional estuvieron asociadas con menos síntomas físicos reportados, bajos niveles de depresión y ansiedad social, baja liberación de cortisol en su línea basal en repetidas sesiones de estrés. También, se asociaron a una mayor empatía y satisfacción interpersonal por parte del sujeto.

334653

3. La Reparación Emocional fue relacionada con un menor uso estrategias de enfrentamiento pasivas, gran control de lo niveles básicos de cortisol hacia el tercer día de estrés repetitivo. Así mismo, este factor se asoció a bajos niveles de rumiación y de enfrentamiento pasivo al estrés aunados a la percepción de los estresores como menos amenazantes.

Gohm y Clore (2002), estudiaron en dos estudios (N1=116 y N2=141), la relación entre los rasgos emocionales Intensidad, Atención, Expresión y Claridad con el Bienestar, el estilo de afrontamiento y el estilo atribucional. Para la evaluación se agruparon al TMMS, las subescalas Identificación de la Conciencia y Estado de Animo, Dificultad para Describir Emociones (del TAS-20) y la escala de Exploración de la Reactividad del Estado de Animo. Los resultados mostraron que la Claridad Emocional se relacionaba con la Consciencia y Estilo Atribucional Adaptativo y con el Enfrentamiento Adaptativo y Bienestar de los sujetos.

2003

Williams (2003) para su tesis de maestría, realizo un trabajo hipotetizando que la regulación emocional se relacionado en mayor grado con la depresión por desesperanza que con los síntomas de depresión endógena. Para su estudio, aplicó a 250 estudiantes españoles de preparatoria (120 hombres, 130 mujeres) el TMMS y el Inventario de Depresión de Beck (BDI) encontrando al analizar los puntajes evidencia a favor de su hipótesis de trabajo. Para Williams teniendo el aval de otros investigadores, concluye considerando que la regulación emocional puede ser considerada en valoraciones para el tratamiento de la depresión exógena. (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003).

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) aplicaron el TMMS-24 a una muestra de 133 estudiantes españoles (edades de 14 a 19 años, Media = 15.47) para estudiar la relación entre IE y bienestar psicológico en el aula. Los autores encontraron que prestar atención a los sentimientos correlacionaba negativamente con la salud mental y positivamente con la supresión de pensamientos negativos, justificación de las agresiones e impulsividad elevada. Además, la capacidad de los alumnos para reparar sus emociones se relaciono positivamente con mayor salud mentar y negativamente con la justificación de agresiones ante conflictos interpersonales en el aula.

En otro estudio Extremera, Fernández-Berrocal y Duran (2003) buscando analizar la relación entre IEP y Burn Out, aplicaron el TMMS a 183 profesores de secundaria (40.3% varones y 59.7 mujeres) en diversos institutos de Málaga. El análisis de los resultados mostró correlaciones positivas entre Atención vs. Tendencia a suprimir pensamientos negativos, Claridad y Reparación Emocional vs. Realización personal y mejor salud mental. Además la dimensión Reparación del TMMS correlacionó negativamente con cansancio emocional y despersonalización.

2004

Carranque et al. (2004) seleccionaron al azar 32 pacientes sometidos a procedimientos quirúrgicos abdominales en un hospital de Málaga, España con el objetivo de estudiar la relación entre IEP y dolor postoperatorio. Aplicaron a cada paciente una entrevista estructurada, pruebas psicométricas y dos escalas cuantitativas para medición de dolor. Aunque la muestra fue pequeña, los datos señalaron que los reportes de menor dolor postoperatorio sufrido, se presentaron en pacientes con mayor puntuación en las escalas de comprensión y reparación del TMMS.

En el ámbito académico Extremera y Fernández-Berrocal (2004), realizaron un estudio cuyo objetivo fue examinar los vínculos entre IE, la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía de estudiantes universitarios. Por tal motivo, trabajaron con una muestra de 184 estudiantes (39 hombres, 143 mujeres y 2 sin identificar) cuya media de edad era de 23,3 años y una desviación típica de 4.7 años. Los científicos, encontraron que Atención (del TMMS) y la fantasía e implicación empática de los alumnos se relacionaban positivamente, Claridad y Reparación a la toma de perspectiva y negativamente con malestar personal.

2005

Otra investigación de Extremera y Fernández-Berrocal (2005) se aplicó el TMMS, el Big Five, el Perfil de Estados de Ánimo, versión corta y la Escala con Satisfacción de vida (SWLS) a 180 universitarios españoles. Se encontró que las personas menos depresivas y neuróticas y que conocían claramente cuales eran sus sentimientos tendían a una mayor satisfacción vital. Estos hallazgos incrementaron la validez de la relación entre la dimensión Claridad Emocional y la satisfacción del individuo aun y cuando sean controlados los estados de animo y rasgos de personalidad.

El TMMS-24, el Maslach Burnout Inventory - Student Survey, el Student Academic Engagement y el Perceived Stress Scale a 373 estudiantes universitario fueron aplicados en otro estudio de Extremera. Los resultados mostraron a la Reparación Emocional asociada al estrés académico y que un puntaje alto en IEP relacionado negativamente con el agotamiento y cinismo. Por el contrario, puntuaciones altas en IEP se asociaron positivamente con mayores niveles de eficacia académica, vigor, dedicación, absorción y percepción de eficacia en las tareas académicas asociadas a su rol (Extremera, Rey y Duran, 2005).

Con esta serie de estudios, se da por terminada esta subsección referente a las Teorías y Autores notables que trabajan sobre lo que en conjunto se ha denominado Inteligencia Emocional. A manera de resumen, se ha descrito el modelo de Bar On, basado en las competencias socio emocionales, el modelo de Daniel Goleman que versa sobre las competencias emocionales relacionada con el liderazgo y por ultimo, el modelo de Peter Salovey y John D. Mayer que trabajan desde el ángulo cognoscitivo proponiendo que la Inteligencia Emocional es una habilidad mental distinta, pero relacionada a la inteligencia tradicional.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Para comenzar este apartado es necesario mencionar que no existe una sino, varias definiciones de estrategias de aprendizaje. Aunque diversas, todas coinciden en ser acciones y operaciones mentales que permiten realizar o mejorar una tarea, adquiriendo en el proceso un conocimiento dado.

La variedad conceptual mencionada depende de los aspectos teóricos que enfatizan. Abarcan desde su utilidad para facilitar el procesamiento de la información y su papel en el aprendizaje significativo hasta la posibilidad de autoconciencia y control de las mismas (Beltrán, 1998).

Según Beltrán (1995), las estrategias de aprendizaje ofrecen herramientas eficientes para la intervención educativa, tornan al alumno autónomo e independiente y favorecer su aprendizaje significativo. Además, permiten el uso y dominio de las estrategias metacognitivas. Por tanto, las estrategias pueden ser divididas en 4 grandes grupos:

1) **Estrategias de apoyo.** Mejoran el autoconcepto y autoestima del estudiante al favorecer su motivación, actitudes, afecto ante las tareas del aprendizaje. En el aspecto emocional, controlan la ansiedad ya que esta puede bloquear o interferir el aprendizaje

2) ***Estrategias de procesamiento.*** Trabajan con la codificación, comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos. Por tanto, se relacionan con la repetición, selección, organización y elaboración para transferir el material de la memoria de corto a largo plazo.

3) ***Estrategias de personalización.*** Están relacionados con la creatividad, el pensamiento crítico y el transfer por lo que impulsan la reflexión, la clarificación el razonamiento y la inferencia del material trabajado. Además, estimulan juicios de valor sobre situaciones de aprendizaje y la interacción o no con los otros.

4) **Estrategias de metacognitivas.** Son estrategias derivadas del proceso metacognitivo por lo que planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas mediante su control y conocimiento.

Además de los cuatro grupos sugeridos por Beltrán, tomando en cuenta una perspectiva histórica en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, Hernández (1999) argumenta que es posible delinearlas desde los siguientes enfoques:

1) Intuitivo. Este enfoque sugiere estrategias basadas en el sentido común y la experiencia personal. Entre ellas esta: el uso de subrayados, cuadros sinópticos o reglas nemotécnicas.

2) Conductista. Por su perspectiva externa del aprendizaje, se ha centrado en las condiciones de estudio (lugar, ambiente, organización de

materiales, tiempo, horario), técnicas instrumentales del estudiante (capacidad lectora, uso de textos, diccionarios, fichas) y estructuración de la tarea (división de sus componentes para su aprendizaje). Así mismo, este enfoque incluye la retroalimentación continúa de la conducta, el uso de refuerzos y autoguía con la finalidad de facilitar y consolidar los hábitos de estudio.

3) Cognoscitivo. Sus aportaciones sobre el procesamiento, comprensión, codificación y recuperación de la información han permitido el desarrollo de métodos metacognitivos para la práctica del estudio. Ejemplos de algunos de estos métodos de estudio son los siguientes:

- SQ3R (Visualizar, preguntar, leer, recitar y revisar),
- SQ5R (SQ3R mías lectura y reflexión del ciclo),
- REAP (Leer, codificar, anotar y evaluar),
- DRTA (Actividades de pensamiento y lectura dirigida)
- MURDER (Ánimo, comprensión, recordar, resumir, expandir y revisar).

4) Instruccional. Aglutina los enfoques anteriores interesándose en su aplicación y problemáticas reales dentro del contexto académico. En este sentido, es importante el papel del profesor, las estrategias instruccionales enseñadas y su relación con los programas o métodos aplicados en las diversas condiciones de aprendizaje.

Por otra parte, Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995), arguyen que las estrategias y estilos de aprendizaje se desarrollan a partir de variables personales consolidadas desde niños. Estas variables personales son el autoconcepto y la autoconfianza y se inician con la vida escolar del niño, quien al tornarse cada vez más consciente de sus

experiencias de éxito o fracaso en su desarrollo académico, crea una imagen académica de sus competencias escolares.

González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997) sugieren no separar las esferas cognitivas y afectiva del individuo al estudiar el aprendizaje. Su fundamento se basa en el hecho de que déficit en el autoconcepto académico y la autoconfianza del estudiante le genera dificultades en las estrategias cognitivas que pone en marcha al abordar las tareas. Tales dificultades resultan se muestran como problemas en el aprendizaje, rendimiento académico y formas de relacionarse con los pares.

Para Barriguete (1995) aparte del autoconcepto, la atribución de control, la estabilidad emocional y la motivación son variables incidentes en el aprendizaje. Por tanto, cada persona en lo particular, ejecuta una serie de estrategias según sean su estilo y objetivos concretos para cada situación específica de aprendizaje. Además, los resultados de tales ejecuciones alimentan en cada sujeto, un ciclo de influencia mutua entre sus factores cognitivos y afectivos.

También, otros autores concuerdan en que los niveles motivacionales influyen en el aprendizaje y que se relacionan con las puntuaciones en las pruebas que evalúan los logros en las materias de los alumnos. Por esta razón, es importante trabajar con los conocimientos previos y habilidades personales de alumnos que fracasan en la escuela y fomentar los deseos necesarios para aprender, pero también es necesario trabajar con la motivación para fomentar un verdadero aprendizaje (Lozano, García-Cueto y Gallo, 2000).

El papel de la motivación en el aprendizaje ha sido investigado por Rinaudo, Chiechier y Donolo (2003), quienes, trabajando con universitarios la encontraron relacionada con la atribución de control interno. Los

estudiosos mencionados hallaron que la motivación intrínseca juega un papel importante en el uso de estrategias de aprendizaje profundo o superficial que el estudiante implementa. También detectaron que este tipo de motivación esta influida por la ansiedad del estudiante la cual, cuando es regulada es positiva para la diversificación de las estrategias implementadas.

Para Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2000), la *motivación* intrínseca está considerada como un factor importante para el aprendizaje *significativo y su transferencia* a otros contextos. Es posibilitada por la capacidad del estudiante para actuar sobre su autoeficacia, autoestima y estabilidad emocional; por el conocimiento, análisis y control de los mecanismos y factores personales que intervienen en su propio aprendizaje, es decir, por su metacognición.

Esteban y Ruiz (1996) sugieren que el conocimiento de los factores *que intervienen en el proceso de aprendizaje* como la autoeficacia, motivación, metacognición, ha influido en el desarrollo de instrumentos para *su medición, Siendo algunos de ellos los siguientes:*

- *El Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje de Weinstein*, Schulte y Cascallar (1983).
- El Inventario de Procesos de Aprendizaje de Schmeck (1983).
- El Inventario de Aproximación al Estudio de Entwistle (1981).
- El Inventario de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo – ACRA - de Román y Gallego (1994).

Gracias a este tipo de instrumentos, las investigaciones sobre estilos y estrategias de aprendizaje y otros conceptos importante para la adquisición del conocimiento se han incrementado notablemente.

Algunos estudios como el de Vermetten, Lodewijks y Vermut, (1997) han demostrado que las estrategias de aprendizaje son influidas por el entorno de aprendizaje y las características personales de cada sujeto. También se ha encontrado que las estrategias de aprendizaje en los jóvenes son flexibles, estables y tienen la posibilidad de ser incrementadas con el tiempo.

Benedit, Martínez y Alejandre (1998), han encontrado que las estrategias de aprendizaje resisten menos la interferencia en su uso en el grupo de ancianos. Así mismo, las personas de edad avanzada pueden aprenderlas y usarlas como los adultos jóvenes cuando no existe un deterioro cognitivo considerable

Camarero, Del Buey y Herrero (2000) interesados en conocer la relación entre el uso de estrategias y rendimiento académico, aplicaron el CHAEA (estilos de aprendizaje) y el ACRA a 447 estudiantes de diferentes carreras. Los análisis de datos manifestaron que los alumnos de rendimiento superior, en su mayoría utilizaban estrategias metacognitivas, socioafectivas y de control en el procesamiento de la información. Por este motivo, los autores concluyeron que el fomento y adiestramiento en las estrategias mencionadas inciden positivamente en el rendimiento académico.

Cano (2000), evaluando con varios instrumentos (LASSI, ILP, ASI y LSQ) las estrategias de aprendizaje usadas por 991 estudiantes universitarios, encontró que estas se relacionaban con el género y desempeño personal. Los resultados, revelaron que las mujeres puntuaban alto en el uso de ayudas para el estudio, motivación, interés y actitud para estudiar y ansiedad ante el fracaso. Por otra parte, los varones sobresalieron en motivación extrínseca y de logro, uso de estrategias para el aprendizaje significativo y bajos niveles de ansiedad.

McKeachie, Pintrich y Lin (1985), argumentan que la cantidad y calidad de la metacognición y estrategias de aprendizaje usadas por el estudiante, están influenciada por la administración de las estrategias y recursos personales. Por tanto, solo el conocimiento del individuo sobre su cognición es insuficiente para la mejora de sus procesos intelectuales, también es necesario que también aprenda a regular estos recursos con un control ejecutivo. En este aspecto es donde los factores motivacionales son importantes para que el estudiante transfiera las estrategias de aprendizaje adquiridas a otras situaciones.

La existencia de factores más allá de la esfera cognitiva se manifiesta cuando el alumno ejerce un proceso global y personal que toma en cuenta características sociales, afectivas e individuales que rodean su aprendizaje. La perspectiva social-cognitiva denomina a este proceso autorregulación, la cual es "una serie de acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje" (Zimmerman, 2000 citado en Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005, p.18).

Según Zimmerman (1990), el aprendizaje autorregulado convierte al estudiante en proactivo, responsable, esforzado, persistente y es ejercido en cierto grado por todo estudiante aunque no todo estudiante es autorregulado. El aprendiz autorregulado posee confianza en si mismo, variedad de recursos personales, es consciente de sus capacidades y limitantes, se automonitorea y evalúan constantemente, y al controlar sus procesos metacognitivos y motivacionales, sortea obstáculos que podrían impedir su aprendizaje (ambientes adversos, enseñanza confusa, etc.) para conseguir con éxito las metas que se han propuesto.

Para Pintrich las conductas autorreguladoras son capaces de dirigir el proceso de aprendizaje, mantener la motivación, controlar el esfuerzo y manejar eficazmente las emociones en el estudiante, también, son

potenciadas por procesos metacognitivos ligados al ciclo de influencia mutua entre cognición y motivación. (Pintrich, 1995, citado en Núñez et al., 1998).

Además, de acuerdo con Pintrich (2002), el conocimiento metacognitivo resultante de este ciclo puede ser divido en tres categorías importantes:

1) Estratégico; referido a estrategias de aprendizaje y pensamiento
2) Conocimiento de las tareas y el contexto en que aparecen y
3) Autoconocimiento

Siguiendo este enfoque psicosocial, Pintrich (2004) propuso un modelo cuyo objetivo es clasificar y analizar los diferentes procesos que juegan un papel en el aprendizaje autorregulado y su relación con el rendimiento académico. En este modelo, los procesos autorregulatorios se organizan de acuerdo a 4 fases - planeación, automonitoreo, control y evaluación - estructuradas en las áreas cognitiva, motivacional/afectiva, conductual y contextual. Estas fases pueden seguir un sentido no lineal, es decir, pueden ocurrir simultánea y dinámicamente en el desempeño de la tarea por parte del estudiante.

Para medir este modelo, Pintrich y otros autores desarrollaron el Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ) que mide los roles que juegan la motivación y la cognición dentro del salón de clase. Este instrumento esta basado en una óptica donde la cognición y la motivación no son rasgos fijos del estudiante, sino que son un interjuego contextualizado donde la motivación es el área que limita las estrategias de aprendizaje que el estudiante utiliza bajo su control (McKeachie, 2005).

Algunas aportaciones realizadas con el MSLQ

Este subapartado como su similar del TMMS en la Inteligencia Emocional, ha sido separado por conveniencia de la tesis ya que el Motivated Strategies of Learning Questionnaire es otro de los instrumentos utilizados en ella. El MSLQ es tanto un instrumento de evaluación como una herramienta de investigación. Este hecho, lo demuestran algunas de las aportaciones que utilizando el MSLQ se desglosan a continuación para mostrar su relevancia y vigencia.

Tapia y Pintrich (1995), al analizar los resultados arrojados en su estudio de validación del MSLQ encontraron que las subescalas de motivación correlacionaban significativamente con el promedio final del curso, los estudiantes que ejecutaron estrategias de elaboración, organización, pensamiento critico y autorregulación meta cognitiva recibieron calificaciones mas altas en el curso (r=.21), y que los estudiantes que reportaron estar ansiosos en la ejecución de los test no se desempeñaran bien durante los cursos (r=.21).

Bembenutty, McKeachie, Karabenick y Lin (1998) encontraron que la ansiedad afectaba la motivación, la autoeficacia, las creencias de control, la deseabilidad social, competencia y expectativas de éxito. En el plano de las estrategias de aprendizaje, la ansiedad también influyo en las estrategias de revisión, organización, búsqueda de ayuda y en las calificaciones finales del curso en que se encontraban los participantes. El estudio que arrojó estos resultados, fue realizado en una muestra amplia (n=429) y fue extraída de dos universidades norteamericanas.

En otro estudio de Lin y McKeachie (1999), se relacionó el tipo de orientación en la motivación del estudiante para aprender y su desempeño escolar en tres muestras de estudiantes (alrededor de 580 en total). Los resultados revelaron que los estudiantes con un nivel medio de orientación

extrínseca se desempeñaban bien comparados con los de nivel alto o bajo, los estudiantes que se desempeñaban notablemente poseían una combinación de orientación extrínseca media y una orientación intrínseca alta.

En el ámbito hispano, otros autores trabajando una versión del MSLQ adaptada al español (n=2855) encontraron relaciones significativas entre el rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación. Las relaciones mas elevadas se ubicaron en los factores Constancia y Tiempo vs. Rendimiento Académico; Motivación Intrínseca y Valoración de la tarea vs. Estrategias de Aprendizaje. La correlación directa entre los factores motivacionales vs. Rendimiento Académico se mostró baja aunque significativa (Roces, González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, García, y Álvarez, 1999).

Garavalia, Scheuer y Carroll (2002) al aplicar el MSLQ a 92 estudiantes de farmacéutica, encontraron que la motivación intrínseca de los estudiantes incrementaba su progreso académico durante el programa de estudios. Los estudiantes avanzados se inclinaban por una motivación intrínseca y los estudiantes de los primeros grados por una motivación extrínseca, constatándose diferencias en el tipo de motivación según el nivel avanzado. Sin embargo, esta tendencia debe ser tomada con cautela ya que no fue contundente quizás por el tamaño de la muestra.

En otro estudio del mismo equipo de investigación, se buscó conocer algunos factores que contribuyen al desempeño académico de 148 estudiantes de una Escuela de Farmacéutica. Los resultados mostraron que los estudiantes de alto desempeño parecían tener un alto nivel de autoeficacia y de expectativa sobre sus calificaciones. A la inversa, los estudiantes con peores índices de desempeño, no tenían expectativas de buenas calificaciones y exhibieron una orientación extrínseca mayor que los estudiantes con desempeño intermedio. (Carroll y Garavalia, 2004).

Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) evaluando 216 universitarios argentinos de distintas carreras encontraron que la orientación en la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje estaban asociados. La motivación intrínseca se asocio a un mayor uso de estrategias de aprendizaje profundas, mientras que la motivación extrínseca con el uso de estrategias de repaso (estrategias superficiales). Además, el nivel de ansiedad mostrado por los alumnos se relaciono positivamente con el uso de estrategias de repaso y negativamente con el uso de estrategias de elaboración (procesamiento profundo del material).

Resultados similares a los encontrados en Argentina por Rinaudo, et al. (2003), fueron obtenidos por Young (2005) en una muestra de 257 estudiantes estadounidenses. Young detectó que la motivación extrínseca estaba asociada a estrategias de aprendizaje superficiales y que la motivación intrínseca se relacionó con estrategias profundas y metacognitivas de aprendizaje. Estos resultados son congruentes con la teoría de evaluación cognitiva donde la motivación intrínseca esta presente cuando el estudiante se percibe como competente y en control de su propio desempeño.

Al-Ansari (2005) argumenta que la valoración de la tarea y la expectativa de logro pueden combinarse con las estrategias cognitivas, metacognitivas y administración del esfuerzo influenciando el desempeño del estudiante. Los planteamientos de la autora se derivan de su estudio realizado en la Universidad de Kuwait, el cual contó con a participación de 336 estudiantes de educación.

Con la exposición del estudio anterior, se da por terminado este capitulo teórico que soporta a las variables e instrumentos con los que se ha trabajado en el desarrollo de este trabajo de tesis.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

I. Participantes

La población de estudiantes de la Facultad donde se trabajó al momento del estudio ascendía a 454 alumnos. De este total, se depuró una muestra por conveniencia al aplicarse los siguientes criterios:

Inclusión:

- Estudiantes de ambos sexos
- *Estudiantes "regulares" de todos los niveles de escolaridad.*

Exclusión:

- Estudiantes "irregulares". Con carga parcial de materias, debido a que su situación académica dificultaba obtener promedios finales de un nivel.

- Estudiantes con estudios universitarios terminados al momento de la recolección de datos. Es decir, profesionistas que cursaban psicología como segunda carrera.

Los últimos dos criterios fueron tomados para controlar la homogeneidad en nivel de estudios formales de los participantes de la muestra.

También existió la posibilidad de descartar del estudio a estudiantes que al momento de recabar las calificaciones habían desertado del curso (con o sin baja formal) o que, *en cualquier momento solicitaron no ser*

investigados en su rendimiento académico aunque hubieran aceptado inicialmente participar.

La muestra final de participantes fue de 152 estudiantes, de los cuales 113 fueron mujeres (74.34%) y 39 hombres (25.66 %). Las edades oscilaron entre los 17 y 48 años, con una media de 21.54 y una desviación estándar de 4.25 años.

II. Instrumentos

Se utilizó el Trait Meta-Mood Scale original de Salovey et al., (1995) para evaluar 3 indicadores de Inteligencia Emocional Percibida. El TMMS es una escala tipo Likert que consta de 48 reactivos con recorrido de 1 a 5 de los cuales 21 miden Atención (alfa 0.78), 15 Comprensión (Alfa 0.80) y 12 Regulación (Alfa .62).

Para evaluar las Estrategias de Aprendizaje se utilizó el Motivated Strategies of Learning Questionaire (MSLQ) de Pintrich et al., (1991), que consta de 81 reactivos tipo Likert con recorrido de 1 a 7. Este instrumento esta dividido en 2 subescalas:

1. Motivación (6 indicadores – 31 ítems):

- 4 ítems - *Motivación Intrínseca* (alfa 0.74),
- 4 ítems - *Motivación Extrínseca* (alfa 0.62),
- 6 ítems - *Valoración de las Tareas* (alfa 0.90),
- 4 ítems - *Control de creencias sobre el aprendizaje* (alfa 0.68),
- 8 ítems - *Autoeficacia para el Aprendizaje y Desempeño* (alfa 0.93),
- 5 ítems – *Evaluación de la Ansiedad* (alfa 0.80)

2. Estrategias de Aprendizaje (9 indicadores - 50 ítems):

- 4 ítems - *Estrategias de Repaso* (alfa 0.69),
- 6 ítems - *Elaboración* (alfa .76),
- 4 ítems - *Organización* (alfa .64),
- 5 ítems - *Pensamiento Critico* (alfa .80),
- 12 ítems - *Autorregulación Metacognitiva* (alfa .79),
- 8 ítems - *Manejo del Tiempo y Ambiente de Estudio* (alfa .76),
- 4 ítems - *Regulación del Esfuerzo* (alfa .69),
- 3 ítems - *Aprendizaje con los pares* (alfa .76) y
- 4 ítems - *Búsqueda de Ayuda* (alfa .52),

Para medir el Rendimiento Académico se utilizó la media aritmética (promedio) de las calificaciones finales de cada materia cursada por el estudiante en el nivel de estudios vigente. La cantidad de materias vario de acuerdo al nivel escolar del participante.

Finalmente, el género y nivel escolar del participante se recabaron en el formato de consentimiento informado para poder describir la muestra.

III. Diseño

El diseño del estudio fue no experimental con alcance multivariado debido a que se busco analizar la posible influencia de las variables Inteligencia Emocional Percibida y Estrategias de Aprendizaje sobre el Rendimiento Académico.

Además su corte fue transversal ya que solo se trabajaron con los datos obtenidos en un solo curso formal.

IV. Procedimiento

La investigación se realizó por medio de tres fases que son descritas en los siguientes subapartados:

1) Fase de Preparación:

Se contactó al Dr. P. Salovey (comunicación personal, 7 de septiembre, 2005) y al Dr. W. McKeachie (comunicación personal, 16 de septiembre, 2005) autores del TMMS y MSLQ respectivamente vía correo electrónico con la finalidad de solicitar los instrumentos y permisos necesarios para su traducción, adaptación y uso.

El resultado de los contactos fue fructífero, es decir, se alcanzo la finalidad en ambos casos, sin embargo, por ser instrumentos originales del idioma inglés, se continuó la búsqueda de versiones en español que ya existieran.

Esta segunda búsqueda, guió a referencias que avalaban versiones en español lográndose ubicar a la TMMS-24, misma que fue solicitada y obtenida de investigadores que la habían trabajado (N. Extremera, comunicación personal, 17 de Noviembre, 2005). Una vez obtenida la TMMS-24, fue comparada con el original TMMS lo que propicio que fuera descartada para su uso en el presente estudio por los siguientes motivos:

1. Ser una adaptación al entorno hispano europeo (España) y no existir referencia de adaptaciones en el entorno cercanos al estudio.

2. El ser una escala resultante de 24 ítems en contraposición con los 48 ítems el original y por tanto, no poder analizar la validez del instrumento original en el entorno de esta investigación (norte de México)

En el caso de la MSLQ, aunque ya en otro capitulo se hicieron referencias a estudios en el contexto latinoamericano no se obtuvo éxito para conseguir la versión al español de dicho instrumento. Por tal motivo se decidió abortar más búsquedas y se procedió a realizar un proceso de traducción propia de los instrumentos originales solicitados en un principio para la presente investigación.

Para obtener la traducción más apropiada a cada reactivo en ambos instrumentos se utilizo el método de Brislin mejor conocido como la técnica *Back to Back* ("traducción inversa"). Esta técnica fue utilizada para traducir al español instrumentos psicométricos como el Inventario de Personalidad 16 PF-IPIP (Pérez, Cupani y Beltramino, 2004), el Vecù et Sante Percue de l'adolescent, VSP-4 (Serra-Sutton, et al., 2002), y el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), entre otros.

Para controlar el probable sesgo cultural en el significado de la traducción, esta se realizó en forma independiente directamente por personas nativas de contextos cercanos a los de origen y adaptación del instrumento (Norte de Estados Unidos y Norte de México) según fuera la fase de la técnica.

El proceso resultante fue lo muestra la tabla siguiente:

Fase de Traducción	Realizada por:
1) Directa (Inglés al español)	Mexicano, con estudios doctorales en psicología, 10 años en EU
2) Inversa (Español al Inglés)	Estadounidense, estudiante por concluir carrera de Psicología, 4 años viviendo en Monterrey, México
3) Comparación *Original inglés* vs. traducción al inglés	Canadiense con estudios *doctorales en* EU, con dominio del español e inglés

El juicio comparativo de la fase 3, arrojó observaciones en la redacción de dos ítems de uno de los instrumentos que no afectaban negativamente su traducción. Ambos ítems fueron corregidos.

Para verificar ya no la pérdida de significado en las palabras sino la contextualización de las mismas en el instrumento, se solicito a cada uno de los autores de los instrumentos un juicio final (repetición de la fase 3).

Los resultados indicaron una traducción adecuada para el TMMS (P. Salovey, comunicación personal, 11 de noviembre, 2005) y sugerencias en la redacción de 5 ítems (ítems, 7, 22, 29, 39 y 50) pertenecientes a la traducción inversa del MSLQ (W. McKeachie, comunicación personal, 28 de noviembre, 2005) que no afectaban la traducción directa al español.

2) Estudio Piloto:

Se realizó un estudio piloto de los instrumentos traducidos al español a un grupo de 40 estudiantes de psicología, cuya participación fue voluntaria. La aplicación se efectuó en una sola exhibición. El objetivo fue analizar la comprensión de los reactivos por los participantes por lo que se les solicitó que escribieran o mencionaran sus observaciones sobre la claridad en la redacción de los mismos.

Tal petición arrojó algunas observaciones sobre el tamaño de la letra, el formato de los instrumentos (se habían presentado sin un diseño en especifico). Sin embargo, ningún participante reportó confusión en la redacción de los reactivos o instrucciones.

Por el objetivo de este estudio piloto, no se aplicaron criterios de inclusión o exclusión para la participación. Las características de los participantes en este estudio piloto y en el estudio formal fueron similares Sin embargo, no pertenecían a la misma población ya que estudiaban en otra universidad.

3) Estudio Formal

En esta fase, se formalizaron en la Institución Educativa donde se efectuó el estudio los permisos de autorización para aplicación de los instrumentos a sus estudiantes en las aulas de clase y de acceso a los registros de evaluación final de los alumnos que aceptaran participar en esta investigación.

Además, se elaboró un cuadernillo de aplicación que conjuntaba ambas escalas respetándose el diseño de presentación original de cada una de ellas. A este cuadernillo se añadió una carta de consentimiento

informado que los estudiantes si estaban de acuerdo, firmaban autorizando al investigador utilizar la información resultante para los fines de este estudio.

La aplicación de los cuadernillos se realizó durante varios días. El procedimiento fue acudir a los salones de clase previa autorización del docente en turno. Se les explicó a los estudiantes la naturaleza y objetivos del estudio y se solicitó la participación voluntaria de aquellos estudiantes que cumplían los criterios de inclusión. Cada participante contestó un solo cuadernillo en una sesión, sin límite de tiempo.

A continuación, se realizó una doble captura de las respuestas a los ítems los instrumentos de Inteligencia Emocional Percibida y Estrategias de aprendizaje motivado para controlar al máximo errores en este proceso. La captura fue realizada por 2 registradores en forma independientes usando el paquete Excel. Al comparar ambas matrices se encontraron errores mínimos en el proceso: aproximadamente 1.5 errores por cada 1000 datos capturados, significando que la base de datos capturada fue confiable para proseguir con el proceso de validación de los instrumentos.

Posteriormente, las bases de datos de cada instrumento fueron analizadas mediante el paquete estadístico SPSS 10.0. Se aplicó la técnica de análisis factorial exploratorio, calculando el alfa de Crombach con el objetivo de analizar la validez y confiabilidad de los instrumentos (objetivos 1 y 2) en la muestra trabajada. La finalidad de estos objetivos fue la depuración de los reactivos originales en base a reducidas o nulas cargas factoriales en los ítems o reducida confiabilidad en el contexto de la muestra estudiada

Por *ultimo*, se espero a la finalización del curso para obtener las calificaciones de los alumnos participantes. Se realizó la captura pertinente de las mismas y se procedió a la consecución de los demás objetivos mediante análisis estadísticos, entre ellos:

1. Procesos de estadística descriptiva en cada indicador medido (Media, Varianza, Desviaciones Standard, etc.), para trazar los perfiles en las variables de Inteligencia Emocional Percibida y Estrategias de Aprendizaje (Objetivos 3 y 4)

2. Análisis de Correlaciones entre las variables de Inteligencia Emocional Percibida, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico (Objetivo 5) y Análisis de Regresión Múltiple para obtener la influencia de las variables correlacionadas con el Rendimiento Académico (Objetivo 6).

Para finalizar este capitulo, es necesario enfatizar que los aspectos éticos pertinentes fueron atendidos con especial interés porque los datos recabados hacen referencia a características emocionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los participantes.

Por tal motivo, se cuidó meticulosamente el desarrollo del procedimiento, se consideraron los permisos de uso de los instrumentos, confiabilidad en la traducción, permisos con las autoridades de la institución educativa y la participación voluntaria de los estudiantes. Así mismo, se procuró también el uso y tratamiento confidencial de los datos recabados, controles en la captura de los datos, entre otras acciones.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capitulo, los análisis estadísticos realizados han sido *separados conforme* al objetivo y pregunta de investigación que les dio origen. Por tal motivo, cada uno de ellos es desglosado conforme a la siguiente *secuencia*: pregunta *investigación*, resultados y discusión interpretativa.

Pregunta # 1: ¿Cuáles son los *índices de validez* y *confiabilidad* del TMMS en los estudiantes de psicología participantes en la investigación?

Con el objetivo de responder esta pregunta se efectuó un análisis *factorial exploratorio del* TMMS. El *procedimiento utilizado* fue el mismo usado previamente por los autores de la escala en 1995: el Método de *extracción Máximum* Likehood *con* Rotación Varimax. Para fundamentar la validez de la escala en la muestra trabajada, solo se consideraron los ítems con carga factorial mayor a .40. La solución final del análisis arrojo 24 ítems (la mitad de la cantidad original de ítems) mostrando 3 factores bien definidos que explican el 42.10 % de la varianza del instrumento (ver Anexo 1.1). Los ítems se distribuyen de la siguiente manera:

Factor I, (12 ítems): 3, 8, 9, 17, 19, 27, 28, 30, 32, 37, 39 y 47.
Factor II, (6 ítems): 10, 33, 42, 43, 45 y 48.
Factor III, (6 ítems): 13, 35, 36, 38, 41 y 46.

La confiabilidad de la escala resultante se analizó mediante el α de Crombach de cada factor obteniéndose un instrumento confiable (promedio de α = 0.7473). Sin embargo, es necesario resaltar que este último procedimiento eliminó del primer factor 5 ítems (ver tabla 1.1). El resultado final de ambos análisis fue de 19 ítems validos y confiables para la muestra trabajada.

Tabla 1.1 Confiabilidad por factor de la escala resultante (TMMS)

	FACTOR		
	I	II	III
Item	8	10	13
	9	33	35
	17	42	36
	19	43	38
	28	45	41
	32	48	46
	37		
α =	0.7118	0.7898	0.7351
Std α =	0.7173	0.7903	0.7344

La validación y confiabilidad de la escala en la muestra trabajada, trajo consigo resultados no esperados. Aun y cuando se encontraron tres factores bien definidos como lo marca el TMMS original, los ítems no se agruparon como en tal, sino que se mezclaron entre los factores. Es decir, los ítems que en el instrumento original miden Atención, Comprensión y Regulación Emocional (en ese orden) en esta muestra no se comportaron así (ver Anexo 1.2).

Esta situación dificultó la interpretación de los factores encontrados en esta muestra. Por tal motivo, se solicitó a los Dres. Salovey y Mayer una explicación posible desde una mayor profundidad en la teoría que postulan

(P. Salovey, comunicación personal, 7 de febrero, 2006 y J. D. Mayer, comunicación personal, 9 de febrero, 2006). El resultado a tal solicitud fue la subsiguiente interpretación sugerida por los Dres. Salovey y Mayer:

Factor 1: Confusión emoción /pensamiento (negativa)
Factor 2: Comprensión emoción / pensamiento (positivo)
Factor 3: Atención

Con esta interpretación de los factores, los análisis de este estudio giraron en torno a otras conceptualizaciones teóricas de la Inteligencia Emocional.

Pregunta # 2: ¿Cuáles son los índices de validez y confiabilidad del MSLQ en los estudiantes de psicología participantes en la investigación?

Los ítems correspondientes al MSLQ fueron analizados con un análisis factorial exploratorio usando el método de extracción Principal Axis con Rotación Direct Oblimin por encontrarse factores correlacionados y explorar su estructura. Se tomó el mismo criterio que el TMMS en cuanto a la carga de los ítems (carga factorial mayor a .40) para considerar su validez en la muestra trabajada.

La solución final del análisis arrojo 49 ítems distribuidos en 3 factores definidos que explican el 36.85% de la varianza del instrumento (ver Anexo 2.1) y cuyos ítems están distribuidos de la siguiente manera:

Factor I (32 items): 34, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 76, 78, 79 y 81.
Factor II (10 items): 3, 8, 14, 19, 28, 30, 33, 45, 57 y 60.
Factor III (7 ítems): 10, 12, 17, 22, 23, 26 y 27.

Este procedimiento mostró un instrumento confiable cuya α de Crombach promediada fue de .82. Además, este análisis elimino 3 ítems del factor 2 (ver tabla 2.1) quedando un total de 46 ítems validos y confiables para la muestra trabajada (35 menos que la cantidad *original* de 81).

Tabla 2.1 Confiabilidad por factor de la escala resultante (MSLQ)

	FACTOR						
	I					II	III
Ítem	34	44	54	64	76	3	10
	35	47	55	65	78	8	12
	36	48	58	66	79	14	17
	38	49	59	67	81	19	22
	39	50	61	69		28	23
	41	51	62	70		30	26
	43	53	63	72		45	27
α =	0.9252					0.719	0.8156
Std α =	0.9266					0.7188	0.8223

La validación y confiabilidad de la escala en la muestra *trabajada* arrojó consigo resultados coherentes con la propuesta original. Se manifestó un factor de que mide Estrategias de aprendizaje (Factor I) y dos que caen dentro de la dimensión original de Motivación: Evaluación de la Ansiedad (Factor II) y Valoración de la Tarea (Factor III).

Por tal razón y debido a que los análisis de validación y confiabilidad en el MSLQ fueron confirmatorios, los ítems validados en este estudio fueron agrupados en los clusters propuestos originalmente por el instrumento para su interpretación (ver Tabla 2.2a y 2.2b).

Tabla 2.2a Confiabilidad por factor de la escala resultante (MSLQ)

	FACTOR						
	Estrategias de Aprendizaje					E. Ansiedad	V. Tarea
Item	(1E) 39	(2E) 69	(4E) 66	(5E) 76	(7E) 48	(2M) 30	(1M) 22
	(1E) 59	(2E) 81	(5E) 36	(5E) 78	(8E) 34	(6M) 03	(3M) 10
	(1E) 72	(3E) 49	(5E) 41	(5E) 79	(8E) 50	(6M) 08	(3M) 17
	(2E) 53	(3E) 63	(5E) 44	(6E) 35	(9E) 58	(6M) 14	(3M) 23
	(2E) 62	(4E) 38	(5E) 54	(6E) 43		(6M) 19	(3M) 26
	(2E) 64	(4E) 47	(5E) 55	(6E) 65		(6M) 28	(3M) 27
	(2E) 67	(4E) 51	(5E) 61	(6E) 70		(8E) 45	(5M) 12
α =	0.9252					0.719	0.8156
Std α =	0.9266					0.7188	0.8223

Tabla 2.2b Cantidad de Items depurados por Cluster Original del MSLQ

	Clave original en el MSLQ	Cantidad de Items	Indicador Medido
Factor I Estrategias de Aprendizaje	1E	3	Estrategias de Repaso
	2E	6	Elaboracion
	3E	2	Organizacion
	4E	4	Pensamiento Critico
	5E	9	Autorregulacion Metacognitiva
	6E	4	Manejo del Tiempo y Ambiente de Estudio
	7E	1	Regulacion del Esfuerzo
	8E	2	Aprendizaje con los Pares
	9E	1	Busqueda de Ayuda
Factor II Motivacion a)	2M	1	Motivacion Extrinseca
	6M	5	Evaluacion de la Ansiedad
	8E	1	Aprendizaje con los Pares
Factor III Motivacion b)	1M	1	Motivacion Intrinseca
	3M	5	Valoracion de las Tareas
	5M	1	Autoeficacia para el Aprendizaje y Desempeño

Una vez agrupados los ítems en los clusters originales, se decidió eliminar los ítems que no correspondieron a la ubicación original (ítem 45) y los clusters formados por un solo ítem (ítems 12, 22, 30, 48, y 58). Esta decisión se tomó para una mejor interpretación de los cluster que integraron cada factor tomando como base el comportamiento inicial propuesto por el MSLQ. Por tal motivo se calculó nuevamente la confiabilidad de los factores depurados para conocer el impacto de esta decisión.

Tabla 2.3 Confiabilidad *resultante al eliminar items* acorde al MSLQ *original*

	Estrategias de Repaso	Elaboracion	Organizacion	Pensamiento Critico	Autoregulacion Metacognitiva	Manejo Tiempo y Ambiente	Aprendizaje con los pares	Evaluacion de la Ansiedad	Valoracion de las Tareas
Item	39	53	49	38	36	35	34	3	10
	59	62	68	47	41	43	50	8	17
	72	64		51	44	65		14	23
		67		56	54	70		19	26
		69			55			28	27
		81			61				
					76				
					78				
					79				
α=	0.9225							0.7124	0.7736
Std α=	0.9241							0.7154	0.7743

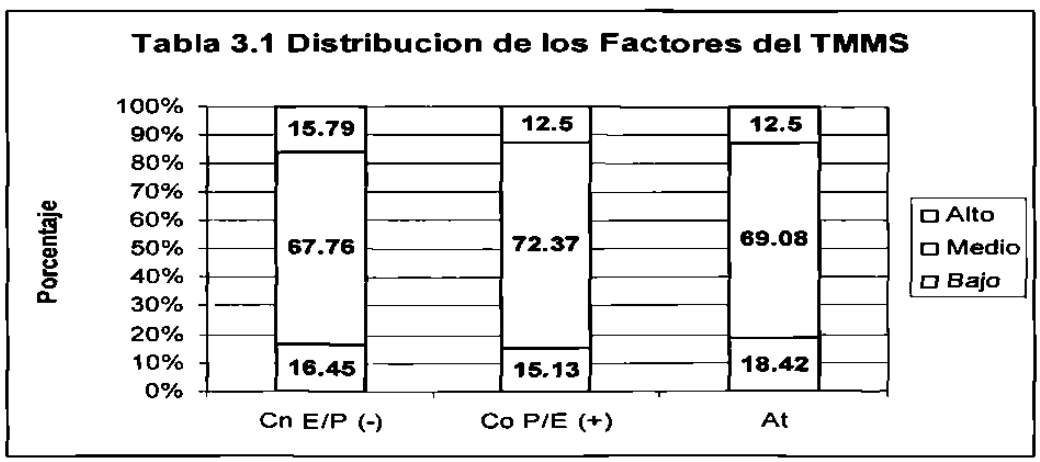
Como se puede observar en los resultados de la Tabla 2.3, la confiabilidad de los factores prácticamente se conservó igual, solo el factor 3 fue modestamente afectado. Sin embargo, la ganancia obtenida por esta decisión fue el de contar con clusters validos, confiables y pero sobre todo claramente identificados para su utilización en los análisis posteriores en esta investigación.

Pregunta # 3: ¿Cuál es el perfil de Inteligencia Emocional que posee el estudiante de psicología participante en este estudio?

Los factores de la Inteligencia Emocional obtenidos por el análisis de validación fueron interpretados teóricamente por los Dres. Mayer y Salovey faltando los percentiles.

En este contexto, el autor de este estudio sugiere la Interpretación de los mismos en base al comportamiento de los rangos obtenidos por los análisis en la muestra trabajada. El rango medio esta contenido dentro de ± 1 s con respecto a la media de cada factor; los rangos altos y bajos exceden dichas desviaciones (ver Tabla 3.1).

Para concluir esta pregunta, podemos decir que la mayoría de los participantes se ubican en rangos medios, siendo bajos los porcentajes que se desplazan hacia los extremos en cada factor. El desglose de los estadísticos básicos en cada factor es mostrado en el anexo 3.1.



Donde, la nominación final de los factores de Inteligencia Emocional y su comportamiento serian los siguientes:

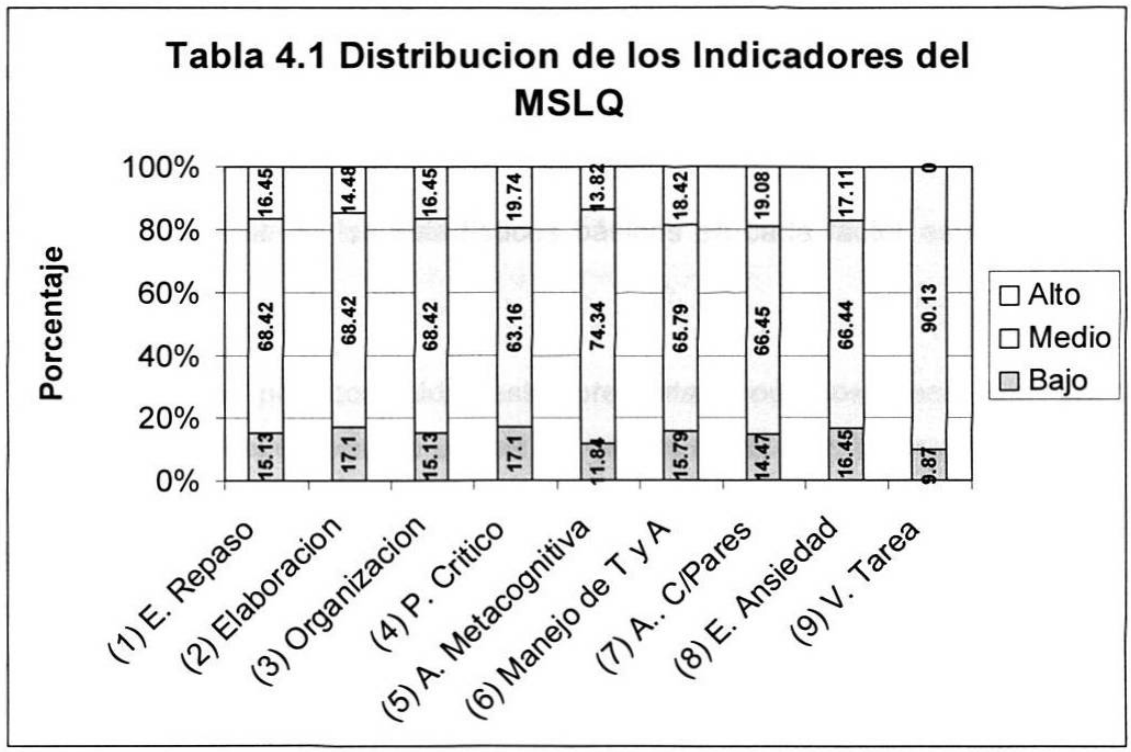
Factores de Inteligencia Emocional "Monterrey Piloto 2006."

Factor	Descripcion	Bajo	Medio	Alto
Cn E/P (-)	Condusion Emocion/Pensamiento (-)	Optimo	Normal	No Deseable
Co P/E (+)	Comprension Pensamiento/Emocion (+)	No Deseable	Normal	Optimo
Atn	Atencion	No Deseable	Normal	No Deseable

Pregunta #4: ¿Cuál es el perfil de las Estrategias de Aprendizaje que posee el estudiante de psicología participante en este estudio?

La Tabla 4.1, presenta el comportamiento de los factores del MSLQ en la muestra trabajada. Los Indicadores del 1 al 7 pertenecen al factor Estrategias de Aprendizaje. El factor de motivación comprende los 2

indicadores ubicados al extremo derecho Evaluación de la Ansiedad (9) y Valoración de la Tarea (10).



Dentro de la lectura de la tabla, el rango medio esta contenido dentro de ± 1 s con respecto a la media de cada factor; los rangos altos y bajos exceden dichas desviaciones. La mayoría de los indicadores se distribuyeron aceptablemente dentro de lo normal (del 63 a 74%), siendo ubicados en los extremos porcentajes que van desde el 26 al 36% (sumados ambos extremos).

El único factor que causa sorpresa por su comportamiento es el de Valoración de la Tarea (uno de los factores de Motivación), que carece de participantes ubicados en porcentajes por encima de + 1 s.

La interpretación de casi todos estos indicadores se basa en el puntaje, es decir, mientras más alto es el rango alcanzado más optimo el desempeño en esa área. La excepción lo constituye el indicador Evaluación de la Ansiedad que tiene un comportamiento inverso: mientras más bajo es el rango alcanzado más óptimo es el nivel de evaluación obtenido en esta área.

El desglose de los estadísticos básicos en cada factor es mostrado en el anexo 4.1.

Para dar por concluida esta pregunta, podemos decir que los participantes en el estudio se ubican en rangos medios en la mayoría de los indicadores medidos, siendo los porcentajes extremos relativamente bajos. La variable Valoración de la Tarea fue único indicador que tuvo un comportamiento distinto, donde ningún porcentaje de muestra fue ubicado en un término superior al grupo.

Pregunta # 5: ¿Están relacionados significativamente los factores de Inteligencia Emocional medidos por el TMMS y los factores de Estrategias de Aprendizaje /Motivación medidos por el MSLQ en el estudiante de psicología participante en el estudio?

La Tabla 5.1, muestra los coeficientes de correlación resultantes entre los factores del MSLQ y el TMMS. Como se puede observar claramente, casi todos los factores del MSLQ, menos el de Evaluación de la Ansiedad correlacionaron positivamente con el factor de Comprensión Emoción/Pensamiento (Positivo) del TMMS. Aunque los coeficientes son bajos (Rango .181 - .274) la mayoría es significativo a $p < .01$.

Además, es importante destacar que el factor Evaluación de la Ansiedad correlacionó negativamente con el factor Confusión Emoción/Pensamiento (negativo), con un nivel de significancia $p < .01$. Con los demás factores no se relaciono.

El factor Valoración de la Tarea del MSLQ, demostró correlaciones positivas (rango 0.196 – 0.219) con los tres factores del TMMS. La correlación tuvo una significancia mayor $p < .01$ con el factor de Comprensión Emoción/Pensamiento (Positivo) del TMMS.

Tabla 5.1 Analisis de Correlacion r de Pearson r y rho Spearman (N=152)
(Los coeficientes de correlacion significativos estan indicados con color rojo)

		TMMS *Confusion (-)* Emocion/Pensamiento	TMMS *Comprension (+)* Emocion/Pensamiento	TMMS Atencion
Estrategias de Repaso	Pearson Correlation	0.054	0.157	0.081
	Sig. (2-tailed)	0.508	0.053	0.319
	Spearman's rho	0 041	0 212 **	0.073
	Sig. (2-tailed)	0 615	0 009	0.372
Elaboracion	Pearson Correlation	0.039	0.114	0 062
	Sig. (2-tailed)	0 629	0 163	0.448
	Correlation Coefficient	0.044	0 181 *	0.051
	Sig. (2-tailed)	0.586	0 026	0.532
Organizacion	Pearson Correlation	-0 078	0 19 *	0.072
	Sig. (2-tailed)	*0.34*	0 019	0.377
	Spearman's rho	-0.04	0 239 **	0.077
	Sig. (2-tailed)	0.628	0 003	0.346
Pensamiento Critico	Pearson Correlation	-0.039	0 176 *	0.052
	Sig. (2-tailed)	0.634	0 03	0.523
	Spearman's rho	-0 044	0 212 **	0.05
	Sig. (2-tailed)	0.587	0 009	0.54
Autorregulacion Metacognitiva	Pearson Correlation	0 05	0 198 *	0.106
	Sig. (2-tailed)	0.543	0 015	0.192
	Spearman's rho	0.043	0 265 **	0 105
	Sig. (2-tailed)	0.598	0 001	0.196
Manejo del Tiempo y Ambiente	Pearson Correlation	0 091	0 224 **	0.13
	Sig. (2-tailed)	0.267	0 005	0.111
	Spearman's rho	0.101	0 274 **	0.108
	Sig. (2-tailed)	0.216	0 001	0.184
Aprendizaje con los Pares	Pearson Correlation	-0.035	0 206 *	0 098
	Sig. (2-tailed)	0.668	*0 011*	*0 228*
	Spearman's rho	-0.017	0 256 **	0.122
	Sig. (2-tailed)	0.833	0 001	0.134
Evaluacion de la Ansiedad	Pearson Correlation	-0 308 **	0 032	0.138
	Sig. (2-*tailed*)	000	0 696	0 091
	Spearman's rho	-0 307 **	0 077	0.149
	Sig. (2-tailed)	000	0.348	0.067
Valoracion de la Tarea	Pearson Correlation	0 159 *	0 169 *	0 203 *
	Sig. (2-tailed)	0 05	0 037	0 012
	Spearman's rho	0 196 *	0 219 **	0 186 *
	Sig. (2-tailed)	0 016	0 007	0 022

** *Correlation is significant at the 0 01 level (2-tailed)*
* Correlation is significant *at the 0.05 level* (2-tailed).

Ambos análisis de correlación (Pearson y Spearman), presentaron la misma tendencia en los resultados ya descritos.

Pregunta # 6: ¿Cuál es la influencia ejercida por las variables de Inteligencia Emocional y de Estrategias de Aprendizaje en el Rendimiento Académico de los estudiantes de psicología participantes en este estudio?

Para responder esta pregunta se efectuó un análisis de correlación para detectar aquellos factores del TMMS y del MSLQ que correlacionaran significativamente con el Promedio y descartar en la inclusión del modelo de regresión aquellas que no tuviesen relación con dicha variable. (Tabla 6.1)

Tabla 6.1 Analisis de Correlacion r de Pearson r y rho Spearman TMMS y MSLQ vs Promedio (n = 125)
(Los coeficientes de correlacion significativos estan indicados con color rojo)

		Promedio
Confusion Emocion/ Pensamiento (-)	Pearson Correlation	0.304 **
	Sig. (2-tailed)	0.001
	Spearman's rho	0.288 **
	Sig. (2-tailed)	0.001
Comprension Emocion/ Pensamiento (+)	Pearson Correlation	0.116
	Sig. (2-tailed)	0.198
	Spearman's rho	0.141
	Sig. (2-tailed)	0.116
Atencion	Pearson Correlation	-0.072
	Sig. (2-tailed)	0.426
	Spearman's rho	-0.066
	Sig. (2-tailed)	0.463
Estrategias de Repaso	Pearson Correlation	0.147
	Sig. (2-tailed)	0.101
	Spearman's rho	0.174
	Sig. (2-tailed)	0.052
Elaboracion	Pearson Correlation	0.239 **
	Sig. (2-tailed)	0.007
	Spearman's rho	0.245 **
	Sig. (2-tailed)	0.006
Organizacion	Pearson Correlation	0.154
	Sig. (2-tailed)	0.087
	Spearman's rho	0.168
	Sig. (2-tailed)	0.06
Pensamiento Critico	Pearson Correlation	0.075
	Sig. (2-tailed)	0.405
	Spearman's rho	0.088
	Sig. (2-tailed)	0.328
Autorregulacion Metacognitiva	Pearson Correlation	0.172
	Sig. (2-tailed)	0.055
	Spearman's rho	0.178 *
	Sig. (2-tailed)	0.047
Manejo del Tiempo y Ambiente	Pearson Correlation	0.299 **
	Sig. (2-tailed)	0.001
	Spearman's rho	0.295 **
	Sig. (2-tailed)	0.001
Aprendizaje con los Pares	Pearson Correlation	-0.042
	Sig. (2-tailed)	0.643
	Spearman's rho	-0.023
	Sig. (2-tailed)	0.798
Evaluacion de la Ansiedad	Pearson Correlation	0.263 **
	Sig. (2-tailed)	0.003
	Spearman's rho	-0.236 **
	Sig. (2-tailed)	0.008
Valoracion de la Tarea	Pearson Correlation	0.304 **
	Sig. (2-tailed)	0.001
	Spearman's rho	0.288 *
	Sig. (2-tailed)	0.001

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Posteriormente, se verifico la normalidad de la variable dependiente mediante la prueba Kolmogorov - Smirnov obteniéndose un coeficiente de .061 a un nivel p. <.200 con lo cual la hipótesis de normalidad en la variable

no pudo ser rechazada. Este análisis permitió ajustarse al supuesto de factores fijos para el análisis de regresión múltiple mencionado por Rodríguez (2006), con lo cual se cumple el primer supuesto para su uso: Y tiene distribución normal.

Tabla 6.2 Estadísticos resultantes del análisis de regresión lineal.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.405[a]	.164	.151	.6664	.164	11.989	2	122	.000	1.752

a. Predictors: (Constant), TMMSF1 Confusion Emocion/Pensamiento (Negativo), MSLQ1 Manejo del Tiempoy Ambiente

b. Dependent Variable: Promedio

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	% Confidence Interval for		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	6.738	.406		16.601	.000	5.935	7.542					
	MSLQ1 Manejo del Tiempoy Ambiente	997E-02	.012	.270	3.240	.002	.016	.064	.299	.281	.268	.988	1.012
	TMMSF1 Confusion Emocion/Pensamie (Negativo)	048E-02	.013	.275	3.301	.001	.017	.070	.304	.286	.273	.988	1.012

a. Dependent Variable: Promedio

ANOVA[b]

Mode		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regressio	10.649	2	5.324	11.989	.000[a]
	Residual	54.180	122	.444		
	Total	64.828	124			

a. Predictors: (Constant), TMMSF1 Confusion Emocion/Pensam MSLQ1 Manejo del Tiempoy Ambiente

b. Dependent Variable: Promedio

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	MSLQ1 Manejo del Tiempoy Ambiente	TMMSF1 Confusion Emocion/Pensamiento (Negativo)
1	1	2.948	1.000	.00	.01	.00
	2	.039	8.739	.02	.83	.26
	3	.014	14.647	.97	.17	.74

a. Dependent Variable: Promedio

La tabla 6.2 muestra una serie de estadísticos con respecto al modelo (n = 125) mas optimo que pudo ser calculado para la variable explicada. En este, las variables Manejo del Tiempo/ Ambiente y Confusión Emoción/Pensamiento (-) explican el 15% de la varianza del Promedio (R^2 Ajustada = .151), siendo significativo la aportación de ambas variables al p. <.01.

Como puede ser observado, el modelo cumple con cada uno de los supuestos de la regresión lineal a decir:

1. Relación lineal entre las variables r =.304 y r=.299 (Correlaciones de Orden Cero)
2. Errores Independientes entre si (Durbin-Watson = 1.752)
3. Ausencia de Correlación entre las variables predoctoras r = .091 p.<267 y rho = 101 p. < .216 (Ver tabla 5.1)
4. Homocedasticidad en los errores (Ver Anexo 6.1)
5. Distribución Normal de los Residuos (Ver Anexo 6.2)

Para finalizar esta pregunta, es necesario comentar que aunque se detectaron casos alejados utilizando el índice de distancia Mahalanobis (Cook y Leverage Values no mostraron problema alguno), en modelos alternativos donde se excluyeron tales casos, no afectó a la solución. Análisis que no incluyeron los casos detectados por los índices de influencia tampoco afectaron el modelo.

CAPÍTULO V

ANALISIS Y DISCUSIÓN

En este capitulo, con la finalidad de obtener claridad en el análisis y discusión de los resultados, han sido trabajados conforme al objetivo que les dió origen. Por tal motivo, cada análisis y discusión será precedido del objetivo específico que lo fundamentó

1) Analizar los índices de validez y confiabilidad del TMMS en la muestra de estudiantes de psicología participantes en la investigación

2) Analizar los índices de validez y confiabilidad del MSLQ en la muestra de estudiantes de psicología participantes en la investigación

Los análisis de validez y confiabilidad son una práctica común para verificar tanto la validez interna como estabilidad del instrumento psicométrico que es adaptado de un contexto inicial en que fue creado a otro. El objeto de verificar estas propiedades se debe a que el instrumento conlleva dentro de si características propias de la región y cultura originales que lo vio nacer, las cuales no necesariamente son compartidas en otras latitudes geográficas

Tales análisis se realizan mediante estudios factoriales exploratorios o confirmatorios en el caso de la validez y el cálculo del alpha de Crombach para la confiabilidad. Es esperado en cierto grado verificar dentro de los resultados de estos análisis, el ajuste que la versión original del instrumento realiza en su versión adaptada. Dichos ajustes, comúnmente son mostrados por cambios en su estructura, valores o normas, siendo un índice de

fortaleza para el instrumento el mantenerse reconocible aun y dentro los cambios sufridos.

Dejando en claro que este tipo de ajuste no es inusual al traducir y adaptar instrumentos desarrollados en un contexto geográfico y lengua específicos a otro en ocasiones completamente distintas, se puede rastrear con relativa facilidad dentro de la literatura científica ejemplos que lo avalen. Entre estos los siguientes son solo una muestra:

Gil-Monte (2002) al realizar la adaptación del Maslach Burn Out en una muestra policías municipales (n=147) de España, encontró una reducción de factores en el instrumento adaptado con respecto al original, (de 5 a 4) debido a que algunos ítems no contenían carga suficiente para ser tomados en cuenta.

Arechavala y Miranda (2002), trabajando en Chile (n=76) una escala validada en Estados Unidos: La Escala Multidimensional de Percepción de Apoyo Social (MSPSS), obtuvo un comportamiento imprevisto en los factores de la misma. De los 3 factores originales (familia, amigos y otros significativos), solo uno (amigos) se comporto como era esperado, mientras que los otros dos se condensaron en uno al mezclase desordenadamente sus ítems. Los autores explican este comportamiento del instrumento americano en Chile por las diferencias culturales, específicamente por la connotación de la familia que difiere en ambos contextos (familia nuclear vs. familia extendida).

Sin embargo, aun y bajo un mismo contexto cultural, Justicia y de la Fuente (1999) al trabajar el ACRA en universitarios (n=866), constataron que la estructura de las escalas propuesta en el test original no aparecía como tal. En este estudio, se observó la separación de algunas estrategias unidas en la prueba original y la unión de técnicas inicialmente separadas. La

explicación para estos hallazgos fue que la forma de aprender de los universitarios podría ser distinta a la de alumnos de niveles académicos inferiores.

Con los antecedentes expuestos, es posible iniciar la discusión de los análisis de validación y confiabilidad de las pruebas trabajadas en este estudio. La naturaleza similar de los objetivos (1 y 2) de este trabajo, permite el abordaje del TMMS y del MSLQ en forma conjunta, señalándose apropiadamente tanto a uno como otro en la discusión.

Como hemos podido observar en los resultados, al explorar la validez y confiabilidad de ambos instrumentos utilizados en el curso de este estudio (TMMS y MSLQ), se han mostrado distintos en relación a su versión original. Ambos instrumentos redujeron ítems en la adaptación realizada, y el comportamiento de los factores a su vez, fue afectado.

Los resultados obtenidos en este estudio en el TMMS muestran 3 factores como la estructura propuesta por Salovey y Mayer, sin embargo solo uno de los factores (Atención) fue encontrado. Estos resultados tampoco concuerdan con otras adaptaciones del instrumento al español (TMMS-24) donde se han obtenido resultados similares al TMMS original.

Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) encontraron una estructura similar al TMMS original que contenía 3 factores definidos: Atención, Claridad y Reparación. No obstante, en esta adaptación también se observó al igual que la del presente estudio reducción en los 48 ítems (24 en versión española). Los autores españoles explican la reducción en función de la carga factorial no alcanzada por el ítem como para ser tomado en cuenta.

Sin embargo, Lima de Figueiredo, Fernandez-Berrocal, Extremera, Cancela y Queiros (2005) señalan que para la reducción de ítems en la TMMS-24 adaptada, se utilizó un criterio alterno además del de la carga. Este otro criterio fue la eliminación en su adaptación española de los ítems que a juicio de los autores no representaban medidas de Inteligencia Emocional.

Por tanto, las diferencias entre la estructura mostrada por este estudio y la de la adaptación española podría ser explicada en función de los criterios tomados en cuenta para la eliminación de los ítems.

En el presente estudio, solo fue tomado el criterio de la carga factorial (.40), marcado tanto por los adaptadores españoles como por los Dres. Salovey y Mayer en la versión original de TMMS en 1995. Este criterio por si mismo solamente podría describir la diferencia en la cantidad de ítems encontrados por cada solución factorial, pero no la mezcla desordenada de ítems, comportamiento que pudiera ser explicado por las diferencias culturales entre los 3 países, Estados Unidos, España y México.

El Dr. Mayer (J. D. Mayer, comunicación personal, 9 de febrero, 2006) al interpretar la agrupación de ítems en este estudio, visualizó dos explicaciones posibles a lo sucedido: 1) la posibilidad de error en el muestreo privilegiando la selección de ciertos participantes, o 2) la probabilidad de que los participantes de la muestra se encontrara en un estado mas emocional a lo usual al momento de contestar el test.

La primera sugerencia del Dr. Mayer pudo ser trabajada en este estudio al informársele (J. D. Mayer, comunicación personal, 9 de febrero, 2006) que los participantes en el estudio aunque seleccionados por conveniencia, provienen de diferentes sectores del área metropolitana de Monterrey, lo cual engloba diferentes contextos previos: bachillerato, situación económica, edad, etc. Además el procedimiento de muestreo y

características de la muestra trabajada son similares a los trabajos de Salovey y Mayer con el TMMS original en 1995 y Fernández Berrocal y Extremera en España en el 2004.

En otro apunte, el Dr. Mayer agrega que los primeros dos factores Confusión y Comprensión (ambos para emoción / pensamiento) comúnmente están relacionados con el afecto tanto positivo y negativo, pero que en la muestra trabajada la relación parece ser mas fuerte que lo usual.

Con esta interpretación, los análisis sobre los resultados del TMMS en este estudio giran hacia otras conceptualizaciones teóricas entrelazadas al estudio de la Inteligencia Emocional. Una de estas conceptualizaciones podrían ser las diferencias culturales, explicación alterna a los resultados obtenidos en esta investigación de la que comienza a existir evidencia empírica que se va incorporando al seno de la teoría.

Uno de los estudios sobre diferencias culturales es el realizado en Estados Unidos, España y Chile por Fernández-Berrocal, Vera, Ramos y Extremera, (adaptadores españoles) y el Dr. Salovey en el 2001. Este trabajo que buscó comprender el ajuste emocional de las muestras trabajadas y que encontró que la cultura ejercía un efecto moderador en el área emocional. Es importante recalcar también que aun y que las muestras chilena y española de este estudio, compartían cierto bagaje cultural (idioma, religión, historia, etc.) obtuvieron diferencias muy marcadas en el estudio.

En cuanto al MSLQ, el comportamiento de la estructura en la adaptación realizada fue acorde a lo esperado, aunque la reducción de ítems impacto la reducción de indicadores con respecto al original. Los factores que la prueba miden (Estrategias de Aprendizaje y Motivación) pudieron ser observados claramente, lo cual facilitó su interpretación.

La reducción encontrada no es de extrañar dado que el MSLQ además de ser un instrumento de evaluación, es un instrumento de investigación continuamente depurado. García y McKeachie (2005) comentan que el MSLQ ha pasado por diversas etapas llegando a contener desde 50 hasta 150 ítems en el periodo de 1982 a 1986. Los continuos trabajos y resultados del MSLQ en diversas lenguas y ubicaciones geográficas ha impactado positivamente su estabilidad como instrumento de evaluación.

La reducción de factores del MSLQ ha sido observado en diferentes trabajos, Roces (1995, 1997, citado en Roces et al., 1999), reporta que los análisis factoriales realizados a la adaptación del MSLQ en España (bautizada como CEAM) arrojan diferencias entre las estructuras. Mientras que el MSLQ muestra sus ítems agrupados en 6 escalas motivaciones y 9 de estrategias, el CEA muestra 6 escalas motivacionales y solo 7 de estrategias de aprendizaje.

El interés de los autores del MSLQ por depurarlo continuamente ha permitido que su validez y su confiabilidad sean altas, aun y con la reducción de ítems o factores. El mismo destino ha sido marcado para el TMMS donde la continua depuración del instrumento desarrollarla constantemente sus propiedades psicométricas.

Por tanto, ambos instrumentos adaptados para estudio mostraron índices idóneos de validez y confiabilidad (Std α de .7173 hasta .9266) para ser trabajados en el proceso formal de este estudio.

3) Identificar el perfil de Inteligencia Emocional de los estudiantes de psicología participantes en el estudio

4) Identificar el perfil de Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes de psicología participantes en el estudio

En los análisis de los objetivos se pudo observar que en la muestra trabajada, la gran mayoría de los elementos que la conforman caen dentro de un rango normal. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que las normas han sido creadas específicamente para este trabajo.

Debido a los hallazgos en este estudio, solo el factor de Atención de Inteligencia Emocional del cluster original puede ser objeto de comparación con algunos antecedentes. El factor de Atención, que en los resultados de este trabajo fue mostrado como el tercero en aportar varianza a la solución factorial, contrario a los trabajos del equipo de Salovey y Mayer (1995) y Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos (2004), donde en estos últimos trabajos Atención es el principal factor de la solución.

El estudio de Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004) para la adaptación del TMMS al español arroja una media de 3.24 y una DS de .84 para el factor Atención, y en otro estudio trabajando con universitarios arrojan una media de 3.25 y DS de .80. El presente estudio muestra resultados similares para el mismo factor (Media 3.65 y DS .50).

Tomando en cuenta los factores desde la norma creada para este estudio (Monterrey Piloto 2006) el análisis demuestra que mas del 80% de los estudiantes alcanzaron el rango 2 y 3 en Comprensión Pensamiento y Emoción (+); alrededor del 85% se ubico dentro de los rangos 1 y 2 del factor Confusión Pensamiento y Emoción, mientras que el factor atención el 69% (lo normal esperado) se mantiene en el rango 2.

En cuanto a los factores del MSLQ, los autores declaran en el Manual Técnico que no proveen normas de calificación para el MSLQ, ya que el

instrumento esta diseñado para ser usado de acuerdo al nivel de cada curso, por lo que las puntuaciones podrían variar. Por tal motivo, los autores sugieren que se desarrollen normas locales para los diferentes cursos o instituciones locales (Pintrich, García y McKeachie, 1991)

En este contexto, es permitido discutir directamente hallazgos acontecidos en este estudio. Alrededor del 80% de los estudiantes se ubican en los rangos 2 y 3 de cada indicador. En el caso de Evaluación de la Ansiedad la lectura es contraria, es decir alrededor del 80% se ubica en los rangos 1 y 2. El factor que no mostró ubicación en el rango 3 fue el de valoración de la tarea, agrupándose el 90% en una valoración media.

Sin embargo, es necesario recalcar que algunos indicadores no "cargaron" en este trabajo. Para el factor Motivación los indicadores faltantes fueron: *Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca, Control de creencias sobre el aprendizaje, Autoeficacia para el Aprendizaje y Desempeño.* Mientras que para el factor de Estrategias de Aprendizaje fueron los *Regulación del Esfuerzo y Búsqueda de Ayuda.*

Los resultados anteriores son contrarios con los reportados por Roces et al. (1997), quienes al adaptar el MSLQ al español bajo el nombre de Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) reportan todos los indicadores. Esta discrepancia entre el número de indicadores de ambas adaptaciones puede ser debida a que el CEAM fue elaborado propiamente a base de un trabajo a gran escala con el objetivo específico de adaptación, mientras que en el presente estudio no se buscó tal objetivo.

Otros autores que reportan la cantidad integra de indicadores son Rinaudo, Chiechier y Donolo (2003), pero no especifican en su estudio si

trabajaron con una adaptación o solamente tradujeron el MSLQ al español para sus estudios.

En cuanto a los participantes y los indicadores mostrados en este estudio, se puede visualizar que la mayoría de ellos usan son estrategias de procesamiento. Pon ende, el aprendizaje de los participantes cae dentro de un aprendizaje superficial. Es decir, el objetivo de los participantes seria solo el manejar la información para su almacenamiento (Beltrán, 1995).

Sin embargo, por las limitantes en este estudio, no es posible atribuir este tipo de aprendizaje solamente al alumno, ya que precisamente este tipo de aprendizaje es el trabajado o demandado en el aula desde una perspectiva tradicional (Arancibia, 1997).

5) Correlacionar los factores de Inteligencia Emocional y Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes de psicología participantes en el estudio.

Dentro de los resultados de este objetivo, las correlaciones obtenidas entre los indicadores del MSLQ y el TMMS pueden ser discriminadas claramente. En este proceso, se puede observar dos tipos básicos de relaciones, el manejo defensivo y propositivo de la emoción que realiza el sujeto cuando involucra tareas cognitivos

Comenzando por el factor Comprensión Emoción/Pensamiento que involucra la mayoría de las relaciones significativas encontradas. En el se puede observar que se relaciona con todas estrategias de aprendizaje trabajadas en este estudio: Estrategias de Repaso, Elaboración, Organización, Autorregulación Metacognitiva, Manejo de Tiempo y Ambiente, Aprendizaje con los Pares, y Valoración de la Tarea.

Este comportamiento puede ser atribuible a la valencia positiva de factor Comprensión emoción / pensamiento, es decir, este factor involucra la capacidad para comprender y discriminar estas dos vías de información. Si tomamos en cuenta que las estrategias de aprendizaje mencionadas corresponden al procesamiento de la información, es plausible declarar que el factor emocional (positivo) permite dicho procesamiento.

Esta perspectiva no es nueva, ya anteriormente Schutte, Schuettpelz y Malouff (2000), mostraron evidencia de cómo la estabilidad emocional afecta la ejecución de tareas cognitivas. Así mismo, Mayer y Bremen (1985) reportaron como la claridad (base de la comprensión) en el estado anímico se relaciona con la ejecución de tareas cognitivas y motrices.

Otro aporte para esta tesis, es la relación encontrada entre el factor Confusión Emoción/Pensamiento y el indicador motivacional Evaluación de la Ansiedad. En esta relación el signo indica desplazamientos en dirección contraria según se presente, es decir, los índices de confusión aumentan cuando la ansiedad disminuye

Dentro de la postura teórica de la Inteligencia Emocional, este bien documentado la relación negativa entre ansiedad y habilidades emocionales (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001). Además, se ha encontrado consistentemente que la claridad y reparación de las emociones están asociadas con bajos niveles de ansiedad social (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). También se ha detectado que cuando la ansiedad es regulada, es positiva para las estrategias implementadas (Rínaudo, Chiechier y Donolo, 2003)

Por tanto, es probable que precisamente, el nivel de confusión de emoción y pensamiento sea resultado de una disminución de la ansiedad percibida por el individuo. Aunque se debe aclarar que esta interpretación ha

sido inferida desde el comportamiento de los factores y la teoría, puesto que el alcance de los análisis estadísticos no permite fundamentar causa y efecto.

Por ultimo, dado que el indicador Valoración de las Tareas se refiere a qué tan importante, útil o interesante es la tarea para el estudiante, que es diferente a la comprensión de por qué se aprende (Pintrich, García y McKeachie, 1991) y que esta relacionado con todos los factores emocionales, pudiera ser explicado por la tesis ya expuesta anteriormente relativa a la profundidad en el aprendizaje del estudiante.

6) Analizar la influencia de las variables de Inteligencia Emocional y Estrategias de Aprendizaje sobre el Rendimiento Académico

El análisis estadístico realizado, muestra que un indicador por cada variable predictora explica alrededor del 15% de la varianza del Rendimiento Académico, dichos indicadores son el Manejo del Tiempo y del Ambiente (Estrategias de Aprendizaje) y Confusión Emoción/Pensamiento (Inteligencia Emocional).

Estos resultados pueden ser interpretados en función del tipo de aprendizaje que el alumno ejerce y la relación entre Confusión Emoción/Pensamiento y Manejo de la Ansiedad

García y McKeachie (2005) argumentan que el de Manejo de Tiempo y del Ambiente, esta englobado en las estrategias para manejar recursos distintos al raciocinio para lograr controlar los recursos cognitivos que dispone el estudiante. El mismo planteamiento lo presentan Correa, Castro y Líra (2004) al mencionar que este tipo de estrategias caen dentro de las denominadas de apoyo, que sirven para optimizar y efectivizar el aprendizaje.

En relación a la ansiedad, Bembenutty, McKeachie, Karabenic y Lin (1998), arguyen que el componente afectivo impacta en el tipo de estrategias de aprendizaje que el estudiante despliega y en su rendimiento académico. Rinaudo, Chiechier y Donolo (2003), sitúan a la ansiedad como factor de influencia para la orientación en la motivación del alumno y por tanto en la ejecución de estrategias de aprendizaje profundas o superficiales.

Extremera y Fernandez-Berrocal (2004) declaran que la ansiedad impacta al alumno y es un factor para que este utilice una serie menor de estrategias para solucionar problemas escolares. Guil, Gil-Olarte, Mestre y Nuñez (2006), consideran que el control de esta emoción, permite al alumno ser más confiado, tener mayor capacidad para aprovechar el tiempo y concentrarse en buscar un buen desempeño académico.

Por tales motivos, es posible postular la tesis de que el nivel de confusión en el pensamiento/emoción permite controlar la ansiedad, lo cual permite impactar positivamente el rendimiento académico. El control de la ansiedad permitiría entonces desplegar estrategias de soporte para solventar las tareas escolares.

Las conclusiones de este estudio son las siguientes:

1. La confiabilidad de TMMS y del MSLQ se mantuvo en este espacio cultural y geográfico

2. El hallazgo más sorprendente de este estudio fue la mezcla desordenada de ítems en los factores del TMMS. La explicación alterna a este fenómeno del Dr. Mayer (2006) gira sobre características particulares de la muestra en tipo y estado emocional de los participantes y que concretiza en la propuesta de los factores

de Confusión y Comprensión es un área de oportunidad para futuras investigaciones sobre diferencias culturales e Inteligencia Emocional.

3. El Perfil de Inteligencia Emocional de los participantes enmarcado en los Factores de Inteligencia emocional. Confusión, Comprensión y Atención con los parámetros generados en este estudio muestra una distribución normal.

4. El Perfil de Estrategias de aprendizaje fue normal en el factor de estrategias de aprendizaje, pero, el estudiante usa predominantemente estrategias de soporte. Un dato interesante fue que en el factor de motivación, la variable de valoración de la tarea se concentró en el rango medio no alcanzando el superior. Dado que los indicadores de motivación profunda (motivación intrínseca y extrínseca, control de creencias sobre el aprendizaje, etc.) fueron eliminados y se mantuvieron indicadores de ansiedad y valoración de la tarea puede inferirse que los estudiantes estaban mas motivas por la evaluación afectiva de la tarea que por un aprendizaje autorregulado.

5. El factor de comprensión es referido como positivo correlacionó con todas las estrategias de aprendizaje. El Factor de ansiedad se correlacionó negativamente el con el factor confusión indicado como pensamiento –emociones negativas. El indicador de valoración de la tarea correlacionó positivamente con los tres factores de Inteligencia emocional. Una interpretación de estos datos congruente con la teoría de procesamiento de la información cognitivo emocional es que los estados afectivos y emocionales filtran la información a la que se atiende, procesa, almacena y de la que se aprende.

6. Los estados afectivos positivos se han correlacionado con una mayor diversidad de estrategias que posibilitan el aprendizaje que los estados negativos. Las relaciones entre estilos emocionales y estrategias de aprendizaje han sido escasamente investigadas por lo que los hallazgos de este trabajo pueden ser un inicio en esta área.

7. El Rendimiento académico fue explicado en un porcentaje significativo por los indicadores del manejo del tiempo y ambiente para el estudio de las estrategias de aprendizaje y el Factor Confusión/emoción – pensamiento al que se le atribuyo una valencia afectiva emocional negativa. Una explicación cautelosa a este resultado aparentemente paradójico y contradictorio podría ser que el control del manejo de tiempo y ambiente permite que el estudiante dirija sus recursos cognitivos al procesamiento de la tarea académica.

8. El Factor confusión- emoción- pensamiento, pudiera ser efecto de la interacción entre demandas de la tarea y ansiedad que favorece el uso de as estrategias de aprendizaje poco elaboradas que conllevan aspectos externos que influyen indirectamente en el proceso interno de construcción del aprendizaje como manejo de tiempo y ambiente. Esta interacción bloquea las estrategias profundas que pueden conducir a un aprendizaje significativo y autorregulado lo cual no impide tener un éxito académico.

Por tanto, los hallazgos de este estudio sobre relaciones entre inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico encontrados permiten sugerir la continuación de esta línea de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Ansari, E. M. (2005). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college of education students at Kuwait University. Social Behavior and Personality, 33 (4), 341-350.

Alterio, G. & Pérez, H. (2003), Inteligencia emocional: teoría y praxis en educación, Revista Iberoamericana de Educación http://www.rieoei.org/deloslectores/527Ariola.pdf

Arancibia, V. (1997). Los sistemas de medición y evaluación de calidad de la educación. En Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. Santiago, Chile: LLECE, OREAL/UNESCO.

Arechavala, M. C. y Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. Ciencia y Enfermería, 8 (1), 49-55, 2002.

Ashkanasy, N. & Dasborough, M. (2003). Emotional Awareness and Emotional Intelligence in Leadership Teaching. Journal for Educational Business, 79 (1), 18-22.

Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Issues in Emotional Intelligence - 1(1) Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. http://www.eiconsortium.org. Consultado en 15 Junio de 2005.

Bar-On, R., & Handley, R. (2003). The Emotional Quotient 360 (EQ-360): A multirater assessment for emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L. & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. Brain, 126, 1790 – 1800.

Battro, A., Deham, P. (1997). Herramientas nuevas y antiguas. En La educación digital: Una nueva era del conocimiento. (pp. 48-55). Buenos Aires, Argentina: EMECE.

Barriguete, C. (1995). Personalidad. En J. Beltrán Llera & J. A. Bueno Álvarez (Eds.). Psicología de la Educación (pp. 167-191). Madrid, España: Alfaomega.

Beltrán, J. (1995). Estrategias de Aprendizaje. En J. Beltrán Llera & J. A. Bueno Álvarez (Eds.). Psicología de la Educación (pp. 307-331). Madrid, España: Alfaomega.

Beltrán, J. (1998). Aprender. En Estrategias y Técnicas de Aprendizaje de la Educación (pp. 52-55). Madrid, España: Síntesis.

Bembenutty, H., McKeachie, W. J., Karabenic, S. A. & Lin, Y. (1998). The Relationship Between Test Anxiety and Self-Regulation on Students' Motivation and Learning. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC, ED 424 244).

Benedit, M. J., Martínez, R. & Alejandre, M. A. (1998). Diferencias con la edad en el uso de estrategias, en el aprendizaje y en la retención. Anales de Psicología, 14 (2), 139-156.

Bergin, S. & Reilly, R. (2005). The Influence of motivarion and confort-level on learning to program. En P. Romero, J. Good. E. Acosta Chaparro y S. Bryant (Eds). 17th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group (293-304). Sussex, Inglaterra: Sussex University.

Berry, J., Plecha, M. (1999). Academic Perfomance as a Function Achievement Motivation, Achievement Beliefs and Affect States. (No. de servicio de reproduccion de documentos ERIC, ED 460 723).

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (En Prensa). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). Handbook of emotional intelligence. San Francisco, E.U.: Jossey-Bass.

Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2003). Convergent, Discriminat, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. Personality and Social Psychology Bulletin, 29 (10), 1-12.

Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R.M. (2004). Emotional Intelligence and its relations to everyday behaviour. Personality and Individual Differences 36, 1387–1402.

Byrne, J.; Smither, J.; Reilly, R. & Dominick, P. (s/f). An Examination of the Discriminant, Convergent, and Criterion-related Validity of the Emotional Competence Inventory. Recuperado el 17 de febrero 2005 del sitio web de Lasalle University: http://www.lasalle.edu/academ/sba/faculty/ECI.pdf

Camarero, F., Del Buey, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Psicothema, 12, (4), 615-622.

Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. Psicothema, 12, (3), 360-367.

Carranque, G. A., Fernández-Berrocal, P., Baena, E., Bazán, R., Cárdenas, B., Herraiz, R., et al. (2004). Dolor postoperatorio e inteligencia emocional. Rev. Esp. Anestesiol. Reanim. 51, 75-79.

Carroll, C. A. & Garavalia, L. S. (2004). Factors Contributing to the Academic Achievement of Pharmacy Students: Use of the Goal-Efficacy Framework. American Journal of Pharmaceutical Education, 68 (4), 1-8.

Cartier, S., Plante, A. & Tardif, J. (2001). Learning by Reading : description of Learning Strategies of Students Involved in a Problem-Based Learning Program. (No. de Servicio de reproducción de documentos ERIC ED 452 511)

Caruso, D. (2004). Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. Comment on R.J. Emmerling and D. Goleman. Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. Issues on Emotional Intelligence 1(1). http://www.eiconsortium.org/research/ei_issues_and_common_misunderstandings_caruso_comment.htm. Consultado en 1 Octubre 2005.

Cherniss, D. (2000, Abril). Emotional Intelligence: What is and why it Matters. Simposio efectuado en la Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, E.U. http://www.eiconsortium.org. Consultado el 10 de noviembre de 2004.

Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K. & Adler, M. (1998). Bringing Emotional Intelligence to the Workplace. (Reporte Tecnico Editado por Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations). Piscatawayy, N. J., E.U.: Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.

Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. En Educational Leadership (pp. 14-18). Durham, N.H., E.U.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Correa, M., Castro, F. & Lira, H. (2004). Estudio Descriptivo de las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas de los Alumnos y Alumnas de Primer Año de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad del Bío-Bío. Theoria, 13, 103-110.

Chamot, A. U., Dale, M.a, O'Malley, J. M. & Spanos, G. A. (1992). Learning and Problem Solving Strategies of ESL Students. Bilingual Research Journal, 16(3-4), 1-34.

Day, A. & Carrollb, S. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. Personality and Individual Differences, 36, 1443–1458.

Delors, J. et al (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.

Detweiler-Bedell, B. & Salovey, P. (2002). A Second-Generation Psychology of Emotion. Psychological Inquiry, 13(1), 45-48.

Elias, M. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. Educational Practices Series (Informe No – 11). Ginebra, Suiza: International Bureau of Education.

Emmerlingm R. & Goleman, D. (2003). Emotional Intelligence: Issues and common misunderstanding. Issues in Emotional Intelligence - 1(1) Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations http://www.eiconsortium.org. Consultado en 17 de noviembre de 2004.

Esteban, M. & Ruiz, C. (1996). Estilos y Estrategias de aprendizaje. Anales de Psicología, 12(2), 121-122.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.) Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz. (pp. 599-605). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios Clínica y Salud, 15 (2), 117-137.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. Personality and Individual Differences, 39, 937–948.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P & Duran A. (2003). Inteligencia Emocional y burnout en profesores. Encuentros en Psicología Social, 1, 260-265.

Extremera, N., Rey, L. & Duran, M. A. (2005). El papel de la inteligencia emocional percibida en los niveles de estrés académico (burnout) engagement: Un estudio en dos universidades andaluzas. En *Comportamiento y Palabra:* Estudios 2005. (pp.84-86). Málaga, España: Facultad de Psicología, Universidad de Málaga.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2003). Inteligencia Emocional y Depresión. Encuentros en Psicología Social, 1, 251-254.

Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 94, 751-755.

Fernández-Berrocal, P., Salovey. P., Vera, A., Ramos, N. & Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 4, 1-15.

Garavalia, L. S., Scheuer, D.A. & Carroll, C.A. (2002). Comparative Analysis of First- and Third-Year Pharmacy Students' Perceptions of Student-Regulated Learning Strategies and Motivation. American Journal of Pharmaceutical Education, 66, 219-223.

García, T. & McKeachie, W. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Educational Psychologist, 40 (2), 117-128.

Garcia, T. & Pintrich, P. (1995). Assessing Students' Motivation and Learning Strategies: The Motivated Learning Strategies Questionnaire. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 383 770)

Gil-Monte, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. Salud Publica de México, 44 (1). 33 - 40.

Gohm, C. & Clore, G. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. Cognition and Emotion, 16 (4), 495–518.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. En Emotional Intelligence (pp. 279 – 285). New York, E.U.: Bantam Books.

Goleman, D. (1998, Noviembre-Diciembre). What makes a leader?. Harvard Business Review, 93-102.

Goleman, D. (2000, Marzo-Abril). Leadership that gets results. Harvard Business Review, 78-90.

Goleman, D (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. En C. Cherniss & D. Goleman (Eds.). The Emotionally Intelligent Workplace, (pp. 13 -26). San Francisco. E.U.: Jossey-Bass

Goleman, D. (2003). Comment on D. Caruso, Apples and Applesauce, Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. http://www.eiconsortium.org. Consultado en 03 de abril de 2006

Goleman, D. (2004, Enero). Never Stop Learning. En Inside the Mind of the Leader. Harvard Business Review, 28-29

González-Pienda, J. A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Psicothema, 9(2), 271-289.

Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M., Nuñez, I. (2006). Inteligencia Emocional y adaptación Socioescolar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9 (22).

Handelsman, M. M., Mriggs, W. L., Sullivan, N. & Towler, A. (2005). A Measure of College Student Course Engagement. The Journal of Educational Research, 98(3), 184-191.

Hernández, P. (1991). Enfoque intervencionista. Mejora de las capacidades cognoscitivas. En Psicología de la Educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas (pp. 384-401). México: Trillas.

Justicia, F. y De la Fuente, J. (1999). Análisis factorial de las Escalas ACRA en una muestra de alumnos universitarios. Mente y Conducta EN SITUACIÓN EDUCATIVA, I (1), 51-50.

Jaeger, A. J. (2002). Job Competencies and Curriculum: An Inquiry into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education. (No. de servicio de reproduccion de documentos ERIC ED 465 341)

Lin, Y. & McKeachie, W. L. (1999). College Student Intrinsic and/or Extrinsic Motivation and Learning. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 435 954)

Lima de Figueiredo, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Cancela, J. y Queiros, P. (2005). Validação e Fiabilidad da Versão Portuguesa Modificada da Trait Meta-Mood Scale [Validación y Confiabilidad de la Versión Portuguesa de la Trait Meta-Mood Scale Modificada]. Psicología, Educação e Cultura, 9 (1), 199-216

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schultz, A., Sellin, I & Salovey, P. (En prensa). Emotional Intelligence and Social Interaction. Personality and Social Psychology Bulletin.

Lozano, L. M., García-Cueto, E. & Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. Psicothema, 12(Supl. 2), 344-347.

Luca, J. & Tarriconi, P. (2001, Diciembre). Does Emotional Intelligence Affect Successful Teamwork?. Simposio efectuado en el 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Melobourne, Australia.

Martínez-Otero, V. & Torres, L. (2003, Diciembre). La inteligencia afectiva en la escuela. Estudio de una muestra de alumnos de psicopedagogía. Revista Digital Educación y Futuro, 1-12.

Martínez-Otero, V. & Torres, L. (2005). Análisis de los Hábitos de Estudio en una Muestra de Alumnos Universitarios. Revista Iberoamericana de Educación, 7(35), 1-9.

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R. & Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. Educational Psychologist, 20(3), 153- 160.

Massone, A & González, G. (2003). Análisis del uso de estrategias de cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. Revista Iberoamericana de Educación, http://www.rieoei.org/deloslectores/551Massone.pdf

Mayer, J. D. (2004, Enero). Be Realistic. En Inside the Mind of the Leader. Harvard Business Review, 28.

Mayer, J. D. & Bremer, D. (1985). Assesing Mood with Affect-Sensitive Tasks. Journal of Personality Assessment, 49 (1), 95-99.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. Intelligence, 2(4), 267-298.

Mayer, J. D. & Cobb, C. D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it Make Sense?. Educational Psychology Review, 12(2), 163-183.

Mayer, J. D., Di Paolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. Journal of Personality Assessment, 54 (34), 772-781.

Mayer, J. D. & Gaschke, Y. (1988). The Experience and Meta-Experience of Mood. Journal of Personality and Social Psychology, 55(1), 102-111.

Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. Intelligence, 22, 89-113.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of Emotional Intelligence. Intelligence, 17, 433-442.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. Applied & Preventive Psychology, **4**, 197-208.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence (pp. 4-31). Nueva York, E. U.: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. Sternberg. Handbook of Intelligence. (396-420). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Mayer, J. D, Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. Psychological Inquiry, **15** (3), 197-215.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. Emotions, 1(3), 232–242.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. L. (2000). Analisis de los factores que intervienen en la enseñanza – aprendizaje de estrategias en el aula. En Estrategias de enseñanza y aprendizaje. (75-97). Barcelona, España: Grao.

Nelson, D y Nelson, K. (2003). Emotional Intelligence Skills: Significant Factors on Freshmen Achievement and Retention. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 476 121)

Nisivoccia, J. D. (1996). Meeting the Educational and Social Needs of the Students in Senior Family Life Class through Cooperative Learning (No. de servicio de reproduccion de documentos ERIC ED 432 697)

Nobles, C. (2004). An analysis of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version as a measure of Emotional Intelligence in Children and Adolescents. Disertación doctoral no publicada, Florida State University, Florida. E. U.

Nokelainen, P. & Ruchotie, P. (2000). Modern Modeling of Students Motivation and Self-Regulated Learning, (No, de servicio de reproduccion de documentos ERIC ED 442 849)

Núñez, J.C., González-Pumariega, S. & González-Pienda, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Psicothema, 7 (3), 587-604.

Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S, Roces, C., Álvarez, L. & González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. Psicothema, 10(1), 97-109.

Offermann, L., Bailey, J., Vasilopoulos, N., Seal, C. & Sass, M. (2004). The Relative Contribution of Emotional Competence and Cognitive Ability to Individual and Team Performance. Human Perfomance, 17(2), 219-243.

Oñate, C. (2001) Los Hábitos De Estudio Y La Motivación Para El Aprendizaje. En La Tutoría en la Universidad (pp 21-41). Madrid, España: Instituto de Ciencias de la Educación, UPM.

Orme, G. & Bar-On, R. (2002). The contribution of emotional intelligence to individuals and organizational effectiveness. Competency, 9, 23 – 28.

Palmer, B., Donaldson, C. & Stough, C. (en prensa). Emotional intelligence and life satisfaction. Personality and Individual Differences.

Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. y Sough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. Leadership & Organization Development Journal, 22 (1), 5-10.

Papalia, D. (1998). Estrés y Afrontamiento. En Psicología. (pp. 363-391). México: Mc Graw Hill.

Perez, E., Cupani, M. & Beltramino, C. (2004). Adaptación del Inventario de Personalidad 16PF-IPIP a un Contexto de Orientación: Estudio Preliminar. Evaluar, 2004(4), 23-49.

Petrides, K. V., Fredericksonb, N. & Furnhamb, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences, 36, 277–293.

Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. Theory into Practice, 41 (4), 219-225.

Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. Educational Psychology Review, 16 (4), 385-407.

Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. y McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). (Technical Report No. 91-B-004). Michigan, USA: Michigan University.

Poves, M. (2003). Habitos de Estudio y Rendimiento Escolar en Enseñanza Secundaria. En II Jornadas Regionales de Orientación en Castilla -La Mancha: Comunicaciones. (pp.29-36). Castilla – La Mancha, España: CPR de Motilla del Palancar.

Ramírez, M. I., Herrera, F. & Herrera, I. (2003). Que ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos en un contexto educativo pluricultural? Revista Iberoamericana de Educación. http://www.rieoei.org/deloslectores/511Ramirez.pdf

Renal A. (1997). Intrinsic Motivation, Self Explantation and transfer. (No. de Servicio de reproduccion ERIC ED 412 217)

Rinaudo, M. C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Anales de Psicología, 19(1), 107-119.

Roberts, R. D., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions. Emotion, 1(3), 196–231.

Roces, C., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., García, M. S. & Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Mente y Conducta EN SITUACIÓN EDUCATIVA, 1 (1), 41-50.

Rodríguez, M. (2006). Correlación y Regresión. En René Landero y Mónica González (Eds.). Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación. (382-424). Monterrey, México: Ediciones Facultad de Psicología, U. A. N. L.

Rothmann, S., Scholtz, P. E., Sipsma, J. F. & Sipsma, L. (2001, Junio). The Relationship Between Personality Preferences and Emotional Intelligence of Postgraduate Management Students. Simposio efectuado en el 4th Annual Conference of the Society for Industrial Psychology, Pretoria, Sudáfrica.

Sala, F. (2002). Emotional Competence Inventory (ECI): Technical Manual. Boston, E.U.: Hay/Mcber Group.

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. 9, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale. En Pennebaker, J. W. Emotion, Disclosure and Health. (125-154). Washington, D. C., E. U.: American Psychological Association.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. Psychology and Health, 17(5), 611–627.

Schutte, N. S., Schuettpelz, E. & Malouff, J. M. (2000). Emotional Intelligence and Task Performance. Imagination, Cognition, and Personality, 20(4), 347-354.

Serra-Sutton, V., Herdman, M., Rajmil, L., Santed, R., Ferrer, M. Simeón, M. & Auquier, P. (2002). Adaptación al español del Cuestionario Vecú et Sante Perçue de l' Adolescent (VSP-A): una medida genérica de calidad de vida para adolescentes. Revista Española de Salud Pública, 76(6), 701-712.

Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. Stress and Healt, 18, 63–68.

Smith. L. & Sinclair, K. E. (2005). Empirical Evidence for Multiple Goals: A Gender-Based, Senior High School Student Perspective. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 5, 55 – 70.

Solomon, H. (2002). An Exploration of Emotional Intelligence Scores Among Students In Educational Administration Endorsement Programs. Disertación doctoral no publicada, East Tennessee State University, Tennessee, E.U.

Tapia, M., Marsh, G. (2001). Emotional Intelligence: The Effect of Gender, GPA, and Ethnicity. (No. de Servicio de reproducción de documentos ERIC ED 464 086)

Vermetten, Y, Lodewijks, H. & Vermut, J. (1997). Change and Stability in Learning Strategies During the First Two Years at the University. (No. de Servicio de reproducción de documentos ERIC ED 409 754)

Vildoso, V. S. (2003). Influencia de los Hábitos de Estudio y la Autoestima en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de la Escuela Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmman. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, San Marcos, Perú.

Wagner, P. J., Moseley, G. C., Grant, M. M., Gore, J. R. & Owens, C. (2002). Physicians' Emotional Intelligence and Patient Satisfaction. Family Medicine, 34 (10), 750-754.

Weinberger, L. (2003). An examination of the relationship between Emotional Intelligence, Leadership Style and Perceived Leadership Effectiveness. Disertación doctoral no publicada, Minnesota University, Minnesota, E. U.

Wells, D., Torrie, J. & Prindle, L. (2000). Exploring Emotional Intelligence Correlates *in Selected Population College Students. (No. de Servicio de reproduccion* de documentos ERIC ED 447 739)

Williams, F. (2003). Mood regulation skill and the symptoms of endogenous and *hopelessness depression. Tesis de maestría no publicada*, The Florida State University, Florida, E.U.

Young, M. R. (2005). The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning Journal of Marketing Education, 27 (1), 25-40.

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychologist, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. Evaluar, 2005 (5), 1515 – 1867.