

**Inteligencia Emocional, Motivación Autodeterminada y Rendimiento Académico en
Estudiantes de Básica Secundaria de la I.E.M. Juan XXIII del Municipio de Facatativá**

Angie Katherinne Suspe Ibarra

Karen Ximena Vargas Pardo

Universidad de Cundinamarca

Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Políticas

Programa de Psicología

Facatativá

2019

Tabla de contenido

1.	Introducción.....	6
2.	Justificación.....	7
3.	Planteamiento del problema.....	13
	3.1 Pregunta problema.....	15
	3.2 Objetivos.....	15
	3.2.1 Objetivo general.....	15
	3.2.2 Objetivos específicos.....	15
4	Marco conceptual.....	16
	4.1 Inteligencia emocional.....	16
	4.1.1 Antecedentes.....	16
	4.1.2 Definición de inteligencia emocional.....	22
	4.1.3 Modelos de inteligencia emocional.....	23
	4.1.3.1 Modelo de Mayer y Salovey 1990.....	24
	4.1.3.2 Modelo de Mayer y Salovey 1997.....	25
	4.1.3.3 Modelo de Goleman.....	29
	4.1.3.4 Modelo de Bar-ón.....	30
	4.1.4 Etapas de desarrollo de la inteligencia emocional.....	32
	4.2 Motivación.....	34
	4.2.1 Antecedentes.....	34
	4.2.2 Definición de motivación.....	42
	4.2.3 Definición de autodeterminación.....	46

4.2.4	Definición de motivación autodetermianda.....	47
4.2.5	Modelos de la motivación en el ámbito académico.....	48
4.2.5.1	Teoría de motivación de logro.....	48
4.2.5.2	Teoría de la atribución causal.....	50
4.2.5.3	Teoría de la autoeficacia.....	52
4.2.5.4	Teoría de la jerarquía de las necesidades.....	53
4.2.5.5	Teoría de la autodeterminación.....	53
4.2.6	Etapas de desarrollo de la motivación autodetermianda	58
4.3	Rendimiento académico.....	61
4.3.1	Antecedentes.....	61
4.3.2	Definición de rendimiento académico.....	64
4.4	Marco empírico.....	66
4.5	Marco legal.....	74
5	Marco metodológico.....	77
5.1	Paradigma epistemológico.....	77
5.2	Diseño investigativo.....	80
5.3	Alcance investigativo.....	81
5.4	Participantes.....	82
5.4.1	Criterios de inclusión.....	83
5.4.2	Criterios de exclusión.....	83
5.5	Hipótesis.....	83
5.5.1	Hipótesis alternas.....	83
5.5.2	Hipótesis nulas.....	84

5.6	Procedimiento.....	84
5.7	Instrumentos.....	87
5.7.1	Cuestionario de datos académicos y sociodemográficos.....	87
5.7.2	Escala de motivación académica (EMA)	87
5.7.3	Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).....	90
5.7.4	Promedio de calificaciones.....	92
5.8	Lineamientos éticos.....	93
5.9	Análisis de resultados	93
5.9.1	Estimación y correlaciones de inteligencia emocional en básica secundaria.....	94
5.9.2	Estimación y correlaciones de motivación autodeterminada en básica secundaria	95
5.9.3	Estimación del rendimiento académico en básica secundaria.....	96
5.9.4	Relación de inteligencia emocional y rendimiento académico.....	97
5.9.5	Relación de motivación autodeterminada y rendimiento académico.....	97
5.9.6	Relación de inteligencia emocional y motivación autodeterminada.....	98
6	Discusión:.....	101
7	Conclusiones.....	106
8	Recomendaciones.....	108
9	Evidencias.....	109
10	Referencias.....	114

Lista de tablas

Tabla 1. Inteligencia emocional.....	27
Tabla 2. Características del paradigma positivista.....	79
Tabla 3. Distribución de los ítems de la EMA según tipos y subtipos de motivación académica y desmotivación.....	88
Tabla 4. Baremos para la clasificación de las puntuaciones directas de la EMA.....	89
Tabla 5. Puntuaciones para hombres y mujeres TMMS-24.....	91
Tabla 6. Escala de evaluación de la I.E.M. Juan XXIII.....	92
Tabla 7. Distribución de las puntuaciones de TMMS-24 en básica secundaria.....	94
Tabla 8. Distribución de las puntuaciones de la EMA en básica secundaria.....	95
Tabla 9. Distribución del promedio de calificaciones en básica secundaria.....	97
Tabla 10. Relación entre inteligencia emocional, motivación autodeterminada y rendimiento académico en básica secundaria.....	100

1. Introducción

La motivación autodeterminada se basa en el principio fundamental del hombre como aquel quien direcciona su comportamiento, con el fin de lograr autorrealizarse (Legault, 2017). De allí, que para desenvolverse efectivamente en el día a día resulta necesario además desarrollar una inteligencia emocional para contribuir a la realización de metas u objetivos; este aspecto es imprescindible de estudiar en alumnos dado el impacto de procesos motivacionales y emocionales sobre su rendimiento académico. De acuerdo con Rivera (2014), ante el fracaso en sus resultados académicos, el estudiante emprende de nuevo una conducta motivada según su capacidad emocional.

Se decide enfocar el presente estudio con base a estas dos perspectivas, debido al postulado de Extremera y Fernández (2013) sobre el impacto del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey en la educación, lo cual despierta hasta el día de hoy el interés de profundizar en este aspecto; en el mismo sentido, la teoría de autodeterminación hace su abordaje en diferentes líneas investigativas y contextuales lo cual la convierte actualmente en una propuesta novedosa (Stover, Bruno, Uriel y Fernández, 2017).

Al evaluar las acepciones de inteligencia emocional [IE], motivación autodeterminada [MA] y rendimiento académico [RA], a través del modelo de Mayer y Salovey de 1997 y el modelo teórico de autodeterminación propuesto por Deci y Ryan de 1985 se logra determinar lo reciente de estos postulados, a pesar de detectar un abordaje relativamente amplio desde el ámbito educativo de la psicología, las investigaciones están dirigidas a poblaciones cuyas características son diferentes a aquellas de interés por este estudio, por ello, la importancia actual por contribuir a la educación desde la práctica científica radica al tener como hipótesis a

demostrar que, el constructo de inteligencia emocional y motivación autodeterminada se vinculan con en el rendimiento académico en estudiantes de secundaria.

Por tanto, a través del alcance investigativo enfocado en la asociación de variables, por ningún motivo pretende manipular las variables en cuestión ya sea a través de programas y/o estrategias. De esta manera, la hipótesis se pretende comprobar por medio de una extensa revisión bibliográfica, teórica y empírica expuesta en el marco teórico como primer apartado al brindar una mayor comprensión de la inteligencia emocional, motivación autodeterminada y sus aportes significativos dirigidos al ámbito académico, y específicamente al rendimiento académico. Como segundo apartado se utilizan herramientas de medición tales como cuestionarios académicos para estudiantes, con el objetivo de hallar los factores que posiblemente influyen en el rendimiento académico de los mismos. También, se tiene en cuenta el autoinforme TMMS-24 de Extremera, Fernández y Ramos desarrollado bajo el modelo de Mayer y Salovey para conocer la inteligencia emocional de los alumnos, y la escala de motivación académica [EMA] de Manassero y Vázquez bajo el panorama de la teoría de autodeterminación, la cual provee una estimación de los distintos tipos de motivación de los educandos.

Finalmente se analizan los datos obtenidos por medio de la correlación bivariada de Spearman, al utilizar el SPSS Statistics 21., con la finalidad de establecer la relación entre inteligencia emocional, motivación autodeterminada y rendimiento académico, y dar paso a la ejecución de sensibilización a docentes y desarrollo de estrategias pedagógicas para el abordaje de este tipo de investigaciones.

2. Justificación

Al ser la educación uno de los principales factores para el desarrollo del país, el bajo rendimiento académico se presenta como una problemática social indispensable para abordar desde sus distintos ámbitos, ya que según el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2001) el rendimiento académico es uno de los mayores desafíos al que se enfrenta la educación en el siglo XXI, en cuestiones de saber cuál es el rendimiento de los estudiantes y qué se puede hacer para mejorar la calidad. Es así, como para el sistema educativo de Colombia la evaluación del rendimiento de los estudiantes se estudia desde hace veinticinco años (UNESCO, 2001). De esta forma, la necesidad de dar respuesta a las preguntas realizadas por el Ministerio de Educación, permite que se estudie el rendimiento académico a nivel internacional, nacional, departamental, municipal y si es necesario al nivel de establecimientos educativos.

De acuerdo con el informe brindado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016), acerca del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [PISA] en el año 2012 realizado a nivel mundial, Colombia hace parte de los 15 países con mayor puntuación de bajo rendimiento en las tres asignaturas evaluadas por el programa (lectura, ciencia y matemáticas), catalogándolo como uno de los países que debería considerar el cumplimiento de reformas educativas. A partir de estudios como este, la educación en Colombia es cuestionada en términos de calidad y rendimiento, lo cual alerta al sistema educativo del país para la mejora del mismo.

Para tener un indicador del rendimiento académico a nivel nacional, Colombia implementó las evaluaciones censales, conocidas como pruebas SABER, en donde los establecimientos educativos de Colombia que brindan educación básica y media son evaluados en su totalidad, aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

[ICFES] anualmente a los estudiantes que cursan undécimo grado y con una periodicidad menor en los grados tercero, quinto y noveno (MEN, 2016).

En el departamento de Cundinamarca, las pruebas SABER de tercero, quinto y noveno grado en las áreas de lenguaje y matemáticas los resultados arrojan las siguientes interpretaciones; tanto en lenguaje como en matemáticas de los tres grados evaluados el puntaje promedio de los establecimientos educativos correspondientes al departamento es similar al de los establecimientos educativos del país, de igual forma sucede con los centros educativos oficiales rurales (ICFES, 2018c).

Esto se asemeja a los resultados del municipio o entidad territorial, puesto que en Facatativá los grados tercero y quinto muestran en las áreas de lenguaje y matemáticas un puntaje promedio al de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificada [ETC] similar al de los establecimientos del país, de la misma manera ocurre con las instituciones educativas oficiales rurales no obstante, el puntaje promedio de los establecimientos educativos de la ETC de grado noveno en ambas pruebas es superior al de las instituciones del país, esto también sucede con los centros educativos oficiales rurales (ICFES, 2018b).

Por último a nivel de establecimientos educativos, la I.E.M. Juan XXIII evidencia un panorama diferente, debido a que los resultados de las pruebas de lenguaje y matemáticas evaluadas por el ICFES se clasifican en cuatro niveles de desempeño tales como insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado (ICFES, 2016). De acuerdo a lo anterior, los niveles de desempeño insuficiente y mínimo son significativos para el tercer grado en ambas pruebas, en contraste los grados quinto y noveno en la prueba de lenguaje señalan como representativos los niveles mínimo y satisfactorio, no obstante el grado quinto en la prueba de matemáticas refleja un desempeño relevante en los niveles de insuficiente, mínimo y satisfactorio, mientras que el

grado noveno únicamente en el nivel de mínimo (ICFES, 2018a). Sin embargo, para las Asesorías Académicas Milton Ochoa (2018b) en la clasificación de planteles de los colegios a nivel general con base al ICFES, la I.E.M. Juan XXIII se ubica en el puesto 4.055 con un índice global de 0,6975 y su clasificación en la categoría B (media).

Del mismo modo, en la clasificación a nivel de sector oficial se sitúa en el puesto 1.904 (Asesorías Académicas Milton Ochoa, 2018a). Además, el ranking basado en el Índice Sintético de la Calidad Educativa [ISCE] del año 2018, asienta la I.E.M. Juan XXIII en el puesto 3.195 con una puntuación simple de 6,353, en donde secundaria registra una puntuación de 5,350 convirtiéndose en la población con menor puntuación de acuerdo a este índice en lo que respecta al establecimiento educativo, razón por la cual en el ISCE de secundaria la I.E.M. Juan XXIII no se encuentra entre los primeros 5.000 puestos (Asesorías Académicas Milton Ochoa, 2018c).

Por ende y conforme a los índices expuestos anteriormente, se explica la pertinencia del trabajo. En vista de que, en la I.E.M. Juan XXIII el cuerpo estudiantil corre el riesgo de experimentar un declive en el rendimiento académico. Debido a que se encuentra en la categoría B del ICFES en concordancia a su última aplicación 2018 periodo 1 (ICFES, 2018d). En este sentido, el alcance del presente estudio radica en el abordaje de una problemática real que se presenta no únicamente en el plantel educativo, sino que en todo el país, por esto abordar el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E.M. Juan XXIII, parte de la necesidad de aportar nuevos estudios en pro de contribuir al rendimiento académico, porque a través de este se evalúa la calidad de la educación colombiana, y es que como afirma Colombia Aprende (s.f.) “haber obtenido un ISCE mayor al esperado, no implica que debamos bajar la guardia. Al contrario, debemos tratar de superar el ISCE del siguiente año, o al menos, mantenernos” (párr.4).

El interés de realizar el estudio en esta Institución radica en favorecer a la misma mediante el abordaje del rendimiento académico, al atender la problemática a través de una exhaustiva investigación dirigida a hallar los posibles factores que pueden tener relación con el declive académico. Es así, como se recurre a indagar acerca de los constructos psicológicos de inteligencia emocional (IE) y motivación autodeterminada (MA), a fin de identificar el grado de asociación de estos frente al rendimiento académico.

De este modo, y tras el interés que se le otorga actualmente a las emociones en el ámbito educativo. La revisión bibliográfica de Trujillo y Rivas (2005) permite identificar un total de 240 modelos de IE, en donde únicamente cinco están validados y tienen el reconocimiento de expertos, y de los cuales dos de ellos están enfocados en el área educativa, entre estos, se encuentra la propuesta de Mayer y Salovey. Sin embargo, los estudios de IE son incongruentes en todos sus modelos, puesto que “los resultados se muestran inconsistentes debido a la falta de consenso en cuanto a la definición, la operacionalización del constructo y la metodología tan diversa que presentan los estudios” (Jiménez y López, 2009, p. 69), de aquí el valor de incluir la IE en el estudio. Además, investigaciones entre la IE y el rendimiento académico, ponen en conocimiento el papel tan importante que juega el manejo de las emociones en éste (Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano y García, 2011).

Por otro lado, Núñez (2009) afirma que “el panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio número de constructos estrechamente relacionados, pero que a veces han creado una cierta confusión en este campo” (p. 42). Las revisiones bibliográficas acerca de este constructo permiten relacionarse efectivamente con el rendimiento académico, considerándose la motivación influyente (Picó, 2013-14). No obstante, el constructo de relevancia para este estudio

es la motivación autodeterminada [MA], la cual presenta una investigación limitada dentro del campo educativo, debido a que gran parte de estudios enfocados en la teoría motivacional de autodeterminación se basan en los deportes, ya que trabajos como los de Urrea y Guillén (2016), Moreno, González, Martín y Cervelló (2018), Balaguer, Castillo y Duda (2008), Muyor, Águila, Sicilia y Orta (2009), Luckwü y Guzmán (2011) y Gillet, Vallerand y Rosnet (2009) abordan la relación entre la MA y el deporte; mientras que, luego de una revisión sistemática solamente se encontró que Manassero y Vázquez (2000) y Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers y Croiset (2013) abordan la relación entre la MA y RA, por lo que se concluye que, la investigación en contextos educativos es baja si se le compara con su igual en contextos deportivos.

Es así como la relevancia del estudio se sustenta en lo que manifiesta Pérez (2012), al considerar que existen limitaciones respecto a este estudio debido a investigaciones las cuales plantean su importancia en el rendimiento académico, más aún se dejan de lado otras perspectivas por lo que no se permite mayor comprensión del fenómeno. Por consiguiente, los retos de la educación del siglo XXI suponen a la motivación e inteligencia emocional como dos factores claves para su superación (Bisquerra & Pérez, 2007), que en el caso de Colombia, corresponde a la meta de convertirse en “el país más educado de América Latina para el año 2025” (MEN, 2015, p. 30).

En lo que concierne a lo anterior, es oportuno y conveniente realizar este proyecto investigativo en la I.E.M. Juan XXIII, pues su realización beneficia directamente a los educandos e indirectamente al sistema educativo, al resolver un problema que se presenta actualmente en el colegio para así evitar que surja con mayor gravedad en un futuro no lejano. Claramente el aporte que se pretende dar a la disciplina es profundizar en una propuesta diferente, en donde el estudio permita esclarecer y llenar las limitaciones, incongruencias y carencias de las variables a

estudiar, para así sufragar empíricamente a nuevos estudios que tengan como fin contribuir a la educación del país o al enriquecimiento investigativo para la psicología, ya que al ser relativamente joven la investigación relacionada a las variables de interés, en el contexto facatativeño no se encontraron antecedentes.

La línea de investigación del presente estudio, es la psicosocial, por tanto se estudia al ser humano como un ser individual inmerso en contextos sociales, como es el caso de la educación. Bajo los lineamientos éticos propuestos por el código deontológico y bioético del psicólogo [Ley 1090 de 2006] y por las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud [Resolución 8433 de 1993] que permite llevar a cabo investigación con menores de edad.

3. Planteamiento del Problema

En el ámbito educativo, se exige a los estudiantes tener satisfactorios resultados académicos, más aún son distintos los factores que se involucran allí, externos como el nivel socioeconómico, la naturaleza del colegio, escolaridad y ocupación de los padres, entre otros, e internos como la motivación, el interés, estado emocional, edad y género, etc.

Por un lado, existen diversas investigaciones que relacionan la IE con rendimiento académico, las cuales ponen de relieve el desarrollo de habilidades emocionales como percepción, facilitación, comprensión y regulación de emociones, indispensables para adaptarse al entorno y a tareas de manera exitosa, en este sentido es de especial atención brindar estrategias para incrementarla, dado que “los datos más relevantes muestran que los adolescentes tienen pocas habilidades en cuanto a inteligencia emocional, experimentan con más frecuencia emociones negativas y ante las mismas más de las veces no pueden contenerlas” (Roque, 2012, p. 57), en vista de esto, Palacios (2010) destaca la repercusión de la IE sobre los adolescentes

debido a sus constantes fluctuaciones de estados anímicos, además de su búsqueda de identidad, las cuales son vistas como aquellas que pueden o no afectar el rendimiento académico.

La importancia de centrarse en diversos factores que intervienen en el rendimiento académico, radica en la necesidad de una educación adecuada y enfocada en la adquisición de habilidades con el fin de adaptarse a las distintas situaciones del entorno, debido a que “la calidad de la educación secundaria afecta la probabilidad de ingreso a la universidad y el desempeño académico posterior” (Gaviria y Barrientos, s.f., p. 112). Pese a que pueden ser distintas los factores desencadenantes, la inteligencia emocional es un componente que se involucra en el desempeño académico del alumno, sin embargo, a medida que el educando asciende de grado escolar, se tiene menos en cuenta sus emociones (García, 2012).

Por otro lado, un aspecto el cual es considerado dentro de los centros educativos es la motivación, con el fin de mejorar el aprendizaje y por ende los logros académicos. Díaz y Hernández (2002) resaltan la importancia de este constructo:

En el plano pedagógico, motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, *estimular la voluntad de aprender*. En el contexto escolar, *la motivación del estudiante* permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores; pero que en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas. (p. 69)

Al respecto, la motivación autodeterminada brinda aportes vinculados al rendimiento académico y, alterar este proceso interno implica el éxito o el fracaso académico mediante el

esfuerzo y la puesta en marcha de una serie de acciones, o por el contrario la falta de persistencia o la puesta en marcha de mecanismos de accionar inadecuados (López y Sánchez, 2015).

Dentro de este marco, es necesario ampliar la investigación desde el ámbito educativo de la psicología sobre la problemática, ya que el abordar las variables desde una perspectiva psicológica diferente a la deportiva, aporta nueva información empírica acerca de la relación entre las variables y permite la generalización de resultados a futuras investigaciones, además de retomar el papel que tiene la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan en el contexto de la psicología educativa, junto al modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey.

3.1 Pregunta problema.

¿Cuál es la relación existente entre inteligencia emocional y motivación autodeterminada frente al rendimiento académico en estudiantes de 6°, 7°, 8° y 9° de la I.E.M. Juan XXIII de Facatativá?

3.2 Objetivos.

3.2.1 Objetivo general.

Identificar la relación existente entre inteligencia emocional y motivación autodeterminada frente al rendimiento académico en estudiantes de 6°, 7°, 8° y 9° de la I.E.M. Juan XXIII de Facatativá.

3.2.2 Objetivos específicos.

1. Estimar la inteligencia emocional y los tipos de motivación autodeterminada de los educandos mediante la evaluación del TMMS – 24 y EMA respectivamente.

2. Reconocer los factores de la inteligencia emocional y de la motivación autodeterminada que tienen relación con el rendimiento académico en los estudiantes, a través del análisis de resultados.
3. Sensibilizar a docentes sobre la importancia de la motivación autodeterminada e inteligencia emocional en el rendimiento académico de los alumnos.
4. Ofrecer posibles estrategias de implementación mediante recomendaciones pedagógicas para el mejoramiento de las habilidades emocionales, motivación autodeterminada y respectivamente el rendimiento académico.

4. Marco Conceptual

La reciente aceptación por considerar la inteligencia emocional y motivación autodeterminada dentro del entorno escolar, acentúa la esencialidad del desarrollo de las mismas en los adolescentes desde una edad temprana por parte de las instituciones educativas, debido a la gran influencia de éstas en el ámbito educativo, lo cual además resulta crucial para la contribución a la mejora del rendimiento académico.

4.1 Inteligencia emocional.

4.1.1 Antecedentes.

“Las emociones están presentes desde el nacimiento y juegan un papel relevante en la construcción de la personalidad así como en las interacciones sociales” (Rueda, 2016, p.9). Estas a su vez se involucran en la manera en como se resuelven determinados conflictos de la vida cotidiana, es oportuno referir a Veliz y Aquino (2013) quienes argumentan que:

En el ser humano la experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de

cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que utilizamos para valorar una situación concreta y por tanto influyen en el modo en el que se percibe dicha situación.

(p. 10-11)

Ante esta precisión, Zurita (2013) refiere que históricamente se intenta dar respuesta a la forma en la cual el ser humano se adapta efectivamente a su entorno, por ello empieza a tomar lugar el concepto de inteligencia emocional.

En virtud de ello, surge un interés científico por establecer la razón de ser de la inteligencia, así como su influencia en el aprendizaje y rendimiento académico, de este modo, por medio del análisis psicométrico, se logra determinar la capacidad inteligente de cada individuo, para posteriormente, a través del enfoque del procesamiento de la información se reivindique la importancia de las estructuras que tienen que ver con la capacidad intelectual (Bello, Rionda y Rodríguez, 2010).

Existe un sin fin de contradicciones conceptuales de la inteligencia, las cuales sugieren replantear el paradigma epistemológico con la finalidad de superar obstáculos y hallar una visión unitaria, de acuerdo con Molero, Saiz y Esteban (1998):

En el año 1921 se convocó un Simposio sobre el significado de la palabra "inteligencia". Catorce expertos dieron su opinión sobre el carácter de la inteligencia con definiciones como por ejemplo: "el poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o el hecho" (Thorndike); "la capacidad de pasar a un pensamiento abstracto" (Terman); "la capacidad de adaptarse adecuadamente a la vida en situaciones relativamente nuevas" (Pintner); "la capacidad para adquirir capacidad" (Woodrow).

Ninguna de las definiciones que se presentaron contentó a la totalidad de los investigadores (Intelligence and its measurement, 1921, *Journal of Educational Psychology*; cit.en Stenberg y Powell, 1989). (p. 19)

Por consiguiente, se resalta el empeño de tener en cuenta distintas fuentes que intervienen en la inteligencia, así Prieto y Sternberg (1991) explican que la teoría triárquica da por manifiesto la importancia de mecanismos internos en ésta, además de resaltar el contexto en el cual se desenvuelve el individuo y las experiencias que enfrenta.

Antes de comenzar a emplearse el término de inteligencia emocional, la inteligencia cognitiva (IC) tuvo un papel central en el desempeño académico, de este modo; “tradicionalmente se pensó, - desde una perspectiva estrecha – que el CI era genético y por lo tanto, poco modificable por la experiencia. También se consideraba que las oportunidades de éxito de un sujeto dependían de esta capacidad” (Contini, 2005, p. 69).

Este recorrido a través de la historia del concepto de la IC explica la cabida de otro tipo de inteligencia y su lugar en la ciencia desde años recientes, pues las definiciones ya puestas en mención no dan lugar para explicar por qué el individuo al adaptarse más rápido a su contexto, puede tener más éxito en comparación a otra persona independientemente de sus capacidades intelectuales. “Sin embargo, ya desde que se comenzó a explicar la inteligencia como una serie de procesos cognitivos, comienzan a surgir diferentes teorías que nos van a encaminar hacia el enfoque de la inteligencia emocional” (Dueñas, 2002, p. 80).

Así, al hablar de inteligencia emocional, se puede referir en primer lugar a las emociones, las cuales resultan ser imprescindibles para el posterior desarrollo de posturas que enfatizan en

habilidades necesarias para adaptarse día a día, Fernández (2013) destaca la trayectoria de este conocido constructo:

Como antecedentes encontramos los enfoques del counseling que han puesto un énfasis en las emociones. Particularmente la psicología humanista, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, que a partir de la mitad del siglo XX ponen un énfasis especial en la emoción. Después vendrá la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y muchos otros, que adoptan un modelo de counseling y psicoterapia que toma la emoción del cliente *hic et nunc* como centro de atención. (p. 7)

Ante el debate que surge detrás de lo que debe y no considerarse como inteligencia, también llega el inconformismo de Howard Gardner, quien da un giro a la visión centrada en la IC y de esta manera empieza a tomar lugar la inteligencia emocional. “En su teoría, cuestiona la visión unidimensional y/o unitaria que se le ha dado tradicionalmente a la inteligencia, y propone una nueva perspectiva más plural, donde la inteligencia debe ser entendida como un conjunto de inteligencias heterogéneas, distintas e independientes” (Fernández, 2015, p. 6).

Por tal motivo, Howard Gardner propone su modelo de inteligencias múltiples en 1983, popularizándose en los centros educativos por apreciar la diversidad de la inteligencia; entre las 8 que menciona Gardner se encuentra: 1) Inteligencia lingüística que es aquella enfocada en construir lógicamente el lenguaje; 2) Inteligencia musical al tener el talento de dar entendimiento a ritmos melódicos; 3) Inteligencia lógico-matemática al hacer referencia a manejar el razonamiento; 4) Inteligencia cinestésico-corporal entendiéndose a la capacidad de tener destreza

en los movimientos y al manejar objetos; 5) Inteligencia espacial al saber direccionarse en el espacio, 6) Inteligencia intrapersonal que hace referencia a la habilidad introspectiva y mejorar en el ámbito emocional y sentimental, 7) Inteligencia interpersonal en donde se reconoce al otro a partir de sus cogniciones y emociones, su teoría finaliza con 8) Inteligencia naturalística cuando se reconoce cada persona como parte del ambiente (Macías, 2002)

A pesar de los esfuerzos por contemplar las emociones en el campo educativo, la inteligencia cognitiva ocupa un papel central al considerarse como aquella que influye directamente en el aprendizaje y desempeño académico, suponiéndose de esta forma que está determinada por la herencia genética, entre otros, por lo que no se pone de relieve otras habilidades indispensables en el ámbito académico, hay que mencionar a Fandiño (2008) quien resalta uno de los principales problemas que dejó este postulado:

Infelizmente, la laxitud del concepto inteligencia y la presencia de creencias erróneas sobre ésta se encuentran muy aferradas en los contextos académicos a través de prácticas y sistemas que, de manera simplista, parecen asumir la inteligencia como una aptitud o capacidad innata que unos poseen mientras otros no; como algo que se debe mostrar y probar de forma constante y como un recurso que se emplea en el proceso de aprendizaje. (p. 5)

La investigación educativa en relación al ámbito académico y del bienestar individual se fortalece tan sólo desde años recientes al involucrar aspectos concretos tales como la inteligencia emocional, puesto que este “(...) permite adaptarse a los ambientes de trabajo de alta presión y responder de manera eficiente” (Calle, De Cleves y Velázquez, 2011, p. 103). Por consiguiente,

Salovey y Mayer (1990), destacan por primera vez el papel de la IE en el funcionamiento efectivo académico al recalcar; “lo que es importante es que las habilidades comparten el hecho de que a) implican el procesamiento emocional y b) son necesarios para un nivel mínimo de competencia y funcionamiento adecuado e inteligente” (p. 201).

No obstante, en lo que refiere al contexto específico de la educación, la inteligencia emocional incide en el ámbito académico, en aspectos concretos como la regulación emocional al mantenerse como un factor protector frente a situaciones adversas dentro de este contexto, Cutiva (2017) menciona:

(...) la vida emocional es un ámbito, al igual que las materias tradicionales, pueden ser controladas con mayor o menor destreza requiriendo un singular conjunto de habilidades para cada estudiante. Como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso de las gratificaciones, regular la emoción, mostrando empatía, mejorando la comunicación asertiva y manteniendo la esperanza en situaciones difíciles o adversas, aunado a la resolución de futuros conflictos. (p. 44)

Cabe aclarar que Mayer y Salovey fueron los primeros en referir el término de inteligencia emocional, sin embargo fue Goleman quien populariza este concepto, tal como menciona Tejido (s.f.):

(...) El término se convierte en una tendencia en el ámbito de la intervención psicopedagógica a partir de la obra de Goleman: *La Inteligencia Emocional* (1995), en la que reflexiona sobre la importancia de las habilidades de la inteligencia emocional frente a las desarrolladas en el coeficiente de inteligencia (CI). (p. 4-5)

Pese a que Goleman no acuñe el término por primera vez, tal como refiere Sánchez (2006), es pieza clave para este, puesto que la inteligencia emocional es considerada como un mito hasta que Goleman revela la significancia de la IE por encima de la IC, de este modo se empieza a realizar estudios y a focalizar en organizaciones, centros educativos, entre otros.

Frente al postulado de Goleman, Mayer y Salovey se ven en la obligatoriedad de reformular su propuesta con el fin de hallar mayor congruencia en este, así para el año 1997 realizan modificaciones lo cual logra mayor aceptabilidad, de esta forma su modelo se dirige dimensionalmente a las habilidades emocionales, por lo que se considera el papel de las emociones en la solución de problemas (Carrasco, 2017).

4.1.2 Definición de inteligencia emocional.

A medida que existe gran diversidad de modelos y aportaciones a la IE, su multiplicidad de definiciones se ven evidenciadas, sin embargo solamente se citan algunas de ellas. Iniciando por la definición propuesta por los pioneros del término, Mayer y Salovey conceptúan la IE como “una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional” (citado en Fernández y Extremera, 2009, p. 91).

En 1995, dos años antes de reformular la definición anterior, Goleman popularizó el concepto de IE. Es así como Goleman (1996) citado en Fernández (2011) menciona que la inteligencia emocional “es la capacidad que las personas tenemos para reconocer nuestros

propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (p.145).

Con el fin de sumar una aportación más a la IE, Bar-On (1997) citado en García y Giménez (2010) “(...) define la inteligencia emocional como “un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente” (p. 45).

4.1.3 Modelos de inteligencia emocional.

Al hablar de IE se hace necesario recurrir a los distintos modelos explicativos de la misma. Así en la historia de este concepto se forman dos posturas distintas de la misma, ante lo cual Fernández y Ruíz (2008) profundizan:

En la literatura especializada podemos encontrar una distinción entre aquellos modelos de IE que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (denominados “modelos de habilidad”) y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. (denominados modelos “mixtos”). (p. 428)

En este sentido, Goleman y Bar-ón son los principales autores cuyas aportaciones están enfocadas en los modelos mixtos, mientras que autores como Mayer y Salovey se destacan en los modelos de habilidades (García y Giménez, 2010).

4.1.3.1 Modelo de Mayer y Salovey 1990.

Sin desprestigiar el valor de la inteligencia cognitiva, a finales del siglo XX se da un mayor acercamiento a otro concepto afín con el bienestar personal, Del Pino (2013) manifiesta que:

La inteligencia emocional, a partir de la década de 1990, se rige como una variable de estudio que se encuentra integrada por diversas aristas para su análisis, explicación y puesta en marcha, tanto en el plano de la ciencia como en la praxis del devenir humano integral, la cual ha cobrado una importancia significativa en los últimos años para la búsqueda de la excelencia en la esfera educativa y organizacional, pilares fundamentales de la formación y productividad de las sociedades. (p. 133)

Es así como “a principios de la década pasada, Salovey y Mayer acuñan para la inteligencia personal (en la terminología de Gardner) la denominación de inteligencia emocional (IE)” (Dueñas, 2002, p. 82). A partir de ese momento, se destacan distintos autores como Mayer y Salovey quienes la definen como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

Adicionalmente, este modelo se enfoca en cinco esferas principales, las cuales Salovey y Mayer (1990) como se cita en López (2010) describen:

- 1) Conocer las propias emociones: La conciencia de uno mismo es la clave de la IE, esto es reconocer los sentimientos mientras ocurren y tomar control de los mismos, lo que facilita el acierto en cualquier toma de decisiones.
- 2) Manejar las emociones: Se refiere a manejar los sentimientos de manera adecuada a la ocasión y está basada en la conciencia de uno mismo. Lo que ayuda a recuperarse con mayor facilidad en los contratiempos de la vida.
- 3) La motivación: Las emociones deben ser canalizadas para el logro de los objetivos y tener autodominio emocional, que significa aplazar la gratificación y contener la impulsividad. Ésta es una capacidad fundamental tanto en el mundo laboral como en el académico.
- 4) Reconocer las emociones de los demás: Las personas que tienen empatía, que en principio presupone el conocimiento de uno mismo, son capaces de reconocer y adaptarse a las sutiles señales sociales que indican que los otros sienten, necesitan o quieren.
- 5) Manejar las relaciones: Esto es tener eficacia interpersonal y fomentar la comunicación abierta y sincera. (p. 32-33)

4.1.3.2 Modelo de Mayer y Salovey 1997.

El enfoque de Mayer y Salovey brinda una perspectiva imprescindible para el bienestar al enfatizar la inteligencia cognitiva en la inteligencia emocional. Petrides y Furnham (2000) distinguen en la teoría de estos autores tres aspectos importantes tales como expresión, regulación y utilización de emociones.

No obstante, según Frago (2015) existen dos concepciones de la emoción que dan paso a la construcción del modelo de habilidad, una es la tradicional en donde el pensamiento es el

principal enemigo de la emoción y otra la contemporánea en donde el desarrollo del pensamiento es ayudado por las emociones siendo estas fundamentales para el procesamiento de la información, a partir de esto tal como refiere el autor Salovey y Mayer en el año 1990 focalizan su modelo en la perspectiva contemporánea con base en el enfoque cognitivo, en donde la mente humana se divide en tres esferas: 1) la cognición compuesta por la inteligencia entendida como la habilidad para emplear funciones como la memoria, el razonamiento, el juicio y la capacidad de abstracción, 2) el afecto conformado por las emociones, sentimientos y estados de ánimo y 3) la motivación que abarca la capacidad para formular y conseguir metas, además de habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la persistencia y la automotivación, sin embargo este autor expone que hasta el año 1997 Mayer y Salovey afirmaron que la inteligencia emocional une únicamente la esfera cognitiva y la afectiva, más no la motivacional.

En su definición conceptual, se brinda una amplia definición de la inteligencia emocional, en la cual se especifican ciertas habilidades indispensables para una adaptación óptima con el entorno, al ser estas complejas debido a los componentes que refieren Mayer y Salovey (1997):

IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, la IE es la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos al facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; y la habilidad de regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional. (p. 10)

Desde su teoría, Salovey y Grewal y (2005) subrayan su importancia en el marco de desenvolverse exitosamente a nivel social, al sostener que:

Intrínseco al modelo de las cuatro ramas de la inteligencia emocional es la idea que estas habilidades no pueden existir fuera del contexto social en el que operan. A fin de usar estas habilidades, se debe ser consciente de lo que es considerado un comportamiento apropiado por la gente con quien uno interactúa. (p. 282)

Por consiguiente, el modelo propuesto por Mayer y Salovey se conforma por cuatro habilidades básicas, las cuales se centran en primera instancia en el desarrollo de capacidades enfocadas a nivel intrapersonal para posteriormente desenvolverse en el ámbito interpersonal:

Tabla 1
Inteligencia emocional

Percepción, evaluación y expresión de las emociones	Facilitación emocional del pensamiento	Comprensión y análisis de las emociones	Regulación de las emociones
Habilidad para identificar nuestras propias emociones.	Las emociones priorizan pensamientos al dirigir la atención a la información importante.	Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción, como por ejemplo saber diferenciar “querer” de “amar”.	Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.

Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte, etc. A través del lenguaje, el sonido y la conducta.	Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicios y recuerdos respecto a emociones.	Habilidad para interpretar el significado que esconde una emoción en cuanto a las relaciones humanas, p. ej. La tristeza significa pérdida.	Habilidad para vincularse o desvincularse de una emoción dependiendo de su utilidad.
Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.	Los cambios emocionales pueden hacer variar nuestra perspectiva hacia una más optimista o pesimista, fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.	Habilidad para comprender emociones complejas, combinaciones de emociones y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.	Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros. P. ej. Identificando cómo de transparentes, típicas, influyentes o razonables son.
Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales adecuadas o inadecuadas.	Los diferentes estados emocionales favorecen formas específicas de abordar los problemas, p. ej. La felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.	Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros, p. ej. Pasar de la ira a la vergüenza.	Habilidad para regular nuestras emociones y las de los demás, disminuyendo las negativas y aumentando las placenteras, sin minimizarlas o exagerarlas.

Nota. Recuperado de “Diseño de un programa de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional”, Mayer y Salovey (1997) citados en Ferrer, A. y Bresó, E., 2015, *Àgora de Salut*, I, p. 497.

A pesar de que el modelo propuesto por Mayer y Salovey consta de cuatro habilidades tal como se evidencia en la tabla 1, según Mestre, Pérez, González, Núñez y Guil (2017) afirman que:

Algunos autores, no determinan de ver la facilitación como una capacidad independiente de las otras tres, sino que la denominada segunda rama queda integrada dentro de las otras tres. Por lo que la IE tendría tres capacidades: percepción, comprensión y

regulación -en vez de gestión de emociones que parece tener un matiz menos cognitivo que regulación (Mestre, McCann, Guil y Roberts, 2016, Mikolajczak, 2009)-. (p. 59)

Sin embargo, bajo este modelo formulado en 1997, tres años más tarde, surge una nueva definición de la IE en la cual explican que es “ la capacidad de procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 109).

4.1.3.3 Modelo de Goleman.

Los principales postulados del modelo de Goleman son tomados de la teoría de Mayer y Salovey. Bisquerra (2012) afirma que estos son:

- “Conocer las propias emociones
- Manejar las emociones
- Motivarse a uno mismo
- Reconocer las emociones de los demás
- Establecer relaciones positivas con otras personas” (p. 25).

Tras una serie de reestructuraciones Goleman (2011) como se cita en Fragoso (2019) resalta que el modelo pasa de ser integrado por cinco competencias a cuatro, en donde cada una de ella está compuesta por diferentes componentes: La primera competencia es la del conocimiento personal conformada únicamente por el autoconocimiento emocional comprendido como la capacidad para atender a señales internas, para escuchar la intuición y para hablar de las emociones de forma abierta con el fin de emplearlas como guías de acción. La segunda competencia es la autorregulación relacionada con el cómo una persona maneja su mundo interno para beneficio propio y de otros, compuesta por el control emocional, la orientación a

resultados, la adaptabilidad y el optimismo. La tercera es la competencia social la cual debe ser desarrollada para poseer relaciones sociales exitosas, conformada por la empatía y la conciencia organizacional. Finalmente, la cuarta competencia tiene que ver con la regulación de relaciones interpersonales enfocada hacia la persuasión y la influencia, integrada además por la inspiración para el liderazgo, la influencia, el manejo de conflictos y el trabajo en equipo junto la colaboración.

A pesar de que este modelo pertenece al área administrativa tal como indica Trujillo y Rivas (2005), Goleman realiza distintos aportes significativos para el ámbito educativo, el principal de estos hace referencia a que la alfabetización emocional en los establecimientos educativos sirve para: detectar alumnos con necesidades educativas especiales, ayudar a la identificación de propias emociones y al reconocimiento de emociones en otras personas, ayudarlos a la gestión y modulación de las diferentes emociones que surjan, ayudarlos a tener una visión más optimista del mundo, ser proactivos y tolerantes a la frustración y por último, enseñarles a manejar conflictos interpersonales y cómo prevenirlos (Goleman, 1195; citado en Asociación Elisabeth d'Ornano, 2012).

4.1.3.4 Modelo de Bar-On.

El modelo de Bar-On, al ser un modelo mixto sus fundamentos se centra en explicar la IE a partir de los rasgos estables individuales. “La inteligencia emocional se combina con otros determinantes importantes de nuestra habilidad para tener éxito en adaptarse a las demandas del medio ambiente, tales como las características básicas de la personalidad y la capacidad intelectual cognitiva” (Ugarriza y Pajares, 2005, p. 18).

Este modelo es uno de los pioneros al resaltar la IE y no sobre valorar la IC, para en cambio destacar la fluctuación de esta primera a través del tiempo al enfocarse en rasgos estables personales. Fernández, Julià, San Pedro, Santamaría, Crusellas, Mascaró, Roda y Rigol (2014) refieren que:

Bar-On afirmó que desarrolló el modelo porque sentía que fallaba algo en la evaluación y el desarrollo del comportamiento humano, en el rendimiento y el bienestar de las personas. Se dio cuenta de que la personalidad y la inteligencia cognitiva son insuficientes para describir porqué algunas personas tienen éxito en la vida y otras no. (párr. 3)

De acuerdo a lo anterior, los componentes de este modelo son cinco, sin embargo cada componente se conforma de otros subcomponentes. Tal como indica Bar-On (1997) citado en De Benito (2013) el primer componente son las habilidades interpersonales que abarcan la autopercepción, el autoconocimiento emocional, la asertividad, la autoactualización y la independencia. El segundo componente son las habilidades interpersonales que incluyen la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. En el tercer componente se encuentra la adaptabilidad que contiene la solución de problemas, el realismo y la flexibilidad. El cuarto componente es el manejo del estrés que engloba la tolerancia al estrés y el control de los impulsos. Y el último componente es el estado anímico general que encierra la felicidad y el optimismo.

Al igual que la propuesta de Goleman, el modelo de Bar-ón hace parte del área administrativa (Trujillo y Rivas, 2005), no obstante; el instrumento de evaluación EQ-i elaborado por este autor es utilizado en el ámbito educativo ya que además incluye un

instrumento de observación externa como método complementario para la evaluación de la IE en los alumnos (Extremera y Fernández, 2004), a pesar de esto, Ortiz (2015) asegura que este modelo es criticado debido a que “es un método complejo. Sin embargo, es correcto para usarse en clase” (p. 12).

4.1.4 Etapas del desarrollo de la inteligencia emocional.

El desarrollo emocional del ser humano permite comprender a qué edad se desarrolla la inteligencia emocional, por tanto se procede a explicar el mismo a través de las etapas infantil y adolescente a partir de los cambios que ocurren en éstas.

Para empezar, de acuerdo con Papalia, Wendkos y Duskin (2009) la infancia se divide en los estadios de primera infancia y niñez. Para empezar, durante la primera infancia (0 a 3 años), al primer año el niño identifica con mayor facilidad emociones negativas (llanto), sonríe y ríe ante sucesos inesperados, regula emociones en interacciones frente a frente, aparece la satisfacción, el interés, inquietud y emociones básicas de gozo, sorpresa, tristeza, asco y enojo. Al segundo año, la diferenciación de emociones es continua, aparece la referencia social y surgen emociones autoconscientes de turbación, envidia y empatía e inicia el negativismo. En el tercer año aparecen emociones de autoevaluación como el orgullo, vergüenza y culpa, brinda respuestas empáticas con menor egocentrismo, muestra mayor capacidad para interpretar las emociones, estados mentales e intenciones de los demás y alcanza el nivel máximo de negativismo, son comunes los berrinches. Para finalizar con la infancia, durante la niñez (3 a 11 años), al cuarto año el menor tiene escasa conciencia explícita de orgullo y vergüenza. En el quinto y sexto año hay una disminución del negativismo, reconocimiento de orgullo y vergüenza en los demás, pero no en sí mismo. En el séptimo y octavo año hay conciencia sobre su propio

orgullo y vergüenza. Finalmente, en los últimos tres años de esta etapa se evidencia un aumento en la comprensión y regulación de emociones, así mismo una comprensión diferenciadora entre culpa y vergüenza.

Por otro lado, durante la adolescencia comprendida entre los 11 y 20 años aproximadamente, el adolescente desde los 12 y hasta los 15 años presenta frecuente cambios abruptos de estado de ánimo e incluye sentimientos de turbación, timidez, soledad y depresión. Sin embargo, entre los 16 y 18 años de edad estos cambios abruptos ocurren con menor frecuencia e intensidad, además se tiene mayor capacidad de expresar sus emociones y de comprender los sentimientos de los otros (Papalia et al., 2009). Es así donde “se ha demostrado incluso que la mayor parte del desarrollo emocional se produce desde el nacimiento hasta la pubertad” (Abarca, Marzo y Sala, 2002, citado en Buil, 2012, p. 33).

Conforme a lo anterior, cabe señalar que los niños a la edad de 6 años entienden que las emociones son de menor intensidad cuando no se piensa en el hecho que la provoca, puesto que con el transcurrir del tiempo hay una reducción gradual de la misma (Pérez, 1998). Además, a esta edad comienzan a comprender que las emociones no están ni son determinadas por la situación en sí, en cambio están determinadas por la forma en la cual se les percibe (Muslera, 2016). En concordancia con lo anterior, Gallardo (2006) sostiene:

Antes de los 6 años hay ciertos indicios de control emocional; a partir de esta edad, los niños parecen diferenciar de manera clara entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones, siendo capaces de ocultar los sentimientos propios a los demás mediante la modificación de la expresión conductual externa. (p. 156)

Es decir, que la inteligencia emocional comienza a desarrollarse a partir de los 6 años solidificándose con el paso de los mismos, puesto que a partir de esta edad, los niños emprenden la capacidad de comprender emocionalmente el contexto interno y externo en el cual se desenvuelven, ya que en lo descrito anteriormente por Papalia et al. a esta edad hay un reconocimiento en las emociones de los demás seguida de un reconocimiento de las propias.

4.2 Motivación.

4.2.1 Antecedentes.

Día tras día las personas se activan cognitiva y comportamentalmente con el fin de encontrar bienestar además de satisfacción en su vida, sin ser conscientes de los mecanismos involucrados en el inicio de determinadas acciones. Para dar explicación a este fenómeno, en primer lugar se busca entender la naturaleza de los motivos, a través de algunos de los autores más representativos en su época, para así posteriormente comprender las más influyentes líneas de pensamiento de la motivación, así como también su papel actual en la educación.

De esta manera cabe remontarse al principio de la humanidad, con los aportes de la filosofía griega, al hacer contribuciones dirigidas a comprender la motivación, las cuales fueron más adelante punto de partida para la psicología como ciencia. Roselló (1996) destaca entre los primeros exponentes a filósofos presocráticos a Demócrito y Trasimaco quienes siguen una perspectiva hedonista, al explicar el comportamiento humano por medio del aprendizaje a partir de la búsqueda del placer y evitación de estímulos dolorosos, sin embargo desde años posteriores se relaciona esta teoría más con un componente afectivo que motivacional.

En esa misma línea, años más adelante ya en Grecia se cree acerca de la voluntad como aquella por quien alguien se dirige a hacer algo, Reeve (2003) como se citó en Utria (2007), declara que Sócrates, Platón y Aristóteles sostienen que el alma se divide en racional e irracional; la voluntad y las ideas pertenecen al aspecto racional, en cambio las experiencias sensoriales y nutritivas hacen parte de lo irracional, de este modo los aspectos racionales e irracionales originan la actividad motivacional.

Más sin embargo, hacia el siglo XVII Descartes refiere una postura distinta a la dominante hasta el momento, considera en el ser humano la impulsividad, pues con el fin de satisfacer las necesidades surgen los impulsos no obstante, en este punto se da paso a la voluntad, la cual motiva a realizar determinado comportamiento, el padre de la filosofía moderna entiende a los motivos como parte de la voluntad más no de los impulsos, tal privilegio ocurre en el hombre únicamente; dos siglos más tarde, a través de Darwin se da cuenta del gran error del dualismo al situarse sobre el supuesto de que la voluntad tan solo pertenece al ser humano, pues el naturalista inglés puntualiza que seres vivos con menor jerarquía también tienen esta facultad, al finalizar el siglo XIX, William James se guía por estas creencias y fortalece la relación instinto-motivación, de este modo a los instintos se le atribuyen los aspectos motivacionales; Bedodo y Giglio (2006) refieren lo siguiente:

En la era moderna, Descartes distingue entre aspectos pasivos (cuerpo) y activos (mente) de la motivación. Más tarde, Charles Darwin propuso la idea del instinto y su origen genético y William James popularizó la teoría del instinto de la motivación humana, (...).

(p. 13)

Después de destacar W. James con su perspectiva de los instintos, la psicología se fortalece aún más con la postura biológica de William McDougall, en este sentido Seidmann (2000), menciona el relieve de *Introduction to Social Psychology* a comienzos del siglo XX al tener en presente al instinto como predisposición del comportamiento humano, años más tarde surge el conductismo como respuesta a la insatisfacción con distintos enfoques entre esos el instintivismo de McDougall.

En adición a lo anterior, McDougall postula una hipótesis en su teoría de instintos la cual se relaciona con la motivación, Palmero, Gómez, Carpi y Guerrero (2008) dan cuenta de esta:

Cada instinto está conformado por tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conativo. El primero tiene que ver con el conocimiento que el sujeto tiene acerca de un objeto que puede satisfacer el instinto; el segundo, es el sentimiento que el objeto produce en el sujeto, y el tercero representa el esfuerzo del sujeto para aproximarse hacia, o alejarse de, un objeto. (...). (p. 151-152)

Posteriormente, se avanza en el estudio de la motivación gracias a otras disciplinas, tales como la psicología animal y comparada al disminuir aquella brecha diferenciadora entre hombre y animal inferior, de esta manera Palmero, Gómez, Carpi, Guerrero y Gorayeb (2011) exploran la activación conductual entre especies desde una visión evolucionista:

Particularmente, se abordan de forma preferencial aspectos que tienen que ver con la impronta, la conducta maternal, la conducta de cortejo y apareamiento, la defensa del territorio, la agresión como método para establecer la jerarquía social, las manifestaciones comunicativas en un grupo, etc. (p. 42)

Debido al interés investigativo de la psicología comparada emerge la etología, que tiene sus raíces en la biología al buscar comprensión del comportamiento animal, centrándose en su estudio; esta disciplina engloba términos tales como adaptación, evolución, así como los instintos. Al respecto, Chóliz (2004) menciona que:

Según las concepciones etológicas, la conducta instintiva tiene dos componentes: un comportamiento apetitivo (fase de exploración y esfuerzo, variable en cada especie e incluso en cada individuo) y un acto consumatorio (fase de meta) compuesto por movimientos de orientación y pautas fijas de acción. (p. 82)

Pese a estos avances en la ciencia, la psicología empieza a adoptar otras perspectivas en cuanto a lo que refiere su postura frente a la motivación, puesto que aparecen otras vertientes como la psicoanalista, ante lo cual Junco (2010) expresa que:

También la “doctrina freudiana de los impulsos y la motivación” es dualista; en ella, el psicoanálisis, hay que admitir, de un lado, los conocimientos sobre el fenómeno del inconsciente, es decir, la necesidad de que muchos motivos que determinan nuestra conducta, no sean conscientes y que detrás de la conducta humana actúa un potencial de “energía” psíquica. (p. 7)

De allí que el interés psicoanalítico por los motivos inconscientes, pulsiones y tensiones se da con el fin de dar respuesta a la búsqueda de la homeostasis, Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) refieren que en los años 20 y 60 se estudia la conducta motora y en gran medida el arousal con el fin de conocer que dirige al ser humano hacia el equilibrio, con lo que se concluye que el objetivo de este es en mayor medida hedonista.

El psicoanálisis tiene como fines de estudio el interior del individuo, pero emerge posteriormente la preferencia del conductismo hacia el ambiente y los estímulos, tal como se evidencia anteriormente, las teorías conductuales surgen a partir de un inconformismo y se centra el interés hacia los conceptos de aprendizaje y motivación; los expertos conductuales:

(...) se sirven de ambos para explicar la conducta del individuo: se entiende como un aumento de la motivación el incremento en la aparición de un determinado comportamiento, el que es producto de la aparición repetida de una conducta como respuesta a estímulos o como consecuencia del reforzamiento. (Jürgens, 2016, p. 159)

El fundamento del conductismo acerca del rechazo a la conciencia es problemática por lo que conlleva consigo una gran crisis y así empieza el interés hacia otro paradigma; al respecto Cerezo (2013) afirma que “si bien en algún momento el conductismo consideró a la cognición humana como un simple epifenómeno, el conductismo tenía también implicaciones filosóficas importantes en su intento de controlar el comportamiento humano como el físico controla sus experimentos de fenómenos naturales” (p. 65).

El inconformismo hacia las posturas psicológicas del momento, con limitaciones propias del paradigma racionalista, genera una revolución en la ideología occidental, dado los resultados trágicos de la primera y segunda guerra mundial, así como de la guerra fría, nace la necesidad de desarrollar una ciencia psicológica más compenetrada con la situación actual de la sociedad, lo cual da como desenlace un paradigma basado en el crecimiento del ser humano y de su plenitud e igualdad, aquí conviene detenerse a fin de la explicación de Riveros (2014):

La Psicología Humanista nace oficialmente en USA en 1962, cuando un grupo de psicólogos y pensadores progresistas de la época declaran su voluntad en desarrollar un

enfoque nuevo que trascendiera los determinismos y la fragmentación de los modelos vigentes del Psicoanálisis y del Conductismo; el anhelo era entonces desarrollar una nueva Psicología que se ocupe de la Subjetividad y la Experiencia Interna, de la Persona como un todo, sin fragmentaciones como la conducta o el inconsciente, o la percepción o del lenguaje, (...). (p. 138)

Sus postulados filosóficos ofrecen una visión distinta hasta el momento para la psicología, sus distintos exponentes tienen como punto en común el interés por superar lo que hasta entonces ha sido una ciencia mecanicista, para llegar a fortalecerla desde el ámbito humano, subjetivo y terapias centradas en la persona:

(...) la corriente humanista, la cual recoge el conjunto de teorías que defienden que los factores fundamentales que provocan la conducta serían la necesidad de dar sentido a la propia vida y la autorrealización personal. Autores como Allport, Rogers y Maslow son el más claro ejemplo de esta tendencia. (Rivera, 2014, p. 36)

Así, la disciplina psicológica se expande y fluctúa a la vez, de tal manera que se ven obsoletas ciertas posturas con el fin de adoptar una nueva, más válida y aceptable para la ciencia:

En las dos décadas subsiguientes a la mitad del siglo, los cuatro enfoques teóricos dominantes en motivación fueron la teoría asociacionista-conductista (Watson), la teoría psicoanalítica (Freud), la teoría del impulso (Hull y Spence) y la teoría cognitiva (Lewin, Tolman y Atkinson). La competencia entre ellas originó un desplazamiento del mecanicismo (Hull) hacia el cognitivismo (Lewin, Tolman), basado en el reconocimiento de que una recompensa tiene una gran variedad de significados y cada uno de ellos puede tener implicaciones motivacionales diferentes. (Mas, 2008, p. 24)

Al panorama de la psicología llega una nueva visión que considera a la mente imprescindible para la comprensión del comportamiento del ser humano: El cognitivismo. Según considera Fierro (2011), “el año 1956 fue clave y se considera la fecha de su nacimiento” (p. 523). Los distintos autores protagonistas del comienzo de esta postura se dividieron en el sentido en el que algunos de ellos consideraban de importancia incluir ciertos supuestos del Conductismo mientras otros fueron radicalistas, al respecto:

En los autores “cognitivistas”, observamos dos tipos de posiciones frente a este debate histórico: una rupturista y una continuista. Rupturista, por parte de los “cognitivospuros”, que considera en términos generales que el paradigma conductual es un estadio previo del paradigma cognitivo, superado, por este último. Continuista, por parte de autores “cognitivos integracionistas”, que contempla una síntesis entre ambos paradigmas bajo el ala del método científico en psicología. (Dahab, 2015, p. 88)

Desde luego, tras el declive del conductismo, el cognitivismo empieza a acaparar la atención al enfocarse en la conducta a través de los procesos internos, la mente así pasa a ser el objeto de estudio de la psicología. Curione y Huertas (2015) mencionan lo siguiente:

Los primeros intentos de recuperar la mente como objeto de estudio pusieron el foco en los denominados procesos cognitivos básicos (memoria, atención, percepción, etc.) posteriormente y poco a poco, en el estudio de la cognición se empezaron a incorporar los componentes sociales y más tarde los afectivos. (p. 203)

La explicación de la motivación se centra en procesos cognitivos gracias a precursores de este paradigma tales como Edward Tolman, quien es de los primeros investigadores en referir constructos que se involucran en la motivación, para García y Cabrera (2010), “el autor usa dos

términos con propósito y cognición, es decir, exigencia y expectativa, estos eran intercambiables en el sentido que el propósito de conseguir una meta, equivalía al deseo de satisfacer la exigencia corporal” (p. 24).

Por lo tanto, la motivación deja de ser vista como un instinto y llega a suponerse esta como intencional, lo cual distancia a teóricos cognitivistas de otras perspectivas hasta el momento válidas. Rujel (2015) afirma de acuerdo a lo anterior, “basándose en las observaciones de que la conducta se organiza alrededor de iniciativas de consecución de metas, Tolman concluyó que la conducta era principalmente intencionada. También insistió en que la conducta es una manifestación de la cognición o del conocimiento” (p. 35).

Debido a la gran aceptación de la implicación que tienen las expectativas en las conductas dirigidas a metas, posteriores trabajos se enfocan y profundizan en esta misma, Visdomine y Luciano (2006) refieren:

Rotter es sin duda uno de los primeros teóricos del aprendizaje que introdujo variables cognoscitivas en el estudio del comportamiento y de la personalidad, y retomando parte de lo propuesto por éste, divide a las expectativas en expectativas de relación conducta-consecuencia, de relación entre estímulo y resultado, y de capacidad. (p. 733)

Dado que la expectativa ofrece explicación al comportamiento, es fundamental hacer hincapié en las creencias, por lo tanto, García (2006) resalta el famoso concepto de Rotter “locus de control” el cual habla a su vez de control interno y externo, al significar sobre el primero las creencias acerca de que el mismo sujeto es el responsable de resultados ante la obtención de una meta mientras tanto el locus externo posee características de atribuir el resultado a algo fuera de

su control, lo cual determina la relación de expectativa y resultado, posteriormente Rotter incluye más constructos abstractos con el fin de explicar tal efecto.

Posteriormente, Heider emplea otro concepto fundamental para explicar la motivación, en este sentido se produce tensión cuando el individuo antes dirigirse a cierta acción cree no ser está ante la cual se debe direccionar. En palabras de Huayta (2017), “la disonancia cognitiva se refiere a la discrepancia entre las creencias y acciones o conductas, y el sentimiento de inconsistencia entre las mismas” (p. 38).

Tal y como se explica hasta el momento, no existe una visión holística de la psicología de la motivación, más aún las distintas posturas dan evidencia del estado actual de la misma; el modelo imperante hoy en día corresponde al cognitivismo, el cual se compone por una multiplicidad de perspectivas, las cuales representan gran impacto hoy en día, en este mismo sentido, Naranjo (2009) destaca la situación actual de la psicología motivacional:

A partir de la década de 1970 hasta la actualidad, la tendencia está marcada por las teorías cognitivas, en las que se destaca la importancia de algunos de sus elementos constitutivos; entre ellos, el autoconcepto, como elemento central de las teorías motivacionales. Diferentes estudios se refieren a aspectos tales como el papel de la atribución causal, la percepción de competencia, la percepción de control, las creencias sobre capacidad y autoeficacia y la indefensión aprendida, entre otros. (p. 155)

4.2.1 Definición de motivación.

La motivación es considerada como uno de los principales constructos en la psicología, puesto que en sus campos de aplicación este término resulta de gran interés al permitir explicar

la causa de la conducta y la variación de la misma de acuerdo a su intensidad (Reeve, 2003). Por consiguiente y con el fin de explicar la conducta humana, se procede a mencionar ciertos conceptos los cuales subyacen a la conducta motivada, como lo es el concepto de motivo, el cual es definido por Cortés (2015) como “(...) un estímulo o un impulso que lleva al sujeto a realizar una determinada acción orientada a conseguir algo que no tiene o a mantener algo que ya posee” (p. 18).

Al definir el motivo como aquel responsable de la iniciación de una conducta en particular, Reeve (2010) afirma que “la motivación se refiere a aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento” (p. 6). Al ser una definición unificada, se hace comprensible la complejidad de los procesos motivacionales. Esta definición ofrece ideas relevantes, ante lo cual Stuardo (2010) explica:

El concepto de energía implica que el comportamiento posee fortaleza, es decir, que puede variar en grados de intensidad y persistencia. Con la noción de dirección quiere remarcar que el comportamiento posee un propósito: que se encamina hacia el logro de un objetivo o meta. (p. 24)

Otra definición más básica y general de este constructo ampliamente aceptada, es la propuesta por el DRAE (2017) que la define como un “conjunto de factores internos y externos que determinan en parte las acciones de una persona”, es decir, existen unos motivos y unas razones establecidas por las propias personas para la realización o no de una actividad o conducta. Sin embargo, esta definición no varía mucho de la propuesta por la psicóloga Woolfolk (1999) quien afirma que es un “estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta” (p. 372). De acuerdo a Reeve y Woolfolk, la motivación debe tener unos motivos o

factores que permitan que la conducta sea persistente y guiada hacia un fin que motiva a los seres humanos a realizar dichos comportamientos.

Existen dos tipos de motivos que según Reeve (2010) se distinguen como los procesos que energizan y direccionan la conducta, al ser estos procedentes del individuo (motivos internos) y del ambiente (motivos externos). Los primeros abarcan a) las necesidades que son condiciones necesarias y esenciales para el individuo, generando deseos dentro de éste con el fin de emitir una conducta que le permita conservar su vida, promover bienestar y crecimiento a sí mismo, b) las cogniciones que son sucesos mentales relacionados con los pensamientos, creencias, expectativas y el autoconcepto de la persona, y c) las emociones que se refieren a fenómenos de corta duración, estas sirven para organizar y dirigir la reacción adaptativa que tienen los seres humanos ante situaciones o eventos significativos de sus vidas, por medio de sentimientos, disposiciones fisiológicas, funcionalidad y expresión. Los segundos, se enfocan en los acontecimientos externos, se habla al respecto de fuentes ambientales, sociales y culturales, manifestadas en estímulos específicos, sucesos, situaciones generales, climas del entorno o la cultura en la que se vive.

Debido a que existen dos tipos de motivos, cabe aclarar que estos conforman los dos tipos de motivaciones conocidos tradicionalmente. En primer lugar, están los motivos internos que hacen referencia a la motivación intrínseca, la cual Ryan y Deci (2000a) definen como “la realización de una actividad para su inherente satisfacción en lugar de una consecuencia separable” (p. 56), además Soriano (2001), considera que está basada en una serie de necesidades psicológicas que las personas satisfacen cuando buscan novedades y se enfrentan a retos, es decir, la motivación intrínseca es propia de la persona y su actuar está ligado al interés propio y a la satisfacción de las necesidades. Estas necesidades por las cuales los individuos

están motivados a realizar todo comportamiento son la autonomía, la competencia y la relación con los demás (Ryan y Deci, 2000a). En otras palabras, la motivación intrínseca genera en las personas un interés propio por realizar conductas que le llamen la atención, le guste o divierta, además las necesidades psicológicas llevan a las personas a decidir que les gusta y porque hacerlo, a competir sanamente en todos los ámbitos y a tener relaciones recíprocas para generar vínculos emocionales con los demás, por tanto la satisfacción de estas necesidades está ligada a beneficios personales.

Los beneficios que trae la motivación intrínseca son muchos, el primero es la persistencia, ya que a medida que la motivación aumenta, el interés por realizar una tarea también permanece, el segundo es la creatividad, en donde ésta aumenta siempre y cuando los motivos se encuentren ligados al interés personal que tiene este individuo por la actividad, el tercero es la comprensión conceptual y el aprendizaje de alta calidad, debido a que los seres humanos aprenden a pensar sobre la información brindada, haciéndola más flexible e integral, y por último el funcionamiento óptimo y el bienestar, puesto que las personas se proponen metas internas que conllevan a la búsqueda de las mismas, para así sentir una mejora notoria en el bienestar psicológico (Reeve, 2010). Dicho de otra forma, los beneficios que brinda la motivación intrínseca parten del aumento que tenga dicha motivación para realizar el comportamiento o la actividad de interés, es decir, entre más motivación, más beneficios y mayor satisfacción de necesidades.

Luego de aclarar aspectos relevantes de la motivación intrínseca, se procede a explicar un tipo de motivación relativamente opuesta a la anterior, más conocida como la motivación extrínseca, la cual emana de los factores externos brindados por el ambiente. Para Ryan y Deci (2000a) la motivación extrínseca “es una construcción que pertenece siempre que una actividad

es hecha para alcanzar un resultado separable” (p. 60), surge de variables externas al individuo y ofrece incentivos, premios, castigos y presiones sociales o culturales (Cirino, s.f.), además Woolfolk (2006) afirma al hablar sobre la misma que la conducta no se realiza por interés a la actividad, sino por gratificaciones o recompensas. En razón a esto, todo tipo de comportamiento o actividad se da con fines a recibir algo a cambio, preferiblemente agradable, aunque en ocasiones se recibe algo aversivo, lo cual no deja de ser un factor motivador.

4.2.3 Definición de autodeterminación.

Después de definir qué es motivo y motivación, se procede a explicar que es la autodeterminación, al ser un concepto de interés para entender más acerca de la conducta humana estudiantil, ya que desde la postura humanista se busca el bienestar y crecimiento personal, de tal manera la autodeterminación es un “concepto personal, refiriéndose a cuestiones de causalidad y control personal en la conducta y acción humana (...)” (Wehmeyer, 2001a, p. 114).

A partir de esta definición que incluye la conducta humana, autores como Deci y Ryan (1989) citados en Vargas (2012) “definen la autodeterminación como la capacidad de un individuo para elegir y realizar acciones en base a su decisión” (p. 158). Complementando la anterior Wehmeyer (1996) afirma que la autodeterminación hace referencia a “las capacidades y actitudes requeridas para que uno actúe como el principal agente causal en su propia vida, así como para realizar elecciones con respecto a las propias acciones, libre de interferencias o influencias externas indebidas” (p. 24).

Sin embargo, no cualquier persona es autodeterminada, ya que la autodeterminación se hace posible únicamente mediante la posesión de tres cualidades, las cuales Petri y Govern (2006), Reeve (2010) y Jiménez (2007) como se citan en Orbegoso (2016) especifican:

1) *Lugar de causalidad percibido*: Es, para el individuo, la fuente causal de sus acciones.

Y oscila entre dos polos, uno interno y otro externo. (...).

2) *Elección percibida*: Se trata de la capacidad de elegir entre una serie de opciones de acción. (...).

3) *Voluntad*: Que es el grado de libertad para decidir iniciar y comprometerse en cierta actividad. (p. 82)

4.2.4 Definición de motivación autodeterminada.

Continuando con la explicación de la conducta humana, el constructo de motivación autodeterminada se debe a la inclusión de la autodeterminación en la psicología de la motivación. Dado que, la autodeterminación en su definición como concepto personal está relacionada con la psicología, específicamente con la psicología motivacional, ya que tiene que ver con la teoría de la autodeterminación que es un trabajo teórico propuesto por Deci y Ryan en este campo (Verdugo, 2001).

En estos términos, la motivación autodeterminada según Álvarez, Castillo, Duda y Balaguer (2009) corresponde a aquella motivación que se da ante un acto voluntario y en donde se tiene la capacidad de elegir, puesto que se tiene la determinación para realizar una acción sin sentir presión alguna en su actuar. Adicionalmente, se considera que “explica la motivación

humana a través del grado de compromiso en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por elección personal” (Quiles, Moreno y Vera, 2015, p. 69).

4.2.5 Modelos de la motivación en el ámbito educativo.

En la actualidad, las investigaciones se centran en estudiar la motivación a partir de ciertas teorías, tales como las que se dirigen a la motivación de logro, atribuciones y expectativas, por lo tanto la importancia de mencionar las mismas (Mujica, Thomas y Menella, 2009).

4.2.5.1 Teoría de motivación de logro.

Murray (1938) publica su libro *Explorations in personality* el cual goza de prestigio y reconocimiento tras definir en éste por primera vez el logro, quien lo conceptualiza como “(Actitud de logro). Para superar obstáculos, para ejercer poder, para esforzarse por hacer algo difícil tan bien y tan rápido como sea posible” (p. 743).

Murray explica la necesidad en la motivación al suponer la primera como un estado interno, Cid (2014) menciona a este autor puesto que “en su teoría de las necesidades humanas define la necesidad como un constructo que representa una fuerza en el cerebro que organiza la percepción, entendimiento y conducta (...)” (p. 48).

En ésta teoría se considera que la necesidad se da según las circunstancias, para lo cual se determinan sus respectivas fases:

a) Fase Inactiva: En la que ningún estímulo despierta necesidad

b) Fase de Disponibilidad: En la que sólo ciertos estímulos despertarán la necesidad

c) Fase de un estado Activo: En la cual la necesidad impulsa a la persona a buscar la satisfacción, aun sin la presencia de un estímulo apropiado. (Martínez, Martínez y Pérez, 2013, p. 26)

En adición a esto, la “motivación de logro” destaca indiscutiblemente en la psicología de la motivación al profundizar temas de investigación, en este aspecto se centra Murray, quien según Chóliz (2004) como se cita en Quintana y Ruiz (2010) define éste como “un deseo o tendencia a vencer obstáculos, superando las tareas difíciles lo mejor y más rápidamente posible” (p. 84). Desde allí, las teorías motivacionales acerca del logro crecieron en gran medida, tal como lo estipula Thornberry (2003):

Por otro lado, McClelland, discípulo de Murray, estudió la motivación de logro en los años cincuenta y a partir de sus estudios la definió como una tendencia a buscar alcanzar el éxito en situaciones en las que el desempeño se evalúa con relación a estándares de excelencia. Estos estándares de excelencia pueden ser obtener la máxima nota en un examen, superar una marca en atletismo, etc. Después de McClelland, diversos autores como Atkinson, Clark, Lowell, Heckhausen, etc., se interesaron por el estudio de la motivación de logro. (p. 198)

Atkinson, abarca también la motivación de logro en relación a la expectativa, al tener en cuenta la creencia individual de ser competente ante determinada tarea, el valor en donde se asigna un componente fácil o difícil al objetivo y en último lugar la recompensa que obtiene al cumplir con este, tal como lo especifica Merino (2012):

Elementos constitutivos de la motivación de logro son: el motivo, la expectativa y el incentivo.

- . Motivo: disposición que empuja al sujeto a conseguir ese nivel de satisfacción
- . Expectativa: anticipación cognitiva del resultado de la conducta.
- . Incentivo: cantidad de atracción que ejerce la meta en esa a. concreta. (p. 17-18)

En cuanto a la teoría que plantea el científico, al describirla anteriormente, se constata la necesidad de logro, por lo tanto explica la probabilidad de éxito del estudiante ante una tarea al ser ésta necesidad alta o baja, para complementar: “la motivación de logro ejerce una influencia importante sobre el aprendizaje y la retención: dos elementos claves para el satisfactorio rendimiento de un estudiante” (Sánchez, 2015, p. 51).

En el estudio de la motivación de logro, Weiner (1970) a través de “An attributional analysis of achievement motivation” encuentra relaciones significativas entre las atribuciones que un individuo hace frente al éxito o fracaso de una actividad; así cobra importancia este componente dentro de la motivación de logro. Además otra vertiente de la teoría motivacional de logro se enfoca hacia “el yo, como sede de creencias y actitudes, es el soporte de las adscripciones causales, las expectativas y los valores, promocionando constructos como autoconcepto, autoestima, autoeficacia, autocontrol, indefensión...” (Manassero y Vázquez, 1998, p. 334).

4.2.5.2 Teoría de la atribución causal.

En mención a autores quienes desde años atrás enfatizan en lo imprescindible de las expectativas, Bernard Weiner habla acerca de la importancia de las atribuciones sobre las expectativas pues debido a las primeras, un individuo va a dar cuenta de su capacidad para enfrentar de determinada manera una tarea. “En consecuencia, las atribuciones pueden ser

definidas como las causas a través de las cuales las personas explican sus éxitos y fracasos” (Durán y Pujol, 2013, p. 84).

Weiner realizó aportes a la psicología cognitiva de la motivación al hablar acerca del papel de las atribuciones al buscar explicar la conducta del ser humano. Moreno, Aarón y Cuevas (2009):

Cuando el individuo ve el término, "atribución" inmediatamente piensa en el término "la explicación" como un sinónimo. Cuando nosotros ofrecemos una explicación sobre el porqué de las cosas, a través de dos formas. La primera, puede hacer una atribución externa y la segunda, podemos hacer una atribución interna. Una atribución externa, asigna la causalidad a un agente externo o fuerza, por ejemplo cuando un niño justifica sus acciones mencionando "el diablo me hizo hacerlo". Una atribución interna, asigna la causalidad a los factores dentro de la persona, por ejemplo cuando un individuo justifica sus acciones al decir "yo soy culpable, concédeme el perdón" (párr. 8).

Esta teoría profundiza al brindar una explicación subjetiva de la conducta, al sugerir los estilos atributivos de los acontecimientos y experiencias emocionales, que tal y como Weiner (1986) afirma, ante la consecución de una meta, se reacciona positiva o negativamente lo cual interviene en el momento de explicar éxitos y fracasos, de allí que existan tres dimensiones atribucionales: locus, estabilidad y controlabilidad; un individuo explica las causas de su comportamiento ante una tarea al hacer atribuciones internas (locus interno) o externas (locus externo), a su vez la explicación que se dé a estas será estable o inestable y por último, puede haber capacidad o incapacidad de control ante las mismas.

4.2.5.3 Teoría de la autoeficacia.

El sustento principal de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1994) se basa en “Percepción de Auto-Eficacia: Las creencias de la gente acerca de sus capacidades produce efectos” (p. 2).

La teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo se fundamenta en que ante la expectativa por considerarse autoeficaz, el estudiante aumenta su motivación, Bandura “(...) destaca que los factores personales internos (concepciones, creencias, autopercepciones) ocupan un lugar central en la regulación de la conducta humana” (González y Tourón, 1992, p. 74).

En su teoría, se establece una relación entre las creencias que tenga la persona sobre sí misma y la motivación, Cartagena (2008) habla de sus fundamentos:

Según la teoría cognitivo – social de Bandura, los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento. Los determinantes previos de la conducta, como el conocimiento, la habilidad o los logros anteriores, predicen la conducta subsecuente de acuerdo con las creencias que las personas sostienen sobre sus habilidades y sobre el resultado de sus esfuerzos. (p. 64)

De esta manera en el contexto educativo, al existir baja percepción de autoeficacia, se predice una evitación de la conducta y distintamente, el alumno se motiva a ejercer una acción sólo si tiene alta percepción de autoeficacia. En definitiva, las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción y que determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones (Prieto, s.f., p. 1).

4.2.5.4 Teoría de la jerarquía de las necesidades.

Ya desde Weiner se connota tanto el éxito como el fracaso frente a lo cual Abraham Maslow ocupa un lugar especial, de acuerdo a Guzmán y Olave (2004), en la teoría de la Jerarquía de las necesidades los motivos ocurren debido a necesidades no satisfechas y estas a su vez son innatas y el cuerpo se orienta a cumplir con necesidades básicas para posteriormente dirigirse a aquellas secundarias las cuales son en relación a socializar, tener reconocimiento y auto-superarse, de modo que cada individuo alcanza su potencial al satisfacer finalmente las necesidades que indican auto-superación.

4.2.5.5 Teoría de la autodeterminación.

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) fue desarrollada por Edward Deci y Richard Ryan en 1985, bajo la influencia de las formulaciones conductistas y humanistas, tomando del conductismo el sometimiento de hipótesis a prueba empírica considerando al individuo como ser humano activo (Sheldon y Kasser, 2001; Deci y Ryan, 2004; citado en Stover et al., 2017, p. 106-107), mientras que “los planteamientos humanistas consideran que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial” (Remón, 2013, p. 27). De esta forma, Stover et al. (2017) permite comprender que la orientación de esta teoría es empírico-humanista y conforme a esto, Vargas (2012) explica que la visión del TAD es organísmica-dialéctica puesto que “asume que las personas son organismos activos, con tendencias naturales hacia el crecimiento psicológico, en continuo esfuerzo por integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad” (p. 157).

En términos generales, Deci y Ryan (2012) postulan que la teoría de la autodeterminación “es una teoría derivada empíricamente de la motivación humana y la personalidad en contextos sociales que diferencia la motivación en términos de ser autónomo y

controlado” (p. 416). A fines de complementar la definición anterior, Deci y Ryan (1985) afirman lo siguiente, al definir la TAD como:

una macroteoría de la motivación humana vinculada con el desarrollo y el funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones de forma voluntaria. (Citado en Vera, 2011, p. 336-337)

La TAD explica por medio de cuatro sub-teorías las distintas manifestaciones de la motivación, con el fin de comprender el desarrollo de la autonomía, competencia y afiliación, Moreno y Martínez (2006) enfatizan en los componentes de esta propuesta teórica al afirmar que la TAD:

(...) ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cuatro mini-teorías (la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica u orgánismica, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de necesidades básicas) que comparten la meta-teoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas. (p. 5)

Como punto relevante a considerar, la teoría en mención, brinda un alto grado de importancia al papel que desempeña el contexto en el que se desenvuelve una persona y en la aparición de distintos tipos de motivación, con el fin de explicar los diversos fenómenos que ocurren a través de la motivación, surge la teoría de la evaluación cognitiva, en palabras de Ryan y Deci (2000b):

La primera mini-teoría es la teoría de la evaluación cognitiva (TEC) la cual tiene el propósito de especificar los factores sociales y ambientales que explican la variabilidad

en términos de cuales facilitan o reducen la motivación intrínseca, focalizada en las necesidades de competencia y autonomía. (p. 70)

La segunda mini-teoría denominada la teoría de integración orgánismica (TIO) se desarrolló “para detallar las diferentes formas de la motivación extrínseca y los factores contextuales que o bien promueven o impiden la internalización y la integración de la regulación de esas conductas” (Ryan y Deci, 2000b, p 72). Esta subteoría también abarca los distintos tipos de motivación, estilos de regulación y los locus de causalidad, Deci y Ryan (1985a) y Ryan y Deci (2000a y 2000b) hacen mención de estos:

- Amotivación. Es un estado de falta de motivación, ni motivación extrínseca ni motivación intrínseca, resultado del poco valor que el sujeto proporciona a la acción; (...). El locus de causalidad percibido es impersonal (...).
 - Motivación extrínseca. Se relaciona con el desarrollo de una actividad orientada a alcanzar algún logro separable de la realización de la conducta por sí misma (...).
 - Motivación intrínseca. Hace referencia al desarrollo de una actividad por la satisfacción inherente derivada de la propia actividad. (...). El locus de causalidad es interno (...)
- (Citado en Pérez, 2012, p. 122-127).

En cuanto a la motivación extrínseca, existen cuatro tipos, los cuales son expuestos por Roith, Asensio, García, Lirola y López (2017):

La regulación externa hace referencia a una motivación que depende de estímulos exteriores como pueden ser recompensas o castigos. La regulación introyectada está asociada con la satisfacción del propio ego, y las expectativas de autoaprobación. La regulación identificada es una conducta más autodeterminada ya que se entiende la importancia de un comportamiento y se acepta su regulación como propia. Y por último

(...) la regulación integrada donde el comportamiento se lleva a cabo libremente y está en armonía con la persona que lo realiza. (p. 57)

Al igual que la motivación extrínseca, la motivación intrínseca tiene tres tipos, los cuales según Vallerand (2004) son:

(...) motivación intrínseca al conocimiento (participar en la actividad por el placer de aprender), motivación intrínseca hacia los logros (participar en la actividad por el placer de intentar superarse a uno mismo) y la motivación intrínseca para experimentar la estimulación (participar en la actividad por sensaciones placenteras y estéticas). (p. 428)

Por otro lado, la tercera mini-teoría que se encuentra dentro de la TAD es la teoría de las orientaciones de causalidad (COT), la cual:

Se describe y se evalúa tres tipos (...): la orientación de la autonomía en el que las personas actúan fuera de interés en y valoración de lo que está ocurriendo; la orientación de control en el que el foco está en recompensas, gana, y aprobación; y la orientación impersonal o sin motivación que se caracteriza por ansiedad relativa a la competencia. (Sotelo, 2011, p. 207-208)

La última mini-teoría corresponde a la teoría de las necesidades psicológicas básicas (BPNT). González (2014) afirma que “la teoría destaca la importancia del contexto social para la satisfacción o la frustración de las necesidades psicológicas básicas y, por lo tanto, para facilitar u obstaculizar los procesos orgánicos naturales” (p. 36). “La teoría de la autodeterminación establece que existen tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), cuya satisfacción incrementa la salud mental, el bienestar personal y la motivación intrínseca” (Medellín, 2010, p. 58).

Ante la satisfacción de estas necesidades, se da como resultado una motivación más autodeterminada; estas necesidades psicológicas básicas González (1999) las define de la siguiente manera:

La autonomía está implicada porque la internalización representa un movimiento de la heteronomía, o control por las fuerzas externas, a la autonomía, o autodeterminación de la propia conducta. La necesidad de competencia se refleja en la internalización porque las diversas formas de regulación interiorizadas permiten una actuación mucho más flexible, transferible y efectiva que la regulación externa. La necesidad de conexión afectiva (relatedness) queda reflejada en este proceso por el hecho de que las conductas que se internalizan son aquellas importantes para los otros significativos. La asimilación de los valores del grupo favorece la integración del sujeto en la matriz social. (p. 107)

Una de las grandes ventajas de esta propuesta teórica radica en la consideración del contexto en el cual se desenvuelve el educando al ser determinante en la motivación autodeterminada-no autodeterminada, en este sentido el rol que emprende el profesor es de gran importancia. Salazar (2017) fundamenta lo anteriormente expuesto:

La actividad académica tiene dos protagonistas o coprotagonistas: el estudiante y el profesorado, no hace falta que los profesores sean omnipotentes, ni superdotados. Los adolescentes dicen necesitan profesores competentes, es decir capaces de reconocer y valorar las capacidades y condiciones de los estudiantes y que los animen a desarrollarlos y a compartirlos con los demás. (p. 31)

De esta manera, agentes externos al individuo afectan directamente sobre su motivación y según su tipo da a conocer si actúa autónoma o controladamente. “Todo lo que se considera como presión, control, reduce la autodeterminación y hace bajar la motivación intrínseca”

(Kaben, 2012, p. 8). En la misma línea, Katz, Assor y Kanat (2008); Miquelon, Vallerand, Grouzet y Cardinal (2005); Ratelle, Guay, Vallerand, Larose y Sénécal (2007) como se citan en Criado y Pino (2014) afirman que: “Así, la motivación autónoma sintetiza la motivación intrínseca y la regulación identificada; de manera análoga, la motivación controlada resume la regulación externa y la introyectada.” (p. 34).

Dada la importancia que tiene la autodeterminación en el ámbito educativo, González (1999) comenta que:

Las investigaciones del equipo de Ryan y Deci concluyen que los profesores y también los padres que apoyan la autonomía — usan y valoran técnicas que animan a la elección y participación en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, proporcionan información clara de los límites y reglas de actuación, son consistentes en su aplicación, refuerzan los éxitos y animan frente a los fracasos o mala conducta y facilitan el diálogo abierto— favorecen que los estudiantes sean más capaces de regular autónomamente su trabajo escolar y estén más motivados intrínsecamente. El excesivo control está asociado negativamente con la motivación continuada. Además, el aprendizaje autónomo no sólo tiene beneficios afectivo-motivacionales, sino también cognitivos. (p. 153)

4.2.6 Etapas del desarrollo de la motivación autodeterminada.

La motivación en el desarrollo del ser humano se da de diferente manera en las distintas etapas de la vida, puesto que el proceso motivacional no es el mismo durante la infancia, niñez y la adolescencia, debido a que la motivación, el motivo y lo motivante varía a medida que evoluciona el ser humano, sin embargo, al evidenciar que cada persona demanda y responde a estímulos de motivación según su propia condición, se afirma que sin importar la etapa en que se encuentre la persona, la esencia de la motivación es igual aunque cambie su forma, ya que la

motivación cambia de acuerdo a la etapa, el desarrollo madurativo, los intereses particulares y el entorno cultural en que se encuentre cada individuo (Thoumi, 2004).

Es así, que al hablar de motivación en la primera infancia como etapa inicial de la vida, se recalca la importancia que ya tienen las necesidades psicológicas básicas, tales como la relación con el otro y la competencia. En cuanto a la relación, los teóricos del apego sugieren que cuando un niño está fuertemente apegado a uno de sus padres la motivación intrínseca es fácil de observarla como conducta exploratoria (Egea, 2016). Por otro lado, en cuanto a la competencia Ford y Thompson (1985), como se cita en Carlton y Winsler (1998) describen lo siguiente:

Así, el recién nacido se llena con el deseo de responder a los numerosos estímulos presentados en su entorno. A medida que el niño interactúa con el medio ambiente ciertos eventos ocurren. Si el niño puede relacionar su acción con la reacción del medio ambiente, un sentido de control sobre el medio ambiente se gana. Este sentido de control fortalece las sensaciones de competencia dentro del niño y conduce a la exploración y experimentación. Con cada interacción exitosa el sentido de competencia crece. (p. 160)

De acuerdo a lo anterior, Deci (1976) citado en Blanco (2017) afirma que en la edad infantil los niveles de motivación son muy altos, destacándose la motivación intrínseca como la predominante en esta etapa. Afirmación bajo la cual Blanco (2017) explica que:

Esto ocurre por el gran interés que tiene el alumno por el conocimiento del mundo en esta edad, que posteriormente, con el paso de los años, desciende en detrimento de conseguir las cosas a partir de recompensas externas, y no por el puro placer de aprender. (p. 74)

En este sentido, “las actividades exploratorias son intrínsecamente gratificantes para los niños y cruciales para su desarrollo cognitivo” (Oudeyer, Kaplan y Hafner, 2007, p. 265). Ryan

(2011) citado en Carlin (2014) complementa esto al sustentar que este tipo de motivación “describe la tendencia natural de controlar el interés espontáneo y la exploración, que son esenciales para el desarrollo cognitivo y social, y que representan una de las principales fuentes de placer y vitalidad a lo largo de la vida” (s.p). De esta forma, la motivación intrínseca para Ryan y Deci es el prototipo de la motivación autodeterminada, al ser autónoma y de actividades autodeterminadas (Vilcapuma, 2014).

Aunque el repertorio conductual es limitado en niños recién nacidos, se amplía a través de los años, lo cual complejiza los procesos motivacionales de los menores; tras identificar las etapas motivacionales en la infancia y parte de la niñez que abarca desde el nacimiento hasta los seis años de edad, Carlton y Winsler (1985) destacan el papel imprescindible de objetos distractores como medio de interacción con su entorno para explorar el mismo, ante lo cual va en aumento su curiosidad, encontrándose con distintos desafíos, al mismo tiempo que desarrolla un sentido de competencia y autonomía, de igual forma diferentes técnicas y estrategias de guía (el juego, juguetes de diferentes tamaños, máquinas y teatro, etc.) generalmente puestas a disposición por el cuidador contribuyen al crecimiento de la motivación.

Sin embargo, Ryan y La Guardia (2000) citado en Álvarez (2005) sustentan que después de la primera infancia la motivación extrínseca es más fuerte, puesto que la libertad de estar motivado intrínsecamente es reducida por las presiones sociales para la realización de actividades no interesantes y para asumir una diversidad de nuevas responsabilidades. Además, de acuerdo a la TAD, las motivaciones diferentes a la intrínseca, como lo es la extrínseca y la amotivación reflejan grados diferentes en los que el valor de la conducta solicitada y la regulación de la misma es internalizada e integrada, estos dos últimos al ser aspectos centrales de

la socialización en la infancia se convierten relevantes para la regulación de la conducta en el transcurso de las etapas del desarrollo humano (Ryan y Deci, 2000b).

En congruencia a lo anterior, a medida que el ser humano crece se ve expuesto a afrontar distintos cambios los cuales son esenciales para lograr un desarrollo más adaptativo.

Por tanto, durante “la adolescencia, el período tumultuoso de la niñez dependiente a la edad adulta independiente o interdependiente, es un tiempo crítico para el desarrollo y la expresión de la autodeterminación” (Field, Hoffman y Posch, 1997, p. 285). Esta etapa se caracteriza por tener una pérdida en la motivación intrínseca y un aumento en la extrínseca. Por lo tanto, el Departamento de Educación de los Estados Unidos (s.f.) destaca que entre los factores causales de este fenómeno se encuentran: los cambios físicos del adolescente y la aparición de diferencias en el desarrollo de sus compañeros, la presión de pares, el cambio abrupto en el ambiente escolar al ser éste menos controlador y las creencias de ser poco competente. Se evidencia además que en el desarrollo motivacional “(...) ambos padres y profesores contribuyen al desarrollo de comportamientos autodeterminados en adolescentes” (Soenens y Vansteenkiste, 2005, p. 600-601).

En conclusión, la motivación intrínseca se desarrolla desde la infancia reduciéndose en la niñez por el surgimiento de factores externos que permiten el desarrollo de otros tipos de motivaciones como la extrínseca o la amotivación, pero es hasta la adolescencia en donde la motivación extrínseca aumenta forjando el desarrollo de la autodeterminación.

4.3 Rendimiento académico

4.3.1 Antecedentes.

Lo puesto en mención anteriormente acerca de teorías motivacionales contribuye hoy en día a la educación y particularmente en aspectos relacionados con el rendimiento académico.

Tras una revisión sistemática de investigaciones metodológicas acerca del RA, Nieto (2008) resalta hacia el período de 1970-1980, variables consideradas predictivas del rendimiento académico como la comprensión verbal, preescolarización, nivel socioeconómico familiar y vivir en un área urbana, la inteligencia guarda relación con el rendimiento académico; para 1981-1985, tiene lugar el factor emocional sin dejar de lado la IC sobre éste, el desajuste emocional es causante del rendimiento académico y aún se considera el status social, autoconcepto, percepción y expectativas de los padres sobre sus hijos determinantes del mismo, desde 1986 a 1990 se consideran los procesos motivacionales diferentes en alumnos repetidores de años escolares y no repetidores, de 1990 a 1995 se enfatiza en la discapacidad intelectual, diferencias según el nivel socioeconómico y género, de 1996 al año 2000 se tiene en cuenta nuevamente el autoconcepto y programas que estimulen la inteligencia lo que a su vez mejora la motivación en los alumnos, para los años del 2001 al 2006 se cree, el trabajo cooperativo y estilos de crianza influyen en el rendimiento académico.

En lo que refiere a la motivación como influyente sobre el rendimiento académico, hay bases imprescindibles al sustentar diferentes investigaciones sobre los últimos tiempos, Fernández (2007), afirma:

(...) dos líneas clásicas de investigación sobre motivación. Dentro de la dicotomía intrínseca-extrínseca, se abordan los siguientes: motivación intrínseca, orientación general a metas de logro, interés personal y situacional, y formulación y consecución de metas académicas. El mismo número de propuestas giran alrededor de la teoría de la expectativa-valencia: autoconcepto académico, autoeficacia de alumnos y profesores, atribución causal de los resultados, y valor subjetivo de las tareas. (p. 3)

Uno de los aspectos cuya mayor aceptación tiene en el campo educativo es el autoconcepto. “(...) surgen otras teorías cuyo principal punto de referencia es el autoconcepto y los propios sentimientos de competencia y valía personal, considerados como elementos fundamentales para comprender la motivación de logro.” (González, Valle, Núñez, y González, 1996, p. 48).

De antemano, otras posturas motivacionales formulan la relación existente entre resultados académicos y creencias de ser competentes. “Los individuos que creen en sus capacidades, probablemente, intentarán trabajar y buscar los medios y recursos necesarios para conseguir sus objetivos mientras que los que niegan sus capacidades rendirán y persistirán menos” Núñez (2009, p. 54).

En términos generales, la motivación aporta grandes avances a estudios acerca del rendimiento académico con el fin de establecer estrategias para elevar el mismo, más sin embargo no se abordan aspectos los cuales ayudan a comprender este fenómeno en su totalidad; se destaca a García y Doménech (2002) dentro del análisis entre rendimiento, motivación y emoción puesto que para ellos tan solo se aproximan investigaciones sobre ansiedad y estado de ánimo y sus repercusiones cognitivas en el rendimiento escolar y se deja de lado el papel de las emociones en la motivación aunque se trata de unificar conceptos de origen cognitivo con los de tipo afectivo, tal como se explica merece especial atención al abarcar la motivación dentro del ámbito educativo.

Entre los autores que más estructura supuestos en cuanto a lo anterior descrito es Pekrun (1992) al indicar emociones las cuales interfieren en la motivación de alumnos, hace referencia al aburrimiento, tristeza, empatía, orgullo, etc., hace especial énfasis a la motivación intrínseca, extrínseca y social.

4.3.2 Definición de rendimiento académico.

El rendimiento académico actualmente acapara gran atención debido a la importancia de comprender y afrontar factores que inciden en el mismo. Lamas (2015) indica que “la complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización. En ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero, generalmente, las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas ya que se utilizan como sinónimos” (p. 315).

Al delimitar el concepto de rendimiento académico resulta complejo debido a la diversidad de perspectivas, más aún Fernández, Mancebo, Jiménez, Ardanaz, Fernández y Montano (2013) ponen en consideración sus distintas dimensiones:

(...) es un indicador de eficacia y calidad educativa. Las variables que intervienen en él son: factores contextuales, donde se incluyen variables socioculturales (clima educativo y familiar, origen sociocultural), institucionales (tipo y tamaño del centro) y pedagógicas (expectativas y actitudes del profesor). Y hay que tener también en cuenta factores personales, dentro de los que se incluyen variables demográficas (sexo, edad), cognitivas (aptitudes intelectuales y motivación) y actitudinales (satisfacción, autoconcepto). (p. 2)

Una de las definiciones más recientes acerca del rendimiento académico, corresponde a Salazar (2017) al decir que “el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante de conocer y procesar estas variables conducirá a un análisis más minucioso del éxito académico o fracaso del mismo” (p. 36).

Cabe aclarar que para que los estudiantes encuentren éxito en el rendimiento académico deben tener en equilibrio ciertos factores. “En el rendimiento escolar, intervienen además, el nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales cuya relación en el rendimiento no

siempre es lineal sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo y aptitud” (Rivadeneira, 2011, p. 49).

Frente a estudios exhaustivos a nivel nacional e internacional, Murillo (2008) estableció numerosos factores que predicen óptimos resultados académicos en instituciones educativas, así: variables socioculturales de desigualdad social, educación parental y pertenencia a la sociedad; demográficas de edad, sexo, aunque es una diferencia significativa según el contexto pues en distintos países latinos y de habla hispana no existe tal diferencia mientras que en Colombia, entre otros países tienen mayor éxito los hombres en Matemáticas, vivir en zona rural al igual que bajos recursos económicos son de desventaja; institucionales frente a calidad de enseñanza, inclusión, bienestar, políticas y ambiente escolar; pedagógicas como expectativas, experiencia, metodología del docente, trato hacia los alumnos, y tamaño del grupo; cognitivas tales como intelectualidad, rendimiento académico anterior además de motivación; actitudinales como autoconcepto, satisfacción, habilidades sociales y responsabilidad con estudios.

El panorama del rendimiento académico en Colombia no es alentador y en razón a esto se exige conocer los distintos factores influyentes y así mismo estrategias efectivas para la mejora de éste. Bravo, Naissir, Contreras y Moreno (2015) refiere que:

En el contexto Colombiano uno de los problemas con mayor trascendencia ha sido el bajo rendimiento académico de sus estudiantes, lo que ha dejado al país en uno de los niveles más bajos en cuanto a la calidad de educación a nivel internacional. (p. 104)

Más aún, muchos de aquellos factores puestos en mención se escapan de darles una solución propia pues los recursos ante los problemas vienen de mano del estado o el contexto social en el que se encuentra inmerso el estudiante. “Sin embargo, la dotación de estrategias y

habilidades emocionales básicas sirve como factor protector de estos problemas” (Extremera y Fernández, 2003, p. 110).

Según informe de la OCDE (2016) Colombia atraviesa una crisis educativa respecto al rendimiento académico de los estudiantes, lo cual pone de relieve los programas llevados a cabo hasta el momento y la necesidad de implementar estrategias efectivas:

Aunque el gasto por estudiante en la educación primaria y secundaria ha aumentado casi un 20 % desde 2006 en los países de la OCDE, el rendimiento en ciencias en la encuesta PISA ha aumentado sólo en 12 de los 72 países y economías evaluados en este periodo. Entre ellos se incluyen sistemas educativos de alto rendimiento como los de Singapur y Macao (China), y de bajo rendimiento como los de Perú y Colombia. (párr. 3)

En estudiantes adolescentes interactúan una serie de factores los cuales desequilibran su rendimiento académico, los cuales empiezan a presentarse desde su transición a secundaria. Al respecto Amaya y Álvarez (2005) mencionan:

Si al hecho de que al joven adolescente se encuentra en una fase de transformación psicológica, biológica y emocional unimos que se encuentra también en un momento de transición de una etapa educativa a otra (acceso a la educación secundaria obligatoria), se puede considerar el riesgo de que manifieste falta de motivación e implicación en el estudio, fracaso escolar y riesgo de abandono del sistema educativo. (p. 128)

A partir del Decreto 1290 (2009), el MEN refiere un registro escolar nacional a las instituciones educativas del país, en el cual se establece evaluar a los estudiantes su rendimiento académico en función de un desempeño superior, alto, básico y bajo.

4.4 Marco empírico.

En España, más exactamente en la Universidad de Huelva se estableció a través de una investigación metodológica el vínculo entre inteligencia emocional y motivación en 170 estudiantes de educación física de secundaria de un centro de Gibraleón, entre los instrumentos de aplicación está el TMMS, el cuestionario de clima motivacional adaptado a estudiantes de educación física (PMCSQ2) y el cuestionario de necesidades psicológicas básicas (BPNS); por medio de un estudio correlacional, se obtuvo como resultado correlación positiva entre motivación autodeterminada y clima motivacional orientado a la tarea, además se estableció el mismo resultado entre las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación) con la motivación intrínseca, por último se halló correlación positiva entre inteligencia emocional percibida y los distintos tipos motivacionales, más aún no existió relación significativa entre los factores de IE y MI (Cera, Almagro, Conde y Sáenz, 2015).

El estudio de Pérez (2012) enfocado en analizar la relación existente entre las variables de IE y MA en 544 estudiantes universitarios de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en España, para lograr este objetivo las medidas de evaluación utilizadas son TMMS-24 para la IE y EME, BPNS-2 e IAD para la motivación autodeterminada, a partir de esto mediante el coeficiente de Pearson se hallaron correlaciones positivas y significativas entre claridad y regulación emocional con las necesidades básicas psicológicas (autonomía, competencia y relación) y la motivación autodeterminada, por el contrario el factor de atención emocional únicamente correlacionó con motivación autodeterminada -.10.

Dada la aparente relación entre IE y MA, Conde y Almagro (2013) en su estudio enfocado hacia la recopilación de estrategias para el desarrollo de la IE y motivación en estudiantes de educación física; afirmaron que ambos constructos han relacionado positivamente con el rendimiento, de esta forma explicaron la importancia de trabajar con los docentes de las

instituciones para desarrollar en el alumnado una mejor IE y además una motivación más autodeterminada.

En la literatura surge el interés por la inteligencia emocional, en tal sentido, Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) se encargaron de estudiar la IE en estudiantes de 13 a 15 años en tres distintos colegios católicos ubicados en Australia, se obtuvo que las mujeres tienden a tener mayor IE en comparación a los hombres y de tal manera presentan más habilidades de identificar emociones, así dar el manejo adecuado a las mismas; no se encontraron diferencias significativas en los resultados en relación a las instituciones educativas. De manera similar, en un estudio realizado en India en alumnos entre los 5 y 18 años, Pandey y Tripathy (2004) citados en Bernarás, Garaigordobil y de las Cuevas (2011) destacaron mayor inteligencia emocional en mujeres que en hombres, más específicamente en el factor de percepción emocional.

En Europa, el interés por la IE es evidenciado de acuerdo a la cantidad de estudios que abordan este constructo y el RA, por tanto, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003b) como se cita en Extremera y Fernández (2004) realizaron un estudio en Málaga con estudiantes de 3° y 4° año de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) con el fin de examinar la viabilidad de la IE como factor explicativo del RA, para ello tuvieron en cuenta las calificaciones del primer trimestre, los resultados del estudio indicaron que altos niveles de IE predicen un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, ya que los alumnos catalogados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor en comparación con los estudiantes considerados como normales, además mostró que la IE influye sobre la salud mental la cual se encuentra relacionada y afecta al RA, evidenciado así la existencia de componentes no académicos que inciden en el RA.

De manera similar sucedió con el estudio de Otero, Martín, León y Vicente (2009) al poner de manifiesto la existencia relaciones significativas entre IE y RA en 344 estudiantes de 1º y 2º ESO entre los 14 y 16 años, ya que estudiantes con altos niveles de IE tendieron a tener mejores calificaciones, lo cual aparentemente se debe a que tienen mayor comprensión emocional al evitar que emociones negativas interfieren menos en el proceso académico y por ende en el RA.

El estudio de Vallejo, Martínez, García y Rodríguez (2012) citado en Trigos (2013) pretendía explorar la influencia que tiene la IE en el RA, para ello la muestra de interés son 24 estudiantes de secundaria entre los 16 y 18 años de edad, a pesar de ser este un limitante en el estudio hallaron que el RA está influido por la IE, otro resultado de interés es la diferencia entre los estudiantes con bajos y altos niveles de IE, además encontraron relaciones moderadas y significativas entre la IE y e RA en los alumnos de bachillerato.

Cuervo (2015) analizó las relaciones existente entre IE y RA en 64 estudiantes universitarios del programa de psicología de la Universidad Jaime I de Castelló, mediante las puntuaciones del TMMS-24 y los indicadores globales del RA realizó un análisis correlacional haciendo uso de la prueba de Pearson, a través de la cual halló relaciones positivas y significativas entre las variables de interés, también explicó que las notas como indicadores cuantitativos parecen reflejar de mejor forma las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes además de afirmar que la IE es uno de los factores de mayor predominancia en relación con éxito académico. Igualmente, en 116 estudiantes universitarios holandeses pertenecientes a las carreras de artes, psicología, administración y economía, entre otras, se encontró que la inteligencia emocional explica mejor el rendimiento académico que la inteligencia tradicional y la personalidad (Van de Zeer, Thijs y Schakel, 2002).

En otras parte del mundo, como en Asia y Norte América, también es de interés estudiar la relación existente entre IE y RA, por tal motivo Sucaromana (2004) estudió esta relación en 273 estudiantes tailandeses a través de un modelo de ecuación estructural, a partir del cual halló que la inteligencia emocional tiene un efecto directo en el rendimiento académico de estos en la asignatura de inglés. Recientemente, Alali y Fatema (2009) citados en González (2017) obtuvieron correlaciones significativas entre estas variables en estudiantes de secundaria en Kuwait. Además, Vela (2004) citado en Llibre, Prieto, García, Díaz, Viera y Piloto (2015); por su parte encontró correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico al ser este último predecible por la IE en estudiantes estadounidenses.

De igual modo en Centro América, Escobedo (2015) buscó establecer la relación de inteligencia emocional (por medio del TMMS) y el rendimiento académico (promedio de notas finales) en estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y 16 años en un colegio mixto de nivel básico, a través de un estudio cuantitativo de tipo correlacional; obtuvo una correlación positiva entre el factor de regulación de emociones y rendimiento académico, más esta última variable tuvo una correlación negativa con atención a emociones, se halló a su vez correlación positiva entre estudiantes de 1er y 2do grado entre claridad de percepción de emociones y rendimiento académico, la autora recomendó medir las variables ya mencionadas en población con distintas características al no establecerse en éste una correlación significativa

En Sudamérica específicamente en Colombia, Castañeda (2017) en su estudio pretendió determinar de qué forma la vinculación de estrategias de IE afecta el RA de 71 estudiantes de quinto de primaria pertenecientes a la Institución Educativa Técnica Sumapaz de Melgar-Colombia, uno de los primeros hallazgos es la estrecha relación entre las variables ya que al no tener altos niveles de IE los estudiantes presentaron bajos resultados académicos, otro de los

hallazgos significativos es que a pesar de esa estrecha relación se evidencian mejoras en el RA debido a que los desempeños de superior y alto aumentaron, mientras que ningún estudiante se encuentra en los desempeños de básico y bajo, a partir de esto la autora recalcó la importancia de implementar estrategias enfocadas a la educación de la IE en los colegios para el aumento del RA.

Finalmente, en este país Espinel, Galvis y Naiva (2016) con el fin de evaluar el impacto de un programa de intervención en IE llevado a cabo en el colegio Quinta Brigada de Bucaramanga en 37 estudiantes entre los 15 y 17 años, por medio del TMMS-24 realizaron la evaluación en la que se encontró hallazgos significativos en las dimensiones de atención y recuperación emocional.

Por otro lado, respecto la motivación autodeterminada, esta parece ser de gran interés en los distintitos continentes, es así como en Malasia país del continente asiático Elias, Mustafa, Roslan y Noah (2011) identificaron en estudiantes adolescentes una correlación negativa entre autodeterminación y rendimiento académico, ya que estudiantes con menor autodeterminación tuvieron un mejor RA.

En Europa, Waege (2009) en su estudio realizado a estudiantes de secundaria en Noruega, concluyó que los alumnos quienes se motivaron intrínsecamente satisficieron sus necesidades de autonomía, relación y competencia, además de mejorar su desempeño en el área de matemáticas.

En este mismo continente, en el ámbito deportivo Almagro, Navarro, Paramio y Sáenz (2015) investigaron sobre las consecuencias de la motivación en 254 estudiantes de secundaria y bachillerato en las clases de educación física (EF), los resultados arrojaron el papel tan fundamental que cumple la motivación intrínseca en la predicción del rendimiento académico en

EF, debido a que la predicción resultó ser positiva y significativa con un peso de regresión β .70, además la desmotivación lo predijo de forma negativa con β -.41. De igual modo, en 94 estudiantes de EF de primaria (5° y 6°) la motivación arrojó hallazgos más autodeterminados, puesto que los puntajes más alto se obtuvieron en las dimensiones de motivación intrínseca y regulación identificada, mientras que en cuanto a la desmotivación se obtuvieron valores relativamente bajos (Dorado, Paramio y Almagro, 2016).

En cuanto al continente americano, en América del Norte, Burton, Lydon, D' Alessandro y Koestner (2006) en su trabajo enfatizaron en la autorregulación al ser característica de la motivación autodeterminada; el primer estudio se centró en hallar alguna relación entre motivación intrínseca y autorregulación en el rendimiento académico cuyos participantes fueron 241 niños en edades entre 8 y 13 años de un colegio de primaria ubicado en Toronto, Canadá; se obtuvo que a mayor motivación intrínseca más altos son los niveles de bienestar psicológicos en los niños, así mismo la autorregulación académica es un factor predictor del rendimiento académico; otro estudio similar se basó en estudiantes universitarios, no obstante fueron distintos los resultados ya que no se encontró relación entre autorregulación, bienestar psicológico y rendimiento académico y en cambio como factor que incide en el bienestar psicológico se encuentra el esfuerzo dirigido a la meta.

Por aparte, en América Central, Montemayor (2014) midió la motivación autodeterminada en 1115 atletas mexicanos (52% hombres y 42% mujeres con edades entre 10 y 26 años, se encontraron notables diferencias de motivación autodeterminada en relación con la edad de los estudiantes puesto que a modo de conclusión se obtuvo mayor motivación intrínseca en alumnos con edades entre 13 y 16 años, más sin embargo esta disminuyó gradualmente al

tener mayor edad cronológica, en cambio aumenta tanto la motivación extrínseca como la amotivación en personas mayores, aunque la ME encuentra su pico más alto de los 15 a 17 años.

Mientras tanto en América del Sur, la escala de motivación en educación (EME) sostiene su fundamento en la teoría de la autodeterminación, tal como lo comprobó López (2008) al afirmar que:

Las correlaciones entre las siete subescalas utilizando Pearson demostró que tanto las correlaciones entre los tipos de ME como entre los tipos de MI son positivas y fuertes, en el primer caso los valores oscilan valores entre .44 y .60 ($p < .01$) y en el segundo los valores oscilan entre .61 y .67 ($p < .01$). Las correlaciones obtenidas entre las siete subescalas sostienen, en general, la presencia de un continuo de autodeterminación. (p. 473)

De esta forma, en Paraguay se utilizó una muestra de 411 universitarios, con edades que oscilan entre 17 y 40 años con el fin de validar la escala de motivación en educación (EME); a partir de sus resultados se conocieron los perfiles de motivación autodeterminada de los mismos y se obtuvo que mujeres conservan una motivación más autodeterminada que los hombres (Núñez, Lucas, Navarro y Grijalbo, 2006).

Continuando con Suramérica, en Colombia son pocos los estudios que evalúan la MA, entre estos está el estudio de Cortés (2015) dirigido hacia la caracterización de la motivación académica y el rendimiento que tienen 89 estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Javeriana, la relación entre MA y RA se realizó por medio del coeficiente de Spearman examinando las posibles relaciones entre el tipo y fuerza de motivación con las variables de estado y promedio académico, entre los resultados más relevantes se encuentra que el tipo de motivación al final del semestre no está relacionado con el promedio final; así mismo la

dirección del cambio de motivación al inicio y final, como la fuerza de la motivación al inicio y final tampoco dan muestra de relaciones significativas con el promedio.

Por último, también en Colombia, por medio del estudio de Bedoya (2015) realizado con estudiantes de extraedad entre los 13 y 18 años, y de estrato 1 y 2; pertenecientes a un colegio de Bogotá, se comprobó la relación significativa entre motivación autodeterminada y rendimiento académico, de igual forma entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

4.5 Marco legal.

Esta propuesta se realiza bajo los lineamientos legislativos de la Asamblea Nacional Constituyente de Colombia (1991), en la promulgación de la Constitución Política bajo la cual se consagran normas dirigidas al sistema educativo; en consonancia con el artículo 67 se plantea que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente, (...). Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (...). (p. 17-18)

En adición, con el fin de garantizar los derechos y proteger la integridad de la población estudiantil, el artículo 28 sobre el derecho a la educación, la ley 1098 (2006) establece que “los

niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. (...). La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política” (p. 5).

En concordancia con el derecho a la educación, la ley 115 (1974) señala las normas generales para la regulación del servicio público de la educación, el artículo 2° del título I hace referencia al servicio educativo que comprende la educación por niveles y grados, así mismo el capítulo 1° del título II especifica que la educación formal aborda estos niveles educativos, el nivel de la educación básica es uno de ellos y está conformado por dos ciclos, el ciclo de primaria y de secundaria, el segundo ciclo se constituye por cuatro grados, siendo estos los subsiguientes a la educación básica primaria; además, en la sección tercera del título II se detalla los objetivos educativos del ciclo de secundaria y las áreas fundamentales y obligatorias para el cumplimiento de los mismos.

En congruencia a la ley 115, se reglamenta mediante el decreto 1290 (2009) la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes, el artículo 1 se destaca por valorar el nivel de desempeño de los educandos en el ámbito institucional como un proceso permanente que se realiza en el establecimiento educativo, el artículo 4 define el sistema institucional de evaluación, el cual debe contener: los criterios de evaluación y promoción y la escala de valoración institucional equivalente a la escala nacional, el artículo 5 explica la escala de valoración nacional que se divide en cuatro categorías: desempeño superior, alto, básico y bajo, y además indica que cada establecimiento define y adopta su propia escala de valoración, para ello el artículo 8 especifica que la creación de este sistema institucional debe seguir un procedimiento.

Por otro lado, dado a que el Código Deontológico y Bioético del psicólogo reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se considera relevante aclarar que de la misma solo se profundizará en lo que se considera esencial para este proyecto. Por tanto, de la ley 1090 (2006) se toma el artículo 2 el cual abarca los principios generales bajo los cuales los psicólogos deben ejercer su profesión como lo son; la responsabilidad, la competencia, los estándares morales y legales, confidencialidad, bienestar del usuario, relaciones profesionales, evaluación de técnicas e investigación con participantes humanos.

Se toma en consideración además el título VII del mismo código al profundizar en algunos de sus capítulos; por tanto, el primero de ellos abarca los principios generales que se toman en cuenta como regla de conducta profesional, en donde se especifica el quehacer del psicólogo, éste incluye los artículos desde el 13 hasta 32. El segundo capítulo destaca los deberes que tiene el psicólogo frente a los usuarios comprende los artículos del 33 al 35. El tercer capítulo trata los deberes del psicólogo con las personas objeto de su ejercicio profesional que especifica las obligaciones que tiene el psicólogo con las mismas en el artículo 36. El sexto capítulo enfatiza el uso de material psicotécnico haciendo referencia a aquellos a los instrumentos que serán utilizados y sus resultados. (Ley 1090, 2006).

Finalmente se tiene en cuenta la resolución 8430 (1993) que hace hincapié en las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, así se toma en cuenta el título II de la investigación en seres humanos al abordar en primer lugar el capítulo 1 que abarca los aspectos éticos de la investigación en seres humanos en donde prevalece el respeto por la dignidad, la protección de los derechos y el bienestar de los mismos, cabe recalcar que la investigación se encuentra clasificada en la categoría de investigación sin riesgo. En segundo lugar, se describe el capítulo 3 que trata de las investigaciones en menores de edad o

discapacitados, puesto que el proyecto aborda una población menor de edad. Por último, se detalla el capítulo 5 que refiere a las investigaciones en grupos subordinados, ya que la población estudiantil es entendida como un grupo subordinado, en este se debe asegurar que el proyecto no interfiera con el proceso escolar de los sujetos.

5. Marco Metodológico

5.1 Paradigma epistemológico.

El paradigma positivista “se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico” (Ricoy, 2006, p. 14), basado en la teoría positivista del conocimiento. Dicho de otra forma, el paradigma del estudio se enfoca en el positivista, por diferentes razones: 1) se basa en la recolección de datos numéricos para probar hipótesis con base en el análisis estadístico (cuantitativo), 2) a partir de la experiencia y la observación de los fenómenos de IE, MA y RA se realiza un análisis (empíricoanalítico), 3) es observable mediante la relación de las variables de IE, MA y RA, manipulable por medio del control de criterios de inclusión y exclusión y además verificable en cuanto a las hipótesis propuestas (racionalista), 4) adicionalmente es comprobable respecto a hipótesis, comparable con otros estudios que aborden las variables de interés, medible a través de los instrumentos TMMS-24, EMA y promedio de calificaciones, y replicable por otros investigadores que estén interesados en realizar estudios similares (sistemático gerencial) y finalmente 5) relaciona la ciencia teórica con la ciencia práctica, puesto que en la presente investigación se realiza una aplicación práctica con base a la teoría (científico-tecnológico).

Conforme a lo anterior, el paradigma positivista al ser de naturaleza cuantitativo es el que mejor se adecua para responder la pregunta problema, debido a que sustenta las investigaciones que tienen como objetivo la comprobación de hipótesis mediante datos estadísticos o la

determinación de los parámetros de una variable específica por medio de la expresión numérica (Ricoy, 2006).

Sin embargo, para que un investigador pueda ubicarse en un paradigma de investigación debe responder a tres preguntas. Guba y Lincoln (2002) proponen las siguientes:

- 1.- La Pregunta Ontológica. ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, qué es lo que podemos conocer de ella?
- 2.- La Pregunta Epistemológica. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido?
- 3.- La Pregunta Metodológica. ¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglarselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido?. (p. 120)

Es aquí, donde el positivismo da respuesta a cada una de las preguntas. Por tanto, Ramos (2015) afirma que la pregunta ontológica se basa en una realidad absoluta y aprehensible por el ser humano, regida por las leyes y los mecanismos naturales, mientras que la pregunta epistemológica aporta una respuesta de dualismo y objetivismo, en donde el investigador como el objeto de estudio son independientes entre sí, con el fin de controlar la interacción entre ellos para así evitar sesgos en el proceso, y por último la pregunta metodológica brinda respuestas interesantes a la pregunta de investigación al realizarse mediciones sobre el fenómeno de estudio. En otros términos, se decidió este paradigma por tres razones; 1) ontológicamente la realidad es comprendida por el ser humano y puede determinar los factores intervinientes de y entre las variables de estudio, 2) en cuanto a lo epistemológico; se mantiene una relación independiente entre los fenómenos de estudio IE, MA y RA y los investigadores, además se tiene claridad en que los hallazgos investigativos deben ser reales y generalizables, y por último 3) metodológicamente hablando se puede realizar mediciones acerca de la IE, MA y RA mediante

los instrumentos TMMS-24, EMA y promedio de calificaciones para la comprobación de hipótesis a través de métodos estadísticos como la correlación.

Por otro lado, el paradigma positivista engloba diferentes características las cuales son descritas en la tabla 2 para comprender más acerca del mismo.

Tabla 2.
Características del paradigma positivista

Sistema hipotético deductivo	Método hipotético deductivo	Técnicas e instrumentos más usados en el sistema hipotético – deductivo
<p>Tiene las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable. -Sólo son objeto de estudio los fenómenos observables, ya que son los únicos susceptibles de medición, análisis y control experimental. -Lo que busca el conocimiento positivista es la causa de los fenómenos y eventos del mundo social formulando generalizaciones de los procesos observados 	<p>La metodología de la investigación es la de las ciencias exactas. La explicación científica es de naturaleza causal, en el sentido amplio, y consiste en subordinar los casos particulares a las leyes generales. La realidad social, objeto de estudio a través de esta metodología, es única y, por lo tanto, hay un sólo método para estudiarla: el estadístico; lo que lleva a un reduccionismo metodológico donde se adecua al objeto de estudio al método y no el método al objeto de estudio. Por ello se parte de una muestra significativa para generalizar los resultados: esto significa que las acciones individuales son siempre manifestaciones del hecho social exterior al individuo, establecido socialmente. En el método hipotético deductivo se consideran tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción del objeto de estudio que implica: Revisión de literatura, elección del tema de investigación, 	<p>Las técnicas e instrumentos que se utilizan de manera frecuente en la recolección de datos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los cuestionarios y las escalas para medir las actitudes como la de Likert o la de Guttman. - Otra técnica es la observación, que se realiza a través de diversos instrumentos como la ficha de registro, la hoja de observación que es la anotación sistemática de comportamientos o situaciones observables, definidas a partir de categorías y subcategorías. - Lista de verificación (Check List). - Pruebas estandarizadas e inventarios, que miden por ejemplo la satisfacción laboral, los tipos de personalidad, el estrés, la jerarquía de valores, entre otros ejemplos.

planteamiento del problema, formulación de los objetivos, justificación, marco teórico, hipótesis.

2. Diseño de investigación (metodología): Con la definición del tipo de estudio, descripción de los sujetos de investigación, selección de la muestra, elección de las técnicas de recolección de datos, diseño y aplicación de los instrumentos de investigación.

3. Discusión y presentación de resultados.

Nota. Recuperado de Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. Pérez (2004) citado en Martínez, V., 2013, p. 3.

5.2 Diseño de la investigación.

La investigación comprende un enfoque cuantitativo de tipo no experimental transversal basado en los diseños correlacionales, ya que no se manipulan variables, pero se realizan en un único momento, y además tienen como fin la descripción de relaciones entre dos o más variables en un momento específico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este fenómeno relacional se observará en el ámbito educativo para medirse posteriormente cada variable y así identificar su interacción. Es decir, en la presente investigación el diseño es no experimental debido a que se observarán los fenómenos de inteligencia emocional, motivación autodeterminada y rendimiento académico en el contexto natural de los estudiantes, en esta ocasión el colegio, sin la manipulación de variables independientes, ni la provocación de situaciones alternas, puesto que los fenómenos a estudiar se analizarán tal como se presenten en el contexto. Adicionalmente, es de tipo transversal porque la recolección de los datos se realizará en un momento determinado,

tomando en cuenta los diseños transversales correlacionales para describir las relaciones entre las variables de estudio.

Los diseños no experimentales “además, tienen una enorme ventaja sobre los estudios cuasiexperimentales y rigurosos, ya que permiten analizar simultáneamente las relaciones entre un gran número de variables, lo que los aproxima más a las situaciones reales” (Echevarría, 2016, p. 90). Por tanto, al abordarse las variables de inteligencia emocional, motivación autodeterminada y rendimiento académico, se permite conocer cómo se presentan estas en los educandos en situaciones reales, además de tener presente los factores que intervienen en su manifestación y relacionarlas así con el contexto natural.

5.3 Alcance de la investigación.

El estudio es de tipo correlacional porque tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más variables, ya que se miden cada una de ellas y después se cuantifican y analizan, las correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba y su utilidad es saber cómo se puede comportar una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Es decir, el presente estudio es correlacional porque se pretende hallar la relación entre inteligencia emocional y motivación autodeterminada frente al rendimiento académico, en donde cada variable se medirá a través de las escalas de medición, y a su vez se cuantificará los datos obtenidos por cada uno de los instrumentos utilizados para la investigación, también se realizará un análisis de los mismos y las hipótesis se someterán a prueba mediante la contrastación de datos para la validación de las mismas, cabe recalcar la utilidad del estudio se debe a la limitada investigación teórica y empírica frente al comportamiento de las variables de interés en alumnos pertenecientes al nivel educativo de secundaria, sobre todo en el contexto facatativeño.

Adicionalmente, el método de correlación a utilizar es el coeficiente de correlación por jerarquías de Spearman (Rho de Spearman) entendida como la “versión no paramétrica del coeficiente de correlación de Pearson, que se basa en los rangos de los datos. Resulta apropiado para datos ordinales, o los de intervalo que no satisfagan el supuesto de normalidad” (De la Fuente, 2011, p. 12), además permite conocer el grado de asociación entre dos variables y así determinar la dependencia o independencia de las mismas, este coeficiente puede oscilar entre -1,0 hasta +1,0 clasificándolos en correlaciones positivas, negativas o nulas (Mondragón, 2014). En otras palabras, en el presente estudio la técnica correlacional que se utilizará es el coeficiente de correlación de Spearman, ya que la prueba de Kolmogorov-Smirnov demostró ausencia de normalidad en la distribución de los puntajes de TMMS-24, EMA y rendimiento académico con significancias de $p. <0,05$, por lo que se requirió de pruebas no paramétricas para el análisis de las variables, por otro lado, el Rho de Spearman da respuesta al objetivo de la investigación y facilita la interpretación de los tipos de correlación para la contrastación de hipótesis, cabe resaltar que el procedimiento y análisis se realizará mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics 21.

5.4 Participantes.

La población a estudiar son los estudiantes que cursan 6°, 7°, 8° y 9° en la I.E.M. Juan XXIII del municipio de Facatativá, se comprende un total de 11 cursos, entre ellos 4 sextos, 3 séptimos, 2 octavos y 2 novenos, en donde los estudiantes cuentan con edades que oscilan entre los 11 y 18 años de edad.

Se obtiene una muestra de 133 estudiantes (38 participantes en sexto, 32 en séptimo, grado octavo contó con 29 y noveno con 34 estudiantes) a partir de un muestreo de tipo no probabilístico que se realiza a partir del criterio profesional, con el fin de considerar las variables

extrañas que pueden intervenir en el estudio, así López (2004) señala que “en este tipo de muestreo, primero se elaboran algunos criterios que los casos deben cumplir; luego se escogen aplicando dichos criterios” (p. 74).

5.4.1 Criterios de inclusión.

1. Estar matriculado en la I.E.M. Juan XXIII de Facatativá.
2. Estar cursando 6°, 7°, 8° y 9°.
3. Cumplir con la edad requerida por los instrumentos de aplicación (12 a 17 años).
4. Contar con los permisos requeridos para participar en la investigación (consentimiento y asentimiento).
5. Cumplir con la obtención de datos de estudiantes a partir del cuestionario diseñado.

5.4.2 Criterios de exclusión.

1. Tener conocimiento previo de los instrumentos de aplicación.
2. Estudiantes matriculados en la institución tan desde febrero del presente año lectivo.
3. Alumnos quienes hayan tenido al menos una vez algún proceso en orientación escolar debido al rendimiento académico.
4. Estudiantes quienes se encuentren actualmente en tratamiento psicológico.
5. No haber aprobado en el presente año lectivo logros académicos referentes a la asistencia a clases.

5.5 Hipótesis.

5.5.1 Hipótesis alternas.

- . Existe relación significativa entre inteligencia emocional y motivación autodeterminada frente al rendimiento académico en los estudiantes de básica secundaria de la I.E.M Juan XXIII.

- . El factor de amotivación correlaciona negativamente con motivación intrínseca, extrínseca, inteligencia emocional y rendimiento académico.

- . La relación entre rendimiento académico y la motivación autodeterminada, sigue el continuo propuesto por la TAD.

5.5.2 Hipótesis nulas.

- . No existe una relación significativa entre las variables de inteligencia emocional y motivación autodeterminada frente al rendimiento académico.

- . El factor de amotivación no correlaciona negativamente con motivación intrínseca, extrínseca, inteligencia emocional y rendimiento académico.

- . La relación entre rendimiento académico y la motivación autodeterminada, no sigue el continuo propuesto por la TAD.

5.6 Procedimiento.

El procedimiento inicia con la formulación de los objetivos investigativos, en donde el objetivo general tiene como fin conocer la relación entre inteligencia emocional y motivación autodeterminada frente al rendimiento académico en estudiantes adolescentes dada la necesidad de responder a la pregunta problema. Los objetivos específicos dan cuenta de los procesos a llevar a cabo durante la investigación para dar cumplimiento al objetivo general.

Así, a través de una revisión bibliográfica, teórica y empírica se profundiza sobre los constructos de interés para el desarrollo del marco teórico, empírico y se seleccionan los instrumentos a aplicar; el segundo y tercer proceso enfatizan en la estimación de inteligencia emocional y motivación autodeterminada mediante los instrumentos de aplicación con el fin de reconocer los factores de la inteligencia emocional y motivación autodeterminada que tienen relación frente al rendimiento académico, para comprender con mayor profundidad la relación existente entre los constructos.

En el cierre de la investigación, se pretende sensibilizar a docentes sobre la importancia de la motivación autodeterminada e inteligencia emocional en el rendimiento académico y por último, se destaca el ofrecimiento de un marco adecuado a fin que futuras investigaciones se orienten hacia programas interventivos sobre IE y MA para la mejora del rendimiento académico en estudiantes de educación básica media tenidas en cuenta en las recomendaciones.

Para cumplir con los objetivos fundamentales en la investigación, se hace elección del paradigma epistemológico, poniendo en consideración las preguntas ontológica, epistemológica y metodológica, el diseño y alcance investigativo acordes a la pregunta problema, posteriormente se especifica la población y su muestra delimitada conforme a los criterios de inclusión y

exclusión, luego se procede con dar cabida a los lineamientos éticos mediante la carta de permiso para la realización de la investigación y la autorización del consentimiento y asentimiento informado, para finalmente aplicar los instrumentos TMMS-24 y EMA y analizar los resultados a través del coeficiente de Spearman.

Con el fin de obtener la información esperada, la aplicación de los instrumentos se lleva a cabo en fases distintas:

1. Brindar información a padres de familia y/o acudientes acerca de la presente investigación y la participación de los estudiantes en ésta con el objetivo de obtener su autorización en cuanto a la colaboración de los alumnos por medio del consentimiento informado.
2. Se presenta a los alumnos el asentimiento informado con el fin de expresar su decisión de participar en el estudio.
3. De la misma forma, se presenta a los menores que dicen participar en la investigación el cuestionario de datos académicos y sociodemográficos, la cual tiene un tiempo estimado de 10 minutos en su aplicación y la misma se da con el fin de obtener información detallada acerca de su proceso y rendimiento académico.
4. Se analizan los resultados obtenidos del cuestionario para así determinar la aplicación posterior de los instrumentos, la escala de motivación académica (EMA) y la escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).
5. El posterior encuentro con los estudiantes seleccionados para el estudio, se da según el horario de clase permitido para los distintos grupos de clase, a cada grupo se pondrá en

disposición la prueba EMA, el tiempo requerido para la aplicación de esta prueba varía de acuerdo a lo requerido por el alumno, después de su finalización se otorga un descanso de 5 minutos, luego se entrega para su diligenciamiento la TMMS- 24 la cual consta de un tiempo estimado de 5 minutos.

5.7 Instrumentos.

5.7.1 Cuestionario de factores del rendimiento académico.

El cuestionario es de elaboración propia, tiene como objetivo identificar los factores determinantes que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes, consta de 10 preguntas cerradas de única respuesta. Las preguntas están enfocadas en factores demográficos como edad y género, y datos académicos relacionados con factores cognitivos como el rendimiento académico, institucionales como la calidad de enseñanza y ambiente escolar, pedagógicos como la metodología del docente y el trato hacia los alumnos, actitudinales y además procesos de orientación escolar, psicológicos y/o psiquiátricos.

5.7.2 Escala de motivación académica (EMA).

La Echelle de motivation en education (EME) como se le conoce originalmente es construida y validada en francés por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier en el año 1989, la cual se compone de siete subescalas que miden tres tipos de motivación intrínseca (logro, conocimiento y experiencias estimulantes), tres de motivación extrínseca (regulación externa, introyectada e identificada) y la amotivación (Vallerand, Blais, Brière y Pelletier, 1989). La EME está compuesta de veintiocho ítems que se subdividen en las siete subescalas ya mencionadas, para ello se basa en los principios de la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci, además es

traducida al inglés en donde recibe el nombre de Academic Motivation Scale (AMS) (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1992). LA EME ha sido adaptada por diferentes autores al español, entre estos se encuentran Manassero y Vázquez que para el año 2000 a través de una comparación con el EMAL adaptan y validan la Escala de Motivación Académica (EMA) en estudiantes de secundaria españoles (Manassero y Vázquez, 2000). Esta última es la adaptación de interés para evaluar la variable de motivación autodeterminada.

La EMA es de aplicación individual o colectiva y dirigida a estudiantes de educación secundaria, no cuenta con un límite de tiempo para su aplicabilidad, pero se estima que dura alrededor de 15 minutos, la calificación de la EMA en un primer momento es asignada por el sujeto de estudio, éste debe responder a cada uno de los ítems asignándoles una puntuación de 1 a 7, luego de esta asignación se suman las puntuaciones de cada uno de los ítems pertenecientes al tipo de motivación (Remón, 2013).

Tabla 3

Distribución de los ítems de la EMA según tipos y subtipos de motivación académica y desmotivación.

		Sub-escalas	Ítems
Motivación académica	Motivación intrínseca	Motivación Intrínseca para conocer	2, 9, 16, 23
		Motivación Intrínseca para alcanzar metas	6, 13, 20, 27
		Motivación Intrínseca para experiencias estimulantes	4, 11, 18, 25
	Motivación extrínseca	Motivación Extrínseca de identificación	3, 10, 17, 24
		Motivación Extrínseca de regulación interna	7, 14, 21, 28
		Motivación Extrínseca de regulación externa	1, 8, 15, 22
Desmotivación			5, 12, 19, 26

Nota. Recuperado de “Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. año de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana”, Remón, S., 2013, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, p. 94.

En cuanto a las calidades psicométricas, la escala en su adaptación al inglés (AMS) tiene una confiabilidad de 0.81 en términos de consistencia interna y de 0.79 en el método test-retest, además la validez factorial también se confirmó por el análisis factorial confirmatorio (LISREL) (Vallerand et al., 1992). Por otra parte, en la escala para estudiantes de secundaria (AMS-HS 28) a través del método de consistencia interna se encontró una confiabilidad de 0.76 a 0.86; a parte, la validez concurrente se estimó correlacionando las subescalas con otros constructos motivacionales, de manera similar, para la validez de constructo se correlacionaron las subescalas entre sí, y estas a su vez con otras variables (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1993). Finalmente, para comprobar la validez y validez concurrente de la EMA (versión española) se correlacionó esta con la EMAL y otros criterios externos como rendimiento académico, calificaciones esperadas y evaluación motivacional del profesorado (Manassero y Vázquez, 2000).

En Colombia actualmente la falta de instrumentos validados da paso a la inexistencia de baremos nacionales para la calificación de la EMA, motivo por el cual se halló la necesidad de construirlos con el fin de dar cumplimiento a los objetivos propuestos, para ello, a partir de la desviación típica se crean los siguientes.

Tabla 4
Baremos para la clasificación de las puntuaciones directas de la EMA.

Variables medidas	Des. Típica	Clasificación según desviación				
		Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
Logro	5,36	<7,94	7,95-13,31	13,32-18,68	18,69-24,05	>24,06
Conocimiento	6,37	<6,42	6,43-12,79	12,8-19,18	19,19-25,56	>25,57
Experiencias	5,55	<7,65	7,66-13,21	13,22-18,77	18,78-24,33	>24,34

estimulantes						
Regulación identificada	5,89	<7,1	7,11-13	13,01-18,9	18,91-24,8	>24,81
Regulación introyectada	5,39	<7,89	7,9-13,29	13,3-18,69	18,7-24,09	>24,1
Regulación externa	4,67	<8,97	8,98-13,65	13,66-18,35	18,36-23,01	>23,02
Amotivación	4,67	<8,97	8,98-13,65	13,66-18,35	18,36-23,01	>23,02
Motivación intrínseca	15,81	<24,26	24,27- 40,08	40,09-55,9	55,91-71,72	>71,73
Motivación extrínseca	14,70	<25,93	25,94-40,64	40,65-55,35	55,36-70,06	>70,07
Motivación académica	26,43	<56,33	56,34-82,77	82,78- 109,21	109,22-135,65	>135,66

Nota. La clasificación de cada tipo y subtipo se calcula con base a la desviación típica de cada uno según corresponde.

5.7.3 Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).

Es un autoinforme tipo Likert de inteligencia emocional propuesto por Mayer, Salovey, Goldman, Turvey y Palfai en 1995 el cual consta de 48 ítems. La versión actual fue adaptada al español por Fernández, Extremera y Ramos en el año 2004 reduciéndolo únicamente a 24 ítems (Extremera, Fernández, Mestre y Guil, 2004). El TMMS-24 es uno de los instrumentos validados en Colombia, ya que en el año 2008 Uribe y Gómez realizaron dicha validación (Diosa, Rodríguez y Romero, 2013).

El TMMS- 24 consta de una aplicación individual o colectiva y una duración de 5 minutos para su aplicabilidad, aunque su finalidad es obvia sirve para evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida (atención, claridad, y reparación emocional) cada una

conformada por ocho ítems, es decir los ítems del 1 al 8 corresponden a atención, del 9 al 16 a claridad y del 17 al 24 a reparación; la calificación del instrumento consiste en asignarle a cada ítem un valor de 1 a 5 y luego sumar las puntuaciones asignadas a los ítems de cada subescala, las cuales posteriormente son clasificadas [tabla 5] (Consejería de Salud, 2011).

Tabla 5
Puntuaciones para hombres y mujeres TMMS-24.

Factor	Hombre	Mujer
ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36
CLARIDAD EMOCIONAL	Debe mejorar su claridad emocional < 25	Debe mejorar su claridad emocional < 23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35
REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23	Debe mejorar su reparación de las emociones < 23
	Adecuada reparación de las emociones 24 a 35	Adecuada reparación de las emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones >36	Excelente reparación de las emociones >35

Nota. Recuperado de “Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven”, Consejería de Salud, 2011, *Junta de Andalucía*, p. 149.

Las propiedades psicométricas del TMMS-48, indican una consistencia interna oscilante entre .73 y .82 en las diferentes subescalas, además de una confiabilidad alpha de .86 para atención, .87 para claridad y .82 para reparación, aparte, mediante una serie de asociaciones con otras variables se confirmó la validez convergente; por otro lado, la versión española y reducida (TMMS-24) cuenta con un alfa de Cronbach sobre 0.85, por tanto, para las subescalas de atención, claridad y reparación emocional se obtuvo una fiabilidad de .90, .90 y .86 respectivamente, además presentó una fiabilidad de test-retest adecuada, la cual para cada componente es: atención .60, claridad .70 y reparación .83, al igual que la versión extensa, la validez convergente de la escala se probó a partir de asociaciones con otros constructos (Extremera et al., 2004; Fernández y Extremera, 2005).

5.7.4 Promedio de calificaciones.

La evaluación de la variable de rendimiento académico se realiza a partir del promedio de las calificaciones obtenidas durante el primer y segundo periodo académico del año 2018. Para esto se tiene en cuenta el sistema de evaluación que maneja la I.E.M. Juan XXIII.

Tabla 6.

Escala de evaluación I.E.M. Juan XXIII

Método cualitativo	Método cuantitativo
Desempeño Superior (S)	5,0 – 4,7
Desempeño Alto (A)	4,6 – 4,0
Desempeño Básico (BS)	3,9 – 3,3
Desempeño Bajo (BJ)	3,2 – 0,0

Nota: La escala corresponde al sistema de evaluación de la I.E.M. Juan XXIII conforme a lo estipulado por el decreto 1290.

5.8 Lineamientos éticos.

Esta investigación se realiza de acuerdo a la resolución 8430 (1993) la cual enfatiza en las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, destacando el título II de la investigación en seres humanos al abordar el capítulo 1 que abarca los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, en este se especifica que debe contarse con el consentimiento informado por escrito, el cual debe ser firmado por el sujeto de investigación en este caso el estudiante o por el representante legal es decir los padres, quienes autorizan la participación y tienen conocimiento acerca de los riesgos, beneficios o procedimientos a los cuales los alumnos serán sometidos. Además, con el fin de que el consentimiento informado sea explicado por los investigadores y comprendido tanto por los estudiantes como por los representantes legales, se tiene en cuenta: la justificación y los objetivos de la investigación, los procedimientos a usar, los beneficios que pueden obtenerse, la garantía de obtener respuestas y de aclarar dudas acerca del estudio por parte de los investigadores, la libertad de retirar el consentimiento en cualquier momento y dejar de participar, y la seguridad de no identificar al sujeto y de mantener en confidencialidad la información del mismo.

5.9 Análisis de resultados.

En éste apartado se encuentran las estimaciones acerca de inteligencia emocional, motivación autodeterminada y rendimiento académico, la información obtenida a través de la prueba TMMS-24, EMA y el promedio de calificaciones del alumnado en el periodo 1 y 2 del año 2018, los hallazgos obtenidos se analizaron por medio del coeficiente de correlación de Spearman (ρ) en el IBM SPSS Statistics 21; a modo de cumplir con cada uno de los objetivos, se estudiaron las variables independientes de inteligencia emocional y motivación autodeterminada sobre la variable dependiente de rendimiento académico.

Antes de describir las correlaciones obtenidas, cable aclarar que en la Tabla 10 se encuentran éstas, las cuales se identifican mediante (**) aquellas que tienen un nivel de confianza de 99%, haciendo referencia a las correlaciones con nivel de significancia menor a 0,01, y por medio de (*) se identifican las asociaciones con nivel de confianza al 95% y un nivel de significancia menor a 0.05.

5.9.1 Estimaciones y correlaciones de inteligencia emocional en básica secundaria.

En primer lugar, a modo de describir las estimaciones acerca de inteligencia emocional de los estudiantes a nivel general en los factores de atención, claridad y reparación emocional, se puede observar que el 70% del alumnado presta poca atención a sus emociones, mientras que el 25% presta una adecuada percepción emocional y el 5% de los alumnos deben mejorarla por prestarle demasiada atención. Respecto a claridad emocional, el 75% de los participantes tienen dificultad para interpretar sus estados emocionales, el 17% presentan adecuados niveles de claridad y tan solo el 8% tienen excelente comprensión. Por último, el 72% de los alumnos muestra poca habilidad en lo que refiere la reparación de emociones, el 17% tiene una adecuada capacidad de regulación y el 11 % restante corresponde a excelentes habilidades de reparación.

Tabla 7
Distribución de las puntuaciones de TMMS-24 en básica secundaria.

	Baja	Adecuada	Alta
Atención emocional (AT)	93	33	7
Claridad emocional (CL)	100	22	11
Reparación emocional (RE)	96	23	14

Nota. Puntuación general de las tres dimensiones de IE.

Al analizar la variable de inteligencia emocional, se encuentran correlaciones medias entre estas; así atención y claridad emocional se relacionan positiva y moderadamente con .499, además se halla relación media con reparación emocional; puesto que atención y claridad emocional correlaciona con está en .440 y .476 respectivamente.

5.9.2 Estimaciones y correlaciones de motivación autodeterminada en básica secundaria.

En segundo lugar, las estimaciones en cada una de las subescalas que conforman la motivación autodeterminada permite comprender que a nivel general los estudiantes tienen mayor motivación extrínseca que intrínseca, esto se debe a que el 17% de los estudiantes se ubican en la categoría más alta de motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada), mientras tanto el 11% presentan puntuaciones muy altas de motivación intrínseca, (logro, conocimiento y experiencias estimulantes), en adición a esto, el 56% de los alumnos tienen baja motivación intrínseca y el 16% tienen baja motivación extrínseca. Finalmente, el 1% de los estudiantes se encuentran en la categoría “muy alta” de amotivación, el 3% en niveles altos, el 22% está en el rango medio, 33% exhibe niveles bajos y el 41% presentan puntuaciones muy bajas de amotivación.

Tabla 8
Distribución de las puntuaciones de EMA en básica secundaria.

	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
Logro (LO)	1	59	39	20	14
Conocimiento (CO)	0	57	40	16	20
Experiencias estimulantes (EE)	6	67	33	20	7
Regulación identificada (RID)	2	38	44	24	25
Regulación introyectada (RIN)	1	32	52	28	20
Regulación externa (REX)	1	23	47	35	27
Amotivación (AM)	54	44	30	4	1
Motivación intrínseca (MI)	0	75	23	21	14
Motivación extrínseca (ME)	0	22	62	26	23
Motivación académica (MAc)	0	39	56	17	21

Nota. Puntuación general de los estudiantes por cada tipo y subtipo de motivación.

En cuanto a las correlaciones de motivación autodeterminada, se halla relación entre las subescalas de MI puesto que la motivación intrínseca hacia el logro correlaciona positiva y considerablemente con motivación intrínseca hacia el conocimiento .545 y moderadamente con experiencias estimulantes .428, esta última a su vez correlaciona significativa y considerablemente con motivación hacia el conocimiento .624; de igual forma sucede entre los componentes de ME ya que regulación introyectada correlaciona positiva y significativamente fuerte con regulación identificada .788, mientras que regulación externa relaciona directa y considerable con regulación introyectada e identificada de .670 y .597 respectivamente.

Por otra parte, se halla también relación entre los componentes de MI y ME, puesto que la motivación dirigida hacia el logro correlaciona de manera moderada con regulación identificada, introyectada y externa al tener respectivamente .302, .289 y .316, a su vez estos últimos tres componentes se relaciona medianamente con las subescalas de conocimiento (.288, .374 y .254) y experiencias estimulantes (.369, .488 y .383) según corresponde. En relación con la amotivación, tanto en los componentes de MI como ME se hallan correlaciones negativas estadísticamente considerable, por ende también se halla relación negativa con motivación académica; por el contrario, este último factor relaciona de forma positiva y significativa con cada uno de tipos y subtipos de la MA.

5.9.3 Estimaciones del rendimiento académico en básica secundaria.

En tercer lugar, las calificaciones de los estudiantes a nivel general, se clasifican en: Bajo, Medio y Alto; no se tiene en cuenta la categoría de superior dado que ningún alumno obtuvo como promedio notas académicas mayores a alto, por ende el 23% de los alumnos

cuentan con “alto” rendimiento académico, el 60% tienen un desempeño “básico” y el 17% “bajo”.

Tabla 9
Distribución del promedio de 1er. Y 2do. periodo académico en básica secundaria

	Bajo	Básico	Alto
Promedio de Calificaciones	22	80	31

Nota. Rendimiento académico según el promedio de las calificaciones.

5.9.4 Relación de inteligencia emocional y rendimiento académico.

Al establecer la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico se da cuenta de la diferencia correlacional de cada uno de los sub componentes de la IE, así la correlación entre rendimiento académico y atención emocional es positiva media al ser de .376, esto mismo sucede con reparación emocional puesto que hay una relación de .470, a diferencia del factor de claridad emocional ya que la correlación resulta ser positiva y considerable con .502. De esta manera, se establece que se cumple con la hipótesis general del proyecto al tener en cuenta la correlación directa entre IE y RA en los educandos.

5.9.5 Relación de motivación autodeterminada y rendimiento académico.

En cuanto a MI, se obtiene que la motivación dirigida hacia el logro se relaciona directa y considerablemente con rendimiento académico al hallar una correlación de .527 y aunque no hay una diferencia significativa con la motivación que se dirige hacia el conocimiento, éste último factor presenta una relación con la variable de rendimiento de .453, es equivalente la relación entre la motivación hacia experiencias estimulantes al asociarse moderadamente con .440; en términos globales la MI se relaciona positivamente con el RA a .502.

Por otro lado, al referir la relación de RA con ME, más específicamente la sub escala de regulación externa se observa la relación directa media de .454, y positiva considerable con regulación introyectada e identificada de .520 y .565 respectivamente. En contraste, la amotivación correlaciona negativa y considerablemente con el rendimiento académico a -.511, mientras que este último factor se relaciona significativamente con la motivación académica .589.

5.9.6 Relación de inteligencia emocional y motivación autodeterminada.

Se halló una relación positiva y significativa entre motivación intrínseca e inteligencia emocional; en específico correlaciona con atención, claridad y reparación emocional .598, .542 y .519 respectivamente; además el subcomponente de atención emocional correlaciona directa y considerablemente con motivación hacia el logro (.555) y conocimiento (.599), en cuanto a claridad emocional se encuentra una relación positiva considerable con cada uno de los sub componentes de MI (logro .528, conocimiento .560 y experiencias estimulantes .502), mientras que reparación emocional se relaciona directa y significativamente con motivación hacia el conocimiento (.515); cabe aclarar que no se halla correlación negativa o débil entre IE y MI.

En adición, al relacionar inteligencia emocional con motivación extrínseca, se encuentra una relación media con claridad (.279), mientras que el factor de regulación emocional resulta ser aquel que mayor relación tiene con la motivación externa (.334), de manera similar sucede con los componentes de la ME, puesto que claridad emocional correlaciona medianamente con regulación identificada .319 e introyectada .299, correlaciones similares se hallan entre reparación emocional y los componentes de la ME (regulación identificada .273, introyectada

.335 y externa .247); respecto el factor de atención emocional no se evidencia correlaciones estadísticamente significativas.

Dentro de la amotivación, se obtiene una relación inversa moderada con cada componente de IE, de esta forma amotivación correlaciona negativamente con atención -.431, claridad -.443 y reparación -.345; a diferencia de la amotivación, la motivación académica da muestra de correlaciones positivas moderadas con cada una de las dimensiones de IE (atención .409, claridad .464 y reparación .468)

Tabla 10
Relación entre inteligencia emocional, motivación autodeterminada y rendimiento académico en básica secundaria.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Inteligencia emocional														
1. AT	1													
2. CL	,499**	1												
3. RE	,440**	4,76**	1											
Motivación														
4. LO	,555**	,528**	,462**	1										
5. CO	,599**	,560**	,515**	,545**	1									
6. EE	,460**	,502**	,435**	,428**	,624**	1								
7. RID	,174*	,319**	,273**	,302**	,288**	,369**	1							
8. RIN	,177*	,299**	,335**	,289**	,374**	,488**	,788**	1						
9. REX	,140	,213*	,247**	,316**	,254**	,383**	,597**	,670**	1					
10. AM	-,431**	-,443**	-,345**	-,456**	-,352**	-,354**	-,360**	-,396**	-,259**	1				
11. MI	,598**	,542**	,519**	,700**	,843**	,804**	,332**	,392**	,307**	-,405**	1			
12. ME	,146	,279**	,334**	,326**	,323**	,455**	,858**	,884**	,803**	-,389**	,388**	1		
13. MA	,409**	,464**	,468**	,573**	,641**	,732**	,729**	,784**	,692**	-,443**	,754**	,858**	1	
Rendimiento académico														
14. PROM.	,376**	,502**	,470**	,527**	,453**	,440**	,565**	,520**	,454**	-,511**	,502**	,541**	,589**	1

Nota. **La correlación es significativa al 0,01 *La correlación es significativa al 0,05.

Se utilizan las abreviaturas asignadas a cada subescala para la identificación de las mismas.

6. Discusión

El objetivo del estudio consistió en identificar la relación existente entre inteligencia emocional y motivación autodeterminada frente al rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria; a modo de cumplir con éste, se postula una primera hipótesis haciendo énfasis en la existencia correlacional entre dichas variables. Los resultados reflejan el cumplimiento de este primer supuesto en su totalidad, por consiguiente los alumnos con altos índices de motivación intrínseca presentan habilidades de atención, claridad y reparación emocional además de alto rendimiento académico, lo que indica relaciones significativas entre las variables de interés; este patrón es similar a lo observado por Domínguez, Domínguez, López y Rodríguez (2016).

Dicho hallazgo coincide con la literatura científica, Usán y Salavera (2018) dan muestra de la relación existente entre inteligencia emocional y motivación autodeterminada frente al rendimiento académico en estudiantes de 12 a 18 años, en este mismo se determina la influencia del factor de regulación emocional, motivación hacia el logro y conocimiento sobre el rendimiento académico. González, Paoloni y Rinaudo (2013) encuentran mayor relación entre el factor de regulación identificada y rendimiento académico.

En específico, la relación entre las variables de interés concuerda con lo propuesto por Vallerand y Ratelle (2002) citados en González (2007) al afirmar que “los efectos más deseables se relacionan con la motivación intrínseca, con la regulación integrada y con la identificación” (p. 3), puesto que los resultados arrojan mayor correlación entre MI con atención, reparación y claridad, y esta última a su vez con regulación identificada, además el RA relaciona favorablemente con los dos tipos motivacionales en mención, es así como la relación entre RA Y

MA encaja con el análisis de Ruiz (2015) al resaltar que los perfiles más autodeterminados son aquellos que se relacionan con mayores niveles de motivación hacia el logro y menores hacia la amotivación; y está enfocada en que la MI aporta mejores resultados en cuanto al rendimiento académico (Reeve, 2002; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005, Camacho y Del Campo, 2013).

La teoría motivacional de la autodeterminación no es la única en estudiar la relación entre motivación y rendimiento académico, puesto que, se encuentran muchos estudios desde las teorías de motivación de logro, atribución causal y autoeficacia interesados en abordar esta propuesta. Por tanto, estudios basados en la teoría de motivación de logro (García, 2016; y Yactayo, 2010), atribución causal (Manassero y Vázquez, 2000; y Carbonero, Román, Martín, Reoyo y Castro, 2010) y autoeficacia (Cartagena, 2006; y Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005) concuerdan con lo encontrado en este estudio al corroborar la existencia correlacional entre motivación y RA, en adición, Thornberry (2008) predice el rendimiento académico por medio de las dimensiones de autoeficacia académica, atribuciones causales y motivación de logro pertenecientes a la motivación académica; por otra parte, a diferencia de lo evidenciado en la MA, la motivación de logro (Barrientos, 2011; y Núñez y Quispe, 2016) y la autoeficacia (Adanaqué, 2016) correlacionan parcialmente con el rendimiento académico, o en definitiva ni la motivación de logro (Rujel, 2015) ni la autoeficacia (Monterroso, 2012) tienen relación con este. Además, los hallazgos están en conformidad con diversas investigaciones por hacer énfasis en factores internos, del mismo modo que lo hace la MA; de tal forma, Thornberry (2003) afirma que en la motivación de logro el estudiante debe estar motivado para la adquisición de conocimientos e interés por la actividad; mientras que, Galleguillos y Olmedo (2017) recalcan la importancia sobre la percepción de sí mismo y sus

propias capacidades autoeficaces, y Morales y Gómez (2009) indican que la motivación es favorecedora a medida que las atribuciones sean internas.

En cuanto a la IE y MA, Amy (2015) encuentra relaciones significativas entre regulación, valoración y utilización de las emociones con dos de los componentes de la MI (salvo logro); mientras que De Benito (2013) las hallan entre IE con MA y todos los subtipos de MI, afirmando que la existencia relacional entre estas variables no significa que se contengan entre sí; aunque si están unidas a un mayor bienestar psicológico (Perreault, Mask, Morgan y Blanchard, 2014), además las habilidades emocionales pueden producir un incremento en la motivación intrínseca de los estudiantes para realizar el trabajo escolar (Jiménez y López, 2009); por el contrario, Fernández y Almagro (2019) hacen énfasis en que “no existen ninguna revisión que analice la relación entre motivación y la capacidad para usar, regular, expresar y entender estas emociones, es decir, la inteligencia emocional” (p. 479).

Por otro lado, Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano y García (2011) confirman la existencia relacional entre IE y RA con el inventario EQ-i: YV, sin embargo, con el autoinforme TMMS-24 únicamente hallan correlación significativa entre RA y regulación emocional, no obstante, en otros estudios hallan relaciones positivas y negativas entre los componentes de IE y RA (Pérez y Castejón, 2006; Sandoval y Castro, 2016). Estos análisis concuerdan parcialmente con los resultados obtenidos de la investigación, ya que en ésta se evidencia relaciones significativas y positivas entre el RA con cada una de las dimensiones de IE, Andrade (2018) respalda esto.

En este orden de ideas, estudios basados en el modelo de Bar-Ón también confirman la relación existente entre IE y RA, de este modo, Carrasco (2013) determina que existe una

correlación significativa entre estas variables, además de que todos los componentes (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo) de este modelo también la presentan. Estos hallazgos concuerdan con los resultados encontrados en la presente investigación, ya que todos los componentes del modelo de Mayer y Salovey correlacionan significativamente con el RA; no obstante, existen investigaciones como las de Kohaut (2009); Jaimes (2005); Molero y Ortega (2011) y Parodi, Ferrándiz y Bermejo (2010) basadas en el modelo de Bar-Ón que difieren de esto, ya que únicamente encuentran relaciones entre RA y uno que otro de los componentes; o que por el contrario hallan relaciones negativas entre estos (Deniz, Traş y Aydoğan, 2009). A pesar de que se hace mención el modelo de Goleman en el marco conceptual, no se encontraron estudios para contrastar con los resultados obtenidos en este; sin embargo, Gil, Guil, Mestre y Nuñez (2005) afirman que tanto la IE de los modelos mixtos como la de los modelos de habilidad no predicen satisfactoriamente el rendimiento académico; aunque Qualter, Gardner, Pope, Huchinston y Whiteley (2012) sostienen que los modelos mixtos y de habilidad si predicen el RA después de cierto tiempo.

En adición a lo anterior, las relaciones entre IE y RA son significativas moderadas; lo que concuerda con la mayoría de estudios que evalúan la inteligencia emocional percibida a través de autoinformes (Downey, Muntstephen, Lloyd y Stough, 2008; Mavroveli y Sánchez, 2011; Mera, Martínez y Elgorriaga, 2014; Salazar, 2017; Álvarez y Coila, 2014; Zambrano, 2011), y difiere de estudios con baja relación entre estas variables (Machuca, 2018; Torres, 2015; Pérez, 2013; Cabrera, 2011) y de estudios donde no fue posible hallar relación (Ferragut y Fierro, 2012; Newsome, Day y Catano, 2000).

Ante todo esto, es correcto precisar que los estudiantes con mayor IE tienen niveles más altos de autodeterminación, y estos a su vez tienen consecuencias positivas en el rendimiento

académico (De Benito y Guzmán, 2012; Soenens y Vansteenkiste, 2005); puesto que el controlar las emociones ayuda a prestar mayor atención a los problemas y captar con mayor claridad las ideas para así lograr niveles más altos de RA (Garay, 2014; citado en Azañero, 2015), por ende, evidenciado por los resultados, se establece que la falta de motivación se relaciona negativamente con el rendimiento académico, de tal forma, la amotivación es la forma menos autodeterminada de motivación, lo cual se respalda en las investigaciones de Cecchini, Fernández y González (2013) y Koludrović y Ercegovac (2015); es así que se confirma la segunda hipótesis alterna al especificar que la amotivación correlaciona inversamente con el rendimiento académico, inteligencia emocional, e igual con la motivación intrínseca y extrínseca, esta explicación se asemeja con los hallazgos de Dweck (1975), quien relaciona a estudiantes desmotivados con bajo rendimiento académico; se encuentran además correlaciones negativas entre inteligencia emocional y amotivación (Sukys, Tilindiene, Cesnaitiene y Kreivyte, 2019), desde otro ángulo, Tinky (2001) destaca la relación inversa entre amotivación y las motivaciones intrínseca-extrínseca.

Referente a la tercera hipótesis, la presente investigación demuestra que la ME y MI no siguen el continuo de autodeterminación según la TAD, dado que aunque pueden coexistir con fines a una mejora en el rendimiento académico (Lepper y Henderlong, 2005; Hayenga y Henderlong, 2010), en este estudio el rendimiento académico tiene una relación mayor y directa con la motivación extrínseca en comparación con la motivación intrínseca, estos hallazgos no se ajustan a los de Moreno y Silveira (2015) quienes identifican cuatro perfiles motivacionales en alumnos de 6°, 7° y 8°, entre ellos el de alta calidad corresponde a altos niveles de MI y moderados de ME, lo que según sus conclusiones resulta más adaptativo para el rendimiento académico lo cual se contrapone con altos niveles de MI y bajos o altos de ME.

7. Conclusiones

Dentro del análisis expuesto, y con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados principalmente a la relación existente entre inteligencia emocional, motivación autodeterminada y rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria, se pretendió enriquecer este estudio a partir de la revisión bibliográfica, teórica y empírica acerca de los constructos de interés, a través del cual se vislumbró que gran parte de los estudios se centran en educación superior y/o educación física, de este modo el autoinforme TMMS-24 se sustenta en el campo educativo y la EMA conserva una amplitud investigativa en el área de deportes, pese a esto se evidenció carencia investigativa en el abordaje de las variables de interés dentro del ámbito educativo esencialmente en educación básica secundaria.

Ahora bien, con lo señalado y la clasificación demostrada, la estimación de la inteligencia emocional no es favorable en ninguno de los tres componentes, por tanto a través de los resultados del autoinforme TMMS-24 queda expuesto que la mayoría estudiantes tienen pocas habilidades para percibir y prestar atención a las emociones, para interpretarlas correctamente y darle un buen manejo a las reacciones emocionales; esto pone de manifiesto la importancia de desarrollar y mejorar las habilidades emocionales. Como demuestra la investigación, la estimación de los tipos de motivación autodeterminada de acuerdo a los resultados obtenidos por medio de la EMA; son extrínsecamente favorables debido a que los alumnos presentaron mayores niveles de regulación identificada, introyectada y externa, en comparación a los presentados en la motivación intrínseca hacia el logro, conocimiento y experiencias estimulantes; esto indica que los estudiantes de 6° a 9° de básica secundaria tienden a motivarse más por

factores externos y no por factores internos, evidenciando de esta forma niveles menos autodeterminados, sin embargo; se puede considerar que la ME y MI son indispensables para motivar a los alumnos autodeterminadamente, con la diferencia de que ésta última debe predominar.

En consecuencia de lo expuesto, los factores con mayor relación frente al rendimiento académico hacen parte de la IE y MA; de este modo, los estudiantes que tienen altos niveles de claridad emocional tienden a lograr mejores resultados académicos, así mismo quienes optan por una motivación intrínseca hacia el logro se inclinan por un mejor desempeño con el objetivo de superarse a nivel personal; sin embargo, quienes se guían extrínsecamente hacia una regulación identificada e introyectada tienen un mejor rendimiento académico. Finalmente, frente a este objetivo se encontró que la motivación no cumple el continuo de autodeterminación respecto al rendimiento académico, ya que aunque no son significativas las diferencias entre MI y ME, demostrando que el rendimiento académico será mayor si la motivación extrínseca es más alta en relación a la motivación intrínseca.

Los hallazgos y objetivos de esta investigación se dirigieron a otorgar una nueva perspectiva educativa basada en la autodeterminación e inteligencia emocional, las cuales no se centran únicamente en el estudiante sino en los agentes educativos que se involucran en su rendimiento académico, por ello se tuvo en cuenta ciertas implicaciones prácticas como la sensibilización a docentes y estrategias educativas; por tanto, ante lo propuesto en la sensibilización, el cuerpo docente respondió positivamente acerca de la importancia de entrenar habilidades como percepción y comprensión de emociones, para el favorecimiento de procesos académicos dentro del aula; además resaltaron el papel regulador de las emociones enfatizando en técnicas de manejo emocional, para un óptimo autocontrol de las emociones al momento de

dirigirse con los estudiantes. Aparte, recalcaron la importancia de la motivación autodeterminada en el ámbito educativo, al comprender el significado que se le da a los diferentes tipos motivacionales y su actuar frente a los procesos académicos, también reconocieron el involucramiento de los estudiantes dentro del marco académico en una enseñanza más autodeterminada.

De modo que, las estrategias pedagógicas se ofrecieron a partir del papel que tienen los docentes en el desarrollo de habilidades emocionales y en la motivación autodeterminada-contralada de los estudiantes, con el fin de brindar herramientas de ejecución que favorezcan el rendimiento académico de los mismos, a través del uso y manejo adecuado de las emociones y el apoyo a la autonomía del alumno, para así mejorar e incrementar la percepción, comprensión y regulación emocional, además de fomentar la autodeterminación en los procesos académicos enfatizando en la superación personal e intereses propios.

8. Recomendaciones

En síntesis, se resaltan diversos aspectos dirigidos a mejorar los métodos utilizados para llevar a cabo esta investigación, ya que el TMMS-24 y la EMA a pesar de ser implementados en nuestro país, no están validados. Por tanto, se sugiere validar estas medidas en estudiantes de básica secundaria pertenecientes a instituciones educativas públicas con estrato socioeconómico 1 y 2, cuyas características sean similares a la muestra del presente estudio.

En adición, se recomienda realizar estudios longitudinales al respecto, ya que los resultados hallados en este estudio se recabaron en un momento espacio-temporal específico, por lo que pueden diferir los resultados a lo largo del año escolar y durante el trascurso de la educación básica secundaria.

Así mismo, se sugiere estudiar de nuevo la relación entre las variables de interés en esta investigación, debido a que es ampliamente aceptado en la teoría de autodeterminación un continuo, el cual va desde amotivación, motivación extrínseca e intrínseca, esta última corresponde a la forma más autodeterminada de motivación, de tal manera que guarda mayor relación con el rendimiento académico, pese a esto en el actual estudio se favorece en esta medida a la motivación extrínseca.

Se pone en consideración que nuevas investigaciones profundicen en la relación entre inteligencia emocional, motivación autodeterminada y rendimiento académico con muestras pertenecientes a básica secundaria, con el fin de enriquecer empíricamente a investigaciones que tengan como objetivo evaluar las variables de interés durante esta etapa formativa.

Finalmente, se cree pertinente indagar acerca de los aspectos que surgen a través de la ME, tal como la forma en la cual se refuerza al cuerpo estudiantil; puesto que se destaca la necesidad de abordar en el supuesto de autodeterminación por el cual los alumnos se dirigen a aumentar su rendimiento académico a través de la búsqueda de superación personal, de aprender o por el interés hacia las asignaturas, debido a que el continuo de la TAD no parece ser tan categórico según como establece la teoría, ya que además de ser la motivación extrínseca la que se relaciona en mayor medida con el rendimiento académico, la regulación introyectada cuenta con mayor peso frente a éste en comparación con la motivación intrínseca

9. Evidencias

9.1 Estrategias pedagógicas.

9.1.1 Estrategias pedagógicas para la inteligencia emocional.

- . Habilidad de regular sus propias emociones ante los educandos, dado el posible impacto en el desempeño académico de los menores.
- . Identificar las emociones de los educandos e interactuar con los mismos frente a cambios emocionales abruptos.
- . Permitir a los estudiantes la expresión de sus emociones, así como de las propias.
- . Orientar al alumnado ante la expresión e interpretación incorrecta de sus emociones.
- . Promover la escucha empática.
- . Generar espacios de diálogo con los alumnos.
- . Llevar a cabo actividades en las cuales se involucren situaciones emocionales (dramatizaciones, juegos de rol, etc.).
- . Gestionar conflictos por medio de la mediación escolar.
- . Fomentar en los alumnos la autorreflexión para el manejo adecuado de las emociones.

9.1.2 Estrategias pedagógicas para motivar autodeterminadamente.

- . Tomar en cuenta los intereses del estudiante para la debida planificación y realización de actividades.
- . Plantear diferentes formas de llevar a cabo actividades, al posibilitar la independencia en los estudiantes para su debida realización.
- . Asignar tareas novedosas que a su vez estimulen la curiosidad en los educandos.

- . Mostrar la importancia de que el alumno disponga de atención y compromiso frente a cada clase y actividad.
- . Reemplazar recompensas tangibles por recompensas intangibles (sonrisa, elogios, etc.) en momentos en los cuales el alumno no espere recibirlas.
- . Dar reconocimiento ante el progreso.
- . Demostrar la capacidad que tiene cada alumno para cumplir con las respectivas actividades.
- . Brindar sentimientos de competencia a todos los alumnos.
- . Incitar al educando a que exprese sus metas para la clase.
- . Evitar dar órdenes y, en cambio brindar sugerencias con el fin de permitir así la flexibilidad de los alumnos para tomar decisiones de manera autónoma.
- . Ofrecer estrategias a los alumnos para mejorar su desempeño académico.
- . Buscar el incremento de la participación activa de los alumnos en las respectivas clases.

9.2 Percepción de docentes en la sensibilización a docentes

Fase 1.

Docente 1. Las habilidades emocionales que se utilizan con los estudiantes tienen que ver con la escucha activa sobre todo cuando se observa a un estudiante mal anímicamente, sin embargo la escucha activa no es suficiente, ya que al tener conocimiento de los casos se opta por remitir a orientación escolar según la complejidad de estos.

Docente 2. La resolución de conflictos para mi es primordial de manejar con los estudiantes con el fin de mantener un equilibrio emocional en el aula, además esto se facilita debido al saber percibir las situaciones conflictivas dentro de la institución-

Fase 2.

Llevar a cabo la sensibilización permitió conocer distintos puntos de vista de los educadores, respecto al estilo docente autodeterminador o controlador con los estudiantes; en este sentido, se describen a continuación las percepciones a través de las preguntas realizadas a docentes:

1. Un estudiante está perdiendo el año académico por su falta de interés hacia el estudio ¿Qué haría Ud. como docente para motivar al estudiante?

Líder de grupo MI (Motivación intrínseca):

Me centraría en dialogar con el estudiante y de pronto con los padres para así ver las razones por las que está perdiendo el interés, así puedo saber si su bajo rendimiento académico se debe a mi método de enseñanza, si es así dialogaría con el estudiante frente a lo que espera de esta clase y la forma como puedo llegar a motivarlo, ya sea al promover espacios de dramatización o establecer días especiales para ver películas, de manera que sean un estímulo para que mejore su rendimiento.

Líder de grupo ME (Motivación extrínseca):

Pues tanto yo como el resto de docentes de este grupo siempre manejamos un tiempo estipulado para la entrega de trabajos, organizaría para el estudiante talleres o evaluaciones de desempeño y le daría de nuevo plazos de entrega, si es necesario sería un poco más flexible con las notas sin dejarlas de lado, sino más bien dándole a entender que tiene probabilidades aún de pasar el año porque hay estudiantes que cuando ven que no pueden cumplir con sus trabajos no vuelven al colegio o vienen a hacer nada.

2. Un estudiante que era exitoso está fracasando en su estudio debido a que su motivación hacia el mismo ha disminuido ¿Qué factores tendría en cuenta para descubrir a que se debe el declive del estudiante?

Líder de grupo MI (Motivación intrínseca):

Cuando el estudiante presenta cambios abruptos mi deber como docente es guiarlo para conseguir que el alumno no pierda de vista su proyecto de vida, es decir que lo orientaría para que ante los desafíos académicos el estudiante logre superarse a nivel personal.

Líder de grupo ME (Motivación extrínseca):

Evaluar los intereses del estudiante y los motivos que lo están llevando al bajo rendimiento académico, por tanto evaluaría si la nota académica es un factor importante para el mismo, de ser así controlaría su conducta a través de recompensas y castigos siendo este el logro o fracaso académico (nota académica).

3. Un estudiante ha aumentado su rendimiento académico considerablemente ¿Ud. como docente a qué le atribuiría dicho aumento?

Líder de grupo MI (Motivación intrínseca):

Al hecho de elogiar al estudiante cuando resaltan sus trabajos en cuanto a calidad, pero no con notas académicos ni algún reforzador tangible, sino expresarle verbalmente su comportamiento favorable puesto que el alumno se esforzaría más por mejorar su rendimiento académico.

Líder de grupo ME (Motivación extrínseca):

Además de dar gratificaciones, le atribuiría al hecho de que puede que el alumno al querer sobresalir sobre los demás busque el aumento de su rendimiento académico para sentirse mejor y aumentar su autoestima.

4. De acuerdo a la TAD ¿Cuál sería para Ud. una buena metodología para aplicar a los estudiantes?

Líder de grupo MI (Motivación intrínseca):

No le doy el valor numérico a los trabajos de clase, pues me centro en el esfuerzo del estudiante al querer aprender y de este modo se evita realizar estos trabajos solo con el objetivo de obtener una nota cuantitativa, en cambio se les da a conocer la importancia de la asignatura y de esta manera se evidencia que si los alumnos realizan los trabajos es porque les interesa aprender, esta técnica funciona con el 80% de mis alumnos, al igual considero que cada grupo es distinto, mientras unos prefieren trabajar al aire libre hay otros que prefieren espacios cerrados; siempre trato de tener en cuenta que la metodología de la clase vaya de acuerdo a los intereses particulares de los estudiantes.

Líder de grupo ME (Motivación extrínseca):

Me encargo de siempre tener el máximo control de la clase para que así no se pierda el rol de autoridad, ya que ante el incumplimiento de las reglas estipuladas en la asignatura puede conllevar a castigos académicos.

10. Referencias

- Adanaqué, M. (2016). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa “CPEL” para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Almagro, B., Navarro, I., Paramio, G. y Sáenz P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (34), 26-41.

- Álvarez, D. y Coila, G. (2014). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos de primer año del nivel secundario del colegio adventista Túpac Amaru de la ciudad de Juliaca-2014* (Tesis de grado). Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú.
- Álvarez, M. (2005). *El papel de los entrenadores en el desarrollo de la motivación intrínseca y el bienestar de los futbolistas cadetes* (Tesis de doctorado). Universitat de València, Valencia, España.
- Álvarez, M., Castillo, I., Duda, J. y Balaguer, I. (2009). Clima motivacional, metas de logro y motivación autodeterminada en futbolistas cadetes. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 62 (1-2), 35-44.
- Amaya R. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85), 127-146.
- Amy, A. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y motivación de logro en deportistas de alto rendimiento* (Tesis de licenciatura). Fundación UADE, Buenos Aires, Argentina.
- Andrade, L. (2018). *La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en asignatura de estadística en educación superior* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Asociación Elisabeth d'Ornano. (2012). Guía breve de educación emocional para familiares y educadores. Recuperado de: <http://elisabethornano-tdah.org/archivos/guía-educacion-emocional-familiares-educadores.pdf>

Asesorías Milton Ochoa. (2018a). Rancking clasificación de planteles públicos 2018.

Recuperado de: <http://miltonochoa.com.co/home/Ranking/Clasificaci%C3%B3n%20de%20Planteles%202018/PUBLICOS2018.pdf>

Asesorías Milton Ochoa. (2018b). Ranking clasificación de planteles general 2018.

Recuperado de: <http://miltonochoa.com.co/home/Ranking/Clasificaci%C3%B3n%20de%20Planteles%202018/GENERAL2018.pdf>

Asesorías Milton Ochoa. (2018c). ISCE Índice sintético de calidad educativa. Recuperado de:

<http://198.50.153.154:8080/IndiceSCE/Indice-Sintetico-Calidad-Educativa/listado18.xhtml>

Azañero, G. (2015). *Inteligencia emocional y el nivel de logro de aprendizaje en los módulos técnicos profesionales en los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Público María Rosario Aróz Pinto, 2015* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En Ramachaudran, V. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reimpreso en Friedman, H. [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.

Barrientos, L. (2011). *Motivación escolar y rendimiento académico en alumnos de cuarto año de secundaria de una institución educativa estatal de Ventanilla* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

- Bello, Z., Rionda, H. y Rodríguez, M. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Revista Científico-Metodológica*, (51), 36-43.
- Bedodo, V. y Giglio, C. (2006). *Motivación laboral y compensaciones: Una investigación de orientación teórica* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Bedoya, K. (2015). *Relación entre la motivación académica y rendimiento escolar de los estudiantes de bachillerato en extra-edad de un colegio colombiano* (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá D.C., Colombia.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M. y de las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, (103), 75-88.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros: Cuadernos.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco, J. (2017). *Evaluación de la motivación académica en niños de primer ciclo de educación infantil* (Tesis). Universidad de León, León, España.
- Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C. y Moreno A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Unifé*, 23(1), 103-113.
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 9(20), 29-37.
- Buil, S. (Coord.). (2012). *La inteligencia emocional en primaria y su didáctica*. Málaga, España, Guillermo Castilla.

- Burton, K., Lydon, J., D' Alessandro, D. y Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 750-762. doi: 10.1037/0022-3514.91.4.750.
- Cabrera, M. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una Institución Educativa de la región Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Calle, M., De Cleves, N. y Velázquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA-Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 9(15), 94-106.
- Camacho, M. y Del Campo, C. (2013). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80. doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42581.
- Carbonero, M., Román, J., Martín, L., Reoyo, N. y Castro, L. (2010). Las atribuciones causales que hacen los alumnos de eso en asignaturas básicas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 333-342
- Carlín, M. (2014). *El síndrome de Burnout: comprensión del pasado, análisis del presente y perspectivas de futuro*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva
- Carlton, M. y Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(23), 159-166.

- Carrasco, I. (2013). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Farmacia y Bioquímica en Huancayo. *Apuntes Ciencias Sociales*, 3(01), 36-50.
- Carrasco, J. (2017). *Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia general y variables sociodemográficas en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de lima metropolitana* (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Cartagena, M. (2006). *Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria con alto y bajo rendimiento académico* (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99.
- Castañeda, D. (2017). *La influencia de la educación emocional en el desempeño académico de los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria de la Institución Educativa Técnica Sumapaz del municipio de Melgar en el departamento del Tolima* (Tesis de posgrado). Universidad Privada Norbert Wiener, Lima, Perú.
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la motivación: El proceso motivacional*. Recuperado de: <https://www.uv.es/=cholz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Cecchini, J., Fernández, J., González, C., y Cecchini, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria: Autodeterminación y educación física primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 97-109.

- Cera, E., Almagro, B., Conde, C. y Sáenz, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 8-13.
- Cerezo, H. (2013). La necesaria “peste” conductista en la psicología. *Revista del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Educación Desarrollo*, (25), 63-70.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Cid, Y. (2014). *Teorías de la motivación laboral y constructos psicológicos relacionados* (Tesis). Universidad de León, León, España.
- Cirino, G. (s.f). Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases. *Perspectivas psicológicas*, 3, 80-84.
- Colombia aprende. (s.f). Siempre día E. Recuperado de: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86403>
- Conde, C. y Almagro, B. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 212-220.
- Constitución política de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá D.C., Colombia, 4 de julio de 1991.

- Contini, N. (2005). La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana. *Psicodebate*, 5, 63-80.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*. 1(2), 183-194.
- Consejería de Salud. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescentes y los activos que lo promueven*. Andalucía, España: Junta de Andalucía.
- Consejería de Salud. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescentes y los activos que lo promueven* [Tabla]. Recuperado de: http://www.formajoven.org/AdminFJ/doc_recursos/201241812465364.pdf
- Cortés, M. (2015). *Caracterización de la motivación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de primer semestre de medicina de la Pontificia Universidad Javeriana* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., Colombia.
- Criado, J. y Pino, M. (2014). Estudio sobre la motivación del profesorado en un contexto urbano. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 31-41.
- Cuervo, S. (2015). *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en alumnos de la Universitat Jaume I de Castellón* (Tesis de pregrado). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.

- Curione, K. & Huertas, J. (2015). Teorías cognitivas de la motivación humana. En Vásquez, A. (Ed.), *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (p. 199-222). Montevideo: UdelaR.
- Cutiva, J. (2017). *Intervención en inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de sexto grado* (Trabajo de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Bogotá, Colombia.
- Dahab, J. (2015). El mito de la “Revolución” Cognitiva. *Psiencia Revista Latinoamericana de ciencia psicológica*, 7(1), 88-102.
- De Benito, M. (2013). *Análisis de un modelo estructural de inteligencia emocional y motivación autodeterminada en el deporte* (Tesis de doctorado). Vniversitat de València, Valencia, España.
- De Benito, M. y Guzmán, J. (2012). Inteligencia emocional, motivación autodeterminada y satisfacción de necesidades básicas en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 39-44.
- Deci, E. y Ryan, R. (2012). Self-Determination Theory. En Van Lange, P., Kruglanski, A. y Higgins, E. (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology: Collection: Volumes 1 y 2* (pp. 416- 437): SAGE Publications.
- Decreto No. 1290. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, Bogotá D.C. 16 de abril de 2009.

- Del Pino, R. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 132-141.
- De la Fuente, S. (2011). Tablas contingencia. Recuperado de: <http://www.estadistica.net/ECONOMETRIA/CUALITATIVAS/CONTINGENCIA/tablas-contingencia.pdf>
- Deniz, M., Traş, Z. y Aydoğan, D. (2009). An Investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory y Practice*, 9(2), 623-632.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Diosa, J., Rodríguez, M. y Romero, R. (2013). Inteligencia emocional en un grupo de adolescentes del grado once de una Institución Educativa del Municipio de Envigado (Antioquia), Colombia: una prueba piloto. *Revista Psicoespacios*, 7(11), 203-215.
- Domínguez, J., Domínguez, V., López, E. y Rodríguez, M. (2016). Motivación e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 94-101. doi: 10.17979/reipe.2016.3.2.1801.
- Dorado, E., Paramio, G. y Almagro, B. (2016). Análisis de la motivación en las clases de educación física en primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (7), 3-12.

- Downey, L., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., y Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.
- DRAE. (2017) *Diccionario de la Real Academia Española*. España.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5), 77-96.
- Durán, E. y Pujol, L. (2013). Escala atribucional de motivación de logro general (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 83-97.
- Dweck, C. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of personality and social psychology*, 31(4), 674-685. doi: 10.1037/h0077149
- Echevarría, H. (2016). *Los diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. Río Cuarto, Argentina: UniRío.
- Egea, P. (2016). *Influencia del entrenador sobre la motivación deportiva en jóvenes futbolistas oscenses* (Tesis). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Elias, H., Mustafa, S., Roslan, S. y Noah, S. (2011). Motivational predictors of academic performance in end year examination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1179- 1188.

- Escobedo, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado* (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción, Guatemala.
- Espinel, Y., Galvis, S. y Navia, L. (2016). Impacto de un programa de intervención en inteligencia emocional en estudiantes de educación básica secundaria de Bucaramanga (Colombia). *Memorias V congreso Internacional Psicología y Educación*. Bogotá D.C., Colombia.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-18.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, (80), 59-77.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestro*, (352), 34-39.
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

- Fandiño, Y. (2008). Una enseñanza e investigación Inteligentes de la inteligencia para el éxito escolar y el éxito en la vida cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- Fernández, A. (2015). La educación en valores y la práctica de actividad física en colectivos de desigualdad. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (4), 6-17.
- Fernández, C. y Almagro, B. (2019). Relación entre motivación e inteligencia emocional en Educación Física: una revisión sistemática. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (36), 478-483.
- Fernández, C. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), 133-150.
- Fernández, J., Julià, N., San Pedro, A., Santamaría, L., Crusellas, J., Mascaró, M., Roda, J. y Rigol, B. (2014). Workshop inteligencia emocional y coaching ejecutivo: el modelo de Reuven Bar-ón” en Barcelona. Recuperado de: <https://www.grupomanum.com/es/noticias/workshop-inteligencia-emocional-y-coaching-ejecutivo-el-modelo-de-reuven-bar-on-en-barcelona/>
- Fernández, L., Mancebo, J., Jiménez, M., Ardanaz, T., Fernández, N. y Montano, A. (2013). Motivación y rendimiento académico: ¿Cumple sus objetivos el Plan de Bolonia? *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 26-32.
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Clases historia*, (7), 1-12.

- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-105.
- Fernández, P. y Ruíz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Education & Psychology*, 6(2), 421-436.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012) Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95- 104.
- Ferrer, A. y Bresó, E. (2015). *Diseño de un programa de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional* [Tabla]. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/118487/42%20Aiona%20Ferrer%2c%20Edgar%20Breso%CC%81.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Field, S., Hoffman, A. y Posch, M. (1997). Self-determination during adolescence a developmental perspective. *Remedial and Special Education*, 18(5), 285-293. doi: 10.1177 / 074193259701800504
- Fierro, M. (2011). El desarrollo conceptual de la ciencia psicológica. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(3), 519-533.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Fragoso, R. (2019). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-23.

- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, (18), 143-159.
- Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156- 169.
- García, C. y Cabrera, N. (2010). *Comportamientos motivacionales docentes y aprendizaje significativo escolar* (Tesis de licenciatura). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6), 24-36.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento académico. *Ensayos*, (21), 217-232.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de Educación*, 36(1), 97-109.
- García, J. (2016). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *ReiDoCrea*, 5, 1-8.
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gaviria, A. y Barrientos, J. (2001). Calidad de la educación y rendimiento académico en Bogotá. *Coyuntura Social*, 24, 111-127.
- Gil, P., Guil, R., Mestre, J. y Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *En Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social* (Vol. 5, pp. 351-357).

- Gillet, N., Vallerand, R. y Rosnet, E. (2009). Motivational clusters and performance in a real-life setting. *Motivation and Emotion*, 33, 49-62.
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25), 1-25.
- González, A., Paoloni, V. y Rinaudo, M. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de Psicología*, 29(2), 426-434.
- González, C., Valle, A., Núñez, J. y González, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González, D. (2017). *Engagement en el estudio, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Forestal de la UNSAAC, 2014* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- González, L. (2014). *La teoría de las necesidades psicológicas básicas en jugadores de fútbol base: un estudio desde diferentes aproximaciones metodológicas* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- González, M. (1999). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención.*, Pamplona, España: EUNSA.
- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje.* Pamplona, España: EUNSA.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Derman, C. y Haro, J. (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (113-145). La Sonora: El Colegio Sonora.

Guzmán, P. y Olave, S. (2004). *Análisis de la motivación, incentivos y desempeño en dos empresas chilenas* (Tesis). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Hayenga, A. y Henderlong, J. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and emotion*, 34(4), 371-383. doi:10.1007/s11031-010-9181-x

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.

Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J. y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-21.

Huayta, C. (2017). *Motivos para el consumo de alcohol y su influencia en la ingesta de bebidas alcohólicas en policías varones de la Unidad de Servicios Especiales de Arequipa 2017* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.

ICFES. (2016). Establecimientos educativos. Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas saber 3°, 5° y 9°. Recuperado de: <http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/OrientacionesparalaLecturaResultadosdeEstablecimientosCognitivo.pdf>

- ICFES. (2018a). Establecimiento educativo: I.E.M. Juan XXIII Técnica en administración. Recuperado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jspx>
- ICFES. (2018b). Entidad territorial certificada: Facatativá. Recuperado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaEntidadTerritorial.jspx>
- ICFES. (2018c). Departamento: Cundinamarca. Recuperado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/estadisticas/reporteEstadisticasEntidadTerritorial.jspx>
- ICFES. (2018d). Clasificación de planteles. Recuperado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultadossaber2016web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/resultadosClasificacionPlanteles.jspx>
- Jaimes, A. (2005). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de educación y humanidades de la Universidad Alas Peruanas* (Tesis de maestría). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Jiménez, M. y López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Junco, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (9), 1-14.
- Jürgens, K. (2016). *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile* (Tesis de doctorado). Universidad de Extremadura, Extremadura, España.

- Kaben, A. (2012). *La motivación en el contexto de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el ciclo secundario* (Tesis de maestría). Universidad de Orán, Es Senia, Argelia.
- Kohaut, K. (2009). Emotional intelligence as a predictor of academic achievement in middle school children. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology, 6 pages; AAT 3405226.
- Koludrović, M. y Ercegovac, I. (2015). Academic Motivation in the Context of Self-Determination Theory in Initial Teacher Education. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 25-36.
- Kusurkar, R., Ten Cate, T., Vos, C., Westers, P y Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 1-13.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 313-350. doi:10.20511/pyr2015.v3n1.74
- Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. En: Zeigler-Hill, V. y Shackelford, T. (Eds). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer International Publishing.
- Lepper, M. y Henderlong, J. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, (2), 184-196. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.184

Ley No. 115. Congreso de la República de Colombia, Colombia, Santafé de Bogotá D.C. 8 de febrero de 1994.

Ley No. 1090. Congreso de la República de Colombia, Colombia, Bogotá D.C. 6 de septiembre de 2006.

Ley No. 1098. Congreso de la República de Colombia, Colombia, Bogotá D.C. 8 de noviembre de 2006.

Lliebre, J., Prieto, A., García, L., Díaz, J., Viera, C. y Piloto, A. (2015). Influencia de la inteligencia emocional en los resultados académicos de estudiantes de las ciencias médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(2), 241-252.

López, A. (2008). Escala de motivación académica fundamento teórico y análisis psicométricos. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

López, P. (2004). Población Muestra y Muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74.

López, R. y Sánchez, P. (2015). Interacción entre autodeterminación y rendimiento del alumnado universitario al elegir la tarea. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31(6), 448-460.

- López, S. (2010). *Sobre la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el adolescente* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.
- Luckwü, R. y Guzmán, J. (2011). Deportividad en balonmano: un análisis desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 305-320.
- Machuca, F. (2018). *Inteligencia emocional y rendimiento académico del área de persona familia y relaciones humanas en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huanchaco, 2017* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Macías, M. (2002). Las Múltiples Inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), 27-38.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5,6), 1-38.
- Martínez, M., Martínez, O. y Pérez, V. (2013). *Estudio comparativo de los niveles de motivación en estudiantes de 1º año de bachillerato de un centro educativo privado y uno público del municipio de Cojutepeque, Departamento de Cuscatlán* (Tesis de licenciatura). Universidad Francisco Gavidia, San Salvador, El Salvador.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica* [Tabla].

Recuperado de: <http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7Paradigmasdeinvestigacion2013.pdf>

- Mas, C. (2008). Evolución de las diferencias de género en el dominio cognitivo: Expectativas, atribuciones y rendimiento en memoria verbal (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, España.
- Mavroveli, S. y Sánchez, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (331). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En Sternberg, R. (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Medellín, E. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 57-68.
- Mera, M., Martínez, C. y Elgorriaga, E. (2014). Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos. *Boletín de Psicología*, (110), 69-82.

Merino, D. (2012). *Factores psicosociales que inciden en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en los estudiantes de tercer ciclo de educación básica del centro escolar “Doroteo Vasconcelos” ubicado en el municipio de Ayutuxtepeque, en el departamento de San Salvador* (Tesis de licenciatura). Universidad de El Salvador, San Salvador, El Salvador.

Mestre, J., Pérez, N., González, G., Núñez, J. y Guil, R. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos Educativos*, (20), 57-75.

Ministerio de Educación Nacional. (2001). Mejorar el rendimiento, desafío de nuestra educación. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article87435.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional.

Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles355154fotoportada.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Evaluaciones censales. Recuperado de:

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-236978.html>

Molero, C., Saiz, V. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.

- Molero, D. y Ortega, F. (2011). Inteligencia emocional autoinformada en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 47-61.
- Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1), 98-104.
- Montemayor, B. (2014). *Fluctuación de la motivación autodeterminada en atletas mexicanos* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Monterroso, J. (2012). *Relación entre autoeficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en asentamientos precarios de la ciudad de Guatemala* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Guatemala.
- Morales, P. y Gómez, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Investigación Pedagógica*, 12(3), 33-52.
- Moreno, A., Aarón, C. y Cuevas, M. (2009). El modelo atribucional de Bernard Weiner y el rendimiento académico en la asignatura de física. Recuperado de:
<https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/2173/1/A105-0082-1.pdf>
- Moreno, J., González, D., Martín, J. y Cervelló, E. (2018). Motivación y rendimiento en la educación física: Un prueba experimental. *Revista de Educación Física*, 36(3), 1-9.

- Moreno, J. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, J y Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181. doi. 10.6018/reifop.18.3.200441.
- Mujica, A., Thomas, I. y Menella, V. (2009). Relación entre la motivación y el rendimiento en estudiantes de lenguas modernas. *Omnia*, 15(1), 143-161.
- Murillo, B. (2008). *Metas educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Muslera, M. (2016). *Educación emocional en niños de 3 a 6 años* (Tesis). Universidad de la República Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- Muyor, J., Águila, C., Sicilia, A. y Orta, A. (2009). Análisis de la motivación autodeterminada en usuarios de centros deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(33), 67-80.

- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Newsome, S., Day, A. y Catano, V. (2000). *Assessing the predictive validity of emotional intelligence. Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
doi:10.1016/s0191-8869(99)00250-0.
- Nieto, S. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: Datos preliminares. *Teoría de la Educación*, 20, 249-374.
- Núñez, C. y Quispe, S. (2016). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Privada La Salle, Juliaca – 2015* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú.
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Núñez, J., Lucas, J., Navarro, J. y Grijalbo, F. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398.
- OCDE. (2016). Estudiantes de bajo rendimiento académico, Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- OCDE. (2016). Singapur encabeza la última encuesta PISA sobre educación que realiza la

OCDE a escala internacional. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/singapur-encabeza-la-ultimaencuesta-pisa-sobre-educacion-que-realiza-la-ocde-a-escala-internacional.html>

- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93.
- Ortiz, M. (2015). *Inteligencia emocional en nuestra vida* (Trabajo fin de grado). Universidad de Jaén, Jaén, España.
- Otero, C., Martín, E., León, B. y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(1,2), 275-284.
- Oudeyer, P., Kaplan, F. y Hafner, V. (2007) Intrinsic motivation systems for autonomous mental development. *IEEE Transactions on Evolutionary Computation*, 11(2), 265-286.
- Palacios, V. (2010). *Inteligencia emocional y logro académico en los alumnos de educación secundaria de una institución Educativa Pública Del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A. y Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 145-170.

- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castelló de la Plana, España: Universitat Jaume I.
- Parodi A., Ferrándiz C. y Bermejo R. (2010) Competencia socio-emocional y rendimiento académico en alumnos de ESO. II Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Variables psicológicas y educativas implicadas (465-475). Granada: Editorial GEU.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
- Pérez, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario* (Tesis de doctorado). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas, España.
- Pérez, E. (2013). *Correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos del quinto grado de educación secundaria del Consorcio de Colegios Católicos del Cusco -2012* (Tesis de doctorado). Universidad Católica Santa María, Arequipa, Perú.
- Pérez, N. y Castejón, J. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el coeficiente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1-27.

Pérez, P. (1998). El desarrollo emocional infantil (0 a 6 años): pautas de educación. *Congreso de Madrid Diciembre-98*. Madrid, España.

Perreault, D., Mask, L., Morgan, M. y Blanchard, C. (2014). Internalizing emotions: Self-determination as an antecedent of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 64, 1-6. doi: [10.1016/j.paid.2014.01.056](https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.056).

Petrides, K. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Picó, M. (2013-14). *La importancia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria* (Trabajo de grado). Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, España.

Prieto, L. (s.f.). La autoeficacia en el contexto académico. Recuperado de:
<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>

Prieto, M. y Sternberg, R. (1991). La teoría triárquica de la Inteligencia: Un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (11), 77-93.

Qualter, P., Gardner, K., Pope, D., Hutchinson, J. y Whiteley, H. (2012): Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in british secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91

- Quiles, M., Moreno, J. y Vera, J. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75.
- Quintana, A. y Ruiz, G. (2010). Atribución de motivación de logro y rendimiento académico en matemática. *PsiqueMag*, 4(1), 81-98.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Unifé*, 23(1), 9-17.
- Reeve, J. (2002). Self- determination theory applied to educational settings. Deci, E. y Ryan, R. (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Remón, S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Remón, S. (2013) *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana* [Tabla].
Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3404>

Resolución No. 8430. Ministerio de Salud, Colombia, Santafé de Bogotá D.C. 4 de octubre de 1993.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.

Rivadeneira, F. (2011). *Violencia intrafamiliar y sus efectos en el rendimiento académico de los estudiantes de Bachillerato del Instituto Vicente León de Latacunga, período 20102011* (Tesis de maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 12(2), 135-186.

Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de bachillerato técnico en salud comunitaria del instituto república federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, M.D.C., Honduras.

Roith, C., Asensio, M., García, T., Lirola, M. y López, M. (2017). *Encuentro de investigación del alumnado (EIDA 2017)*, Almería, España: Universidad Almería.

- Roque, J. (2012). La inteligencia emocional en adolescentes del segundo curso de secundaria de la unidad educativa "Germán Busch". *Revista de Psicología*, (8), 57-73.
- Roselló, J. (1996). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca, España: Ediciones UIB.
- Rueda, A. (2016). *La función de la inteligencia emocional en los procesos pedagógicos y la construcción de comunidad en el colectivo tierra de sueños* (Trabajo de grado). Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Ruiz, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación* (Tesis de doctorado). Universidad Miguel Hernández de Elche, Elche, España.
- Rujel, Y. (2015). *Relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año del nivel secundario de la institución educativa "Juan Velasco Alvarado" del caserío la palma del distrito de Papayal - Tumbes, en el año 2014* (Tesis). Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote, Tumbes, Perú.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 54-67.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Salazar, M. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa 7077 “Los Reyes Rojos” de Chorrillos, 2015* (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9(3), 185-211.
- Sandoval, M. y Castro, R. (2016). La inteligencia emocional y el rendimiento académico. En Castejón, J. (Coord.), *Psicología y educación: Presente y futuro*. (1292-1294). Irapuato, México: ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Sánchez, M. (2006). *Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la facultad de psicología* (Tesis de maestría). Universidad autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México.
- Sánchez, W. (2015). *La motivación según Mc Clelland y el rendimiento académico en estudiantes del I ciclo de pregrado de educación secundaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima Perú 2012* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Seidmann, S. (2000). *Historia de la Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina.

- Soenens, B. y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Revista de Relaciones Laborales*, (9), 163-184.
- Sotelo, M. (2011). Factores de la teoría motivacional de autodeterminación de Deci y Ryan presentes en la residencia naval de Veracruz. *Revista Observatorio Calasanz*, 2(4), 197-219.
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. y Fernández, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.
- Stuardo, M. (2010). *Motivación en el aula: un modelo descriptivo-explicativo para profesores* (Tesis de licenciatura). Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Sucaromana, U. (2004). The relationship between emotional intelligence and achievement in English for thai students in the lower secondary school [online]. En Bartlett, B.; Bryer, F. y Roebuck, D. (Eds), *Educación: tejer la investigación en la práctica: volumen 3* (158-164). Nathan, Qld: Universidad Griffith, Escuela de Cognición, Lenguaje y Educación Especial.

Sukys, S., Tilindiene, I., Cesnaitiene, V. y Kreivyte, R. Does emotional intelligence predict athletes' motivation to participate in sports? *Perceptual and motor skills*, 0(0), 1-18.
doi: 10.1177/0031512518825201

Tejido, M. (s.f.) La inteligencia emocional. Recuperado de: <http://www.redem.org/boletín/files/Marta%20Tejido%20-%20inteligencia%20emocional.pdf>

Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, (6), 197-216.

Thornberry, G. (2008) Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana. *Persona*, (11), 177 - 193

Thoumi, S. (2004). *Motivación del niño de 0 a 2 años*. Bogotá D.C., Colombia: Ediciones Gamma.

Tinky, P. (2001). *The relations between self-determination, achievement motivation and academic achievement* (Tesis de maestría). University of South Africa, Pretoria, Sudáfrica.

Torres, N. (2015). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en una institución educativa de Puente Piedra-2014* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

- Trijoso, M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas* (Tesis de doctorado). Universidad de León, León, España.
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), 9- 24.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58.
- UNESCO. (2001). Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/userupload/archive/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>
- Urrea, A. y Guillén, F. (2016). Motivación autodeterminada en deportistas colombianos con discapacidad visual. *Revista Katharsis*, (21), 131-155.
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. doi:10.15517/ap.v32i125.32123.
- Utria, O. (2007). La Importancia del concepto de motivación en la psicología. *Revista Digital de Psicología*, 2, 55-78.

Vallerand, R. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 427-435. doi:10.1016/b0-12-657410-3/00835-7.

Vallerand, R., Blais, M., Brière, N. y Pelletier, R. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21(3), 323-349.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. y Vallières, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, (52), 1003-1017.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. y Vallières, E. (1993). On the assessment of the intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Education and Psychological Measurement*, (53), 159-172.

Van der Zee, K., Thijs, M. y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103–125. doi:10.1002/per.434

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. y Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally-controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.

- Vargas, J. (2012). Implicaciones de la teoría motivacional de la autodeterminación en el ámbito laboral. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 5(9), 154-175.
- Veliz, D. y Aquino, L. (2013). *La inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de quinto de secundaria de instituciones educativas estatales y particulares de la zona urbana de el tambo* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Centro de Perú, Huancayo, Perú.
- Vera, J. (2011). Edward. L. Deci: Un pionero en el estudio de la motivación humana. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 336-338.
- Verdugo, M. (2001). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. *I Congreso argentino sobre el adulto con discapacidad*. Amar lugar de celebración. Buenos Aires, Argentina.
- Vilcapuma, P. (2014). *Studium Veritatis N. 18: Revista de investigación científica*. Lima, Perú: Fondo Editorial UCSS.
- Visdomine, J. y Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751.
- Waege, K. (2009). Motivation for learning mathematics in terms of needs and goals. *Proceeding of CERME 6 Lyon France*. Recuperado de: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg1-06-waege.pdf>

- Wehmeyer, M. (1996). Self-determination as an educational outcome. En Sands, D. y Wehmeyer, M, *Self-determination across the life span* (17-36). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. (2001a). Autodeterminación: Una visión de conjunto. En Verdugo, M. y Jordán de Urríes, F. (Coord.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (113- 133). Salamanca: Amarú.
- Weiner, B. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1-20.
- Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. Naucalpan de Juárez, México D.F.: Pearson Educación.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Naucalpan de Juárez, México D.F.: Pearson Educación.
- Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una Institución Educativa del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Zambrano, G. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y economía del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Zurita, E. (2013). *Relación entre la inteligencia con el rendimiento académico en estudiantes de tercer grado de secundaria* (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.