



Motivación e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

Motivation and emotional intelligence in high school students

José Domínguez-Alonso*, Víctor Domínguez-Rodríguez*, Esther López-Pérez*, María del Mar Rodríguez-González**

*Universidade de Vigo, **CFR Ourense - Xunta de Galicia

Resumen

Este estudio explora el nivel motivacional y de inteligencia emocional del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, y la relación existente entre ambos componentes esenciales en la personalidad del individuo. Se ha trabajado desde una metodología cuantitativa con una muestra de 500 alumnos de centros públicos de secundaria, utilizando el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) y la versión en castellano de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Los resultados sostienen un buen nivel motivacional en todos los factores (metas intrínsecas, valor de las tareas, creencia de control, autoeficacia para el rendimiento, ansiedad y metas extrínsecas), con una adecuada percepción, regulación y comprensión emocional. Así mismo, evidencian una correlación positiva y significativa de ambas, excepto entre el factor motivacional “ansiedad” y los factores “comprensión” y “regulación” que conforman la inteligencia emocional. En conclusión, tanto motivación como inteligencia emocional, son susceptibles de ser entrenadas y mejoradas en el ámbito educativo, con capacidad para poner en marcha las habilidades sociales y sacar el máximo rendimiento de cada adolescente.

Palabras clave: inteligencia emocional, emociones, interacción social

Abstract

This study explores the motivational and emotional intelligence level of students in Obligatory Secondary Education, and the relationship between the two essential components of an individual's personality. It has worked from a quantitative methodology with a sample of 500 students from public secondary schools, using the questionnaire motivation and learning strategies (CMEA) and Spanish version of the Trait goal-Mood Scale (TMMS-24). The results show a good motivational level in all factors with an adequate perception and understanding emotional regulation (intrinsic goals, tasks value, control beliefs, self-efficacy for performance anxiety and extrinsic goals), with an adequate perception, regulation and understanding emotional. In addition, they denote a positive and significant correlation of both, except in the factors that make emotional intelligence, and they are as follows: anxiety, understanding and regulation. In conclusion, both motivation and emotional intelligence are likely to be trained and improved in the field of education, with a capacity to put in place social skills and make the most of each adolescent.

Keywords: emotional intelligence, emotions, social interaction

La situación actual de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), expuesta a numerosas reformas legislativas y estructurales, hace necesaria una regulación en la adquisición de un desarrollo competencial, en el cual tiene cabida el aprendizaje de las habilidades personales, emocionales y sociales. Ahora bien, la educación es un fenómeno complejo que requiere el concurso de distintos saberes a la hora de comprender y explicar sus distintas dimensiones (Martínez-Otero, 2003), ya que el aprendizaje está influenciado por factores no solo cognitivos, sino también, motivacionales y emocionales (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Motivación e inteligencia emocional son dos términos afectivos usados indistintamente en el lenguaje diario. Se considera la inteligencia emocional como una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta la motivación (Goleman, 2008), lo cual lleva a considerar las emociones como un aspecto integral de la motivación en la medida que desencadena la conducta orientada a un fin (Fiske, 2004). En consecuencia, uno de los principales componentes de la inteligencia emocional es la motivación, entendida como la habilidad que permite dirigir las emociones hacia un objetivo que nos permita mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas y no en los obstáculos (Goleman, 1995).

De acuerdo con Fernández, Anaya y Suárez (2012, p. 96) el concepto de motivación hace referencia al “proceso que les dirige hacia el objetivo o a la meta de una actividad, que la propicia y la mantiene”, mientras que la inteligencia emocional es “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1998, p. 349). No obstante, los sistemas motivacionales y de inteligencia emocional interactúan y se sostienen mutuamente al servicio de las metas perseguidas, en detrimento de posicionamientos interdependientes (Gámez y Marrero, 2006; Sanz, Menéndez, Rivero y Conde, 2009).

Por tanto, aunque la unión de motivación e inteligencia emocional implica el tratamiento de dos conceptos diferentes, presentan una importante vinculación en el ámbito socioeducativo (Filipa, 2015; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004). Una vez que la motivación desencadena una conducta orientada a un fin, la inteligencia emocional influye significativamente en ella, pues un individuo con buena habilidad en inteligencia emocional será menos vulnerable a la frustración lo que mejora la obtención de las metas (Pérez, 2012). Además, la motivación, poderoso condicionante del aprendizaje, es producto de la emoción, es decir, la emoción motiva la acción y, los resultados de la actividad son efectivos en el orden al logro (emoción positiva) o a la evitación (emoción negativa) de la vivencia correspondiente (Anaya, 2009). La motivación es la fuerza interior que impulsa a los individuos y está relacionada con el control y manejo de las emociones (Bisquerra y Pérez, 2007; Chávez, Arizpe y Oyervides, 2014)

Tanto la motivación como la inteligencia emocional, no son fenómenos sencillos en la medida en que los individuos los desarrollan, pero han supuesto la ampliación de una visión reduccionista de los logros académicos, centrados sobre todo, en áreas del conocimiento (Barchard, 2003; Bisquerra, 2013; Haynes, Norris y Kashy, 1996; Lam y Kirby, 2002; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). En consecuencia, las emociones motivan y ayudan al aprendizaje, y la motivación constituye un factor emocional que se potencia al ejercitarlo. No cabe duda, que motivación e inteligencia emocional son dos variables de gran calado en el ajuste personal y contextual en la población adolescente, constituyendo además predictores imprescindibles en los logros y el rendimiento académico (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Holgado, Navas y Marco, 2013; Jiménez y López, 2013; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

En este sentido, el desarrollo de las dimensiones motivacionales y emocionales debería formar parte del proceso educativo (ÇoBan, Karademir, Agak y Devecioglu, 2010), que el profesorado debería trabajar desde todas las áreas y niveles de aprendizaje (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Carbonero, Martín-Antón, Román y Reoyo, 2010; Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004). La mayoría de los adolescentes persiguen sus metas atendiendo a variables personales o situacionales, activadas por diferentes factores motivacionales (intrínsecos, extrínsecos, valor de las tareas, creencias de control, autoeficacia, y ansiedad) o relacionadas con la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación) (Barca, Peralbo, Porto, Marcos y Brenlla, 2011; Valle et al., 2009).

Por tanto, motivación e inteligencia emocional son aspectos de enorme interés en las investigaciones relacionadas con el mundo educativo (Mestre, Comunian y Comunian, 2007). Este hecho, lleva a focalizar nuestro estudio en el contexto escolar. En concreto, se incluye en primer lugar, el proceso motivacional conformado por: a) la orientación a metas intrínsecas, basada en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo; b) la orientación a metas extrínsecas, en referencia a la participación en una actividad con el fin de recibir premios; c) el valor de la tarea, enfocada a lo interesante, útil e importante que el alumno considera sus asignaturas; d) creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje, considerando hasta qué punto los estudiantes pueden controlar sus aprendizajes; e) autoeficacia para el rendimiento, establecimiento de la confianza del alumnado sobre el dominio de los contenidos y alcanzar un nivel de rendimiento; y, f) ansiedad, como preocupación del alumnado en las situaciones de examen.

En segundo lugar, la inteligencia emocional percibida como el conjunto de tres factores: a) atención de las emociones (percepción), b) claridad emocional (comprensión) y c) reparación emocional (regulación). Así

pues, centrando el procesamiento emocional en la percepción se hace referencia a la habilidad para reconocer e identificar de forma consciente las emociones, valorarlas y expresarlas con exactitud, si hace referencia a la comprensión, se integra lo que se siente dentro de nuestro pensamiento y se sabe considerar la complejidad de los cambios emocionales, y finalmente, la regulación hace referencia a dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz, para rebajar la tensión y aumentar la calma (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

En consecuencia, los objetivos de esta investigación se centran en: a) conocer el nivel de motivación (intrínseca, extrínseca, valor de la tarea, autoeficacia, control y ansiedad) y de inteligencia emocional (percepción, comprensión, regulación) en el alumnado de ESO, y además, b) analizar la posibilidad de correlación entre los componentes de ambos constructos. También se somete a consideración la predicción de buenos niveles en motivación e inteligencia emocional, y una alta correlación de dichas variables (hipótesis de investigación).

Método

Participantes

Los datos recogidos en las estadísticas oficiales, cifran una estimación de un total de 89.184 alumnos matriculados en ESO en la Comunidad Autónoma de Galicia durante el curso 2015-16 (Xunta de Galicia, 2015). Utilizando el programa STATS, el tamaño de muestra adecuado (95% de confianza, 5% de error y $p = .5$) es de 386 individuos. Seguidamente, se estableció la muestra de manera aleatoria por cuotas proporcionales en las cuatro provincias y cursos, seleccionando en una primera etapa los centros educativos para, finalmente, llegar al alumnado. Así pues, la muestra quedó formada por 500 alumnos con una media de edad de 13.6 años ($SD = 1.38$), matriculados en la etapa de educación secundaria obligatoria en Galicia (Tabla 1).

Tabla 1
Características de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Mujer	241	48.2
	Hombre	259	51.8
Edad	12 años	103	20.6
	13 años	138	27.6
	14 años	132	26.4
	15 años	87	17.4
	16 años	40	8.0
Curso	1º ESO	118	23.6
	2º ESO	160	32.0
	3º ESO	126	25.2
	4º ESO	96	19.2
Provincia	A Coruña	98	19.6
	Lugo	91	18.2
	Ourense	46	9.2
	Pontevedra	265	53.0

Instrumentos

Teniendo en consideración el contexto y en congruencia con el planteamiento e hipótesis (Brace, 2008), se decide utilizar como instrumento para la recolección de datos el cuestionario. En primer lugar, se utiliza el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) (Ramírez, Bueno y Ortega, 2010), traducido al español a partir del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991). En este estudio se manejó la escala de Motivación (31 ítems) que consta de seis factores (motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, autoeficacia, control y ansiedad), con respuesta en escala Likert (de 1 a 7) que significa que no me describe en absoluto (valor 1) hasta me describe totalmente (valor 7). Los índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) fluctuaron entre .87 y .52, siendo .88 para el total de la escala (Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta, 2013). Este instrumento es completado en un tiempo estimado de 10-15 minutos.

En segundo lugar, el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), versión original (Salovey, Mayer, Goldman y Palfai, 1995) adaptada al castellano por Fernández-Berrocal y Ramos (1999). Se trata de un cuestionario de autoinforme que mide el nivel de inteligencia emocional percibida evaluando la atención, claridad y reparación emocional. Consta de 28 ítems de escala Likert (1: nada de acuerdo, hasta 5: totalmente de acuerdo) con un tiempo aproximado de aplicación de ocho minutos. Presenta una buena consistencia interna (Alfa de Cronbach entre .86 y .90) y adecuada fiabilidad test-retest (percepción = .60, comprensión = .70, y regulación = .83) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005)

En relación a los análisis de fiabilidad en el estudio realizado, los coeficientes obtenidos (calculados mediante el Alpha de Cronbach) en el CMEA (.89) y el TMMS-24 (.90), son muy buenos.

Procedimiento

Una vez conocida la muestra y los cuestionarios a utilizar, se contactó con el equipo directivo y los orientadores de los centros, con el objeto de explicar la finalidad y alcance de la investigación y solicitar su participación. Seguidamente, al manifestar la dirección su consentimiento, se mantuvo una reunión informativa para dar a conocer el estudio a toda la comunidad educativa. Paralelamente, los padres fueron informados de la investigación y dieron el consentimiento para la participación de sus hijos en el estudio. Las instrucciones explicativas fueron las mismas en todas las aulas y por el mismo encuestador, a fin de evitar un factor de sesgo. Esta fase del estudio duró aproximadamente dos meses, contados desde la entrega hasta la recogida de la totalidad de los cuestionarios. El tiempo empleado en cubrir los cuestionarios por parte del alumnado osciló entre veinte y veinticinco minutos. Es necesario señalar la receptividad de

todo el profesorado, alumnado y padres a los que se les ha solicitado colaboración, así como la alta participación de los estudiantes. En cuanto a los aspectos éticos de la investigación, han sido llevados a cabo de acuerdo con el código de buena práctica científica desarrollada por el Comité de ética del CSIC.

Análisis de datos

Los datos del estudio (descriptivo, transeccional y correlacional) fueron analizados con el IBM SPSS, v. 22. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de los ítems a través de las medias de cada dimensión y, en segundo lugar,

se realizó un análisis correlacional para conocer la asociación lineal entre las variables.

Resultados

En un primer análisis, los estudiantes de la muestra informan que la variable motivacional de mayor valor medio es la creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje ($M = 20.51$), seguida de la orientación a metas intrínsecas ($M = 19.53$), y la ansiedad ($M = 19.46$). Por el contrario, las variables motivacionales de menor valor medio son la valoración de la tarea ($M = 13.69$) y la orientación a metas extrínsecas ($M = 14.52$) (Tabla 2).

Tabla 2

Medias, desviaciones típicas y correlación de los factores motivacionales del CMEA

Factor	M	SD	M _{OMI}	M _{OME}	M _{VT}	M _{CAEPA}	M _{AEPR}	M _{AE}
M _{OMI}	19.53	3.92	1.00					
M _{OME}	14.52	2.97	.552**	1.00				
M _{VT}	13.69	2.77	.670**	.615**	1.00			
M _{CAEPA}	20.51	3.89	.599**	.549**	.491**	1.00		
M _{AEPR}	17.35	3.45	.589**	.631**	.493**	.707**	1.00	
M _{AE}	19.46	4.58	.230**	.308**	.269**	.150**	.108*	1.00

Nota: M_{OMI}: Motivación Orientación a metas intrínsecas; M_{OME}: Motivación Orientación a metas extrínsecas; M_{VT}: Motivación Valor de la tarea; M_{CAEPA}: Motivación Creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje; M_{AEPR}: Motivación Autoeficacia para el rendimiento; M_{AE}: Motivación Ansiedad.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Asimismo, se observa que todas las correlaciones fueron positivas y significativas. Las correlaciones de mayor magnitud fueron encontradas entre autoeficacia para el rendimiento y creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje ($r = .70$), valor de la tarea y orientación a metas intrínsecas ($r = .67$), autoeficacia para el rendimiento y orientación a metas extrínsecas ($r = .63$), y valor de la tarea y orientación a metas extrínsecas ($r = .61$). Por el contrario, las de menor magnitud entre ansiedad y creencia de control y autoeficacia para el rendimiento ($r = .15$), y ansiedad y la autoeficacia para el rendimiento ($r = .10$).

De igual manera, analizada la inteligencia emocional, la variable de mayor valor medio es la regulación ($M = 25.39$), seguida de la comprensión ($M = 23.71$) y la percepción ($M = 22.84$). Por otro lado, la correlación de mayor magnitud fue hallada entre regulación y comprensión emocional ($r = .50$), y la de menor magnitud entre regulación y percepción emocional ($r = .29$) (Tabla 3).

Tabla 3

Medias, desviaciones típicas y coeficientes de correlación de los factores que integran la escala TMMS-24

Factor	M	SD	IE _P	IE _C	IE _R
IE _P	22.84	7.27	1.00		
IE _C	23.71	6.93	.443**	1.00	
IE _R	25.39	7.10	.293**	.505**	1.00

Nota: IE_P: Inteligencia Emocional Percepción; IE_C: Inteligencia Emocional Comprensión; IE_R: Inteligencia Emocional Regulación.

** $p < .01$

Finalmente, en el análisis entre motivación e inteligencia emocional se aprecia una correlación positiva y significativa entre la mayoría de factores motivacionales y de inteligencia emocional (Tabla 4). No obstante, las correlaciones de mayor magnitud fueron encontradas entre regulación emocional y orientación a metas intrínsecas ($r = .35$), y regulación emocional y valor de la tarea ($r = .32$); y las de menor magnitud entre percepción emocional y creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje ($r = .13$), percepción emocional y orientación a metas extrínsecas ($r = .17$), y percepción emocional y autoeficacia para el rendimiento ($r = .18$). Finalmente, destacar la ausencia de correlación entre regulación emocional y ansiedad, y comprensión emocional y ansiedad.

Tabla 4

Correlaciones entre los factores de Inteligencia Emocional y Motivación

IE/M	M _{OMI}	M _{OME}	M _{VT}	M _{CAEPA}	M _{AEPR}	M _{AE}
IE _P	.201**	.174**	.269**	.138**	.188**	.255**
IE _C	.264**	.211**	.249**	.277**	.264**	.037
IE _R	.353**	.290**	.325**	.296**	.291**	.070

Nota: IE_P: Inteligencia Emocional Percepción; IE_C: Inteligencia Emocional Comprensión; IE_R: Inteligencia Emocional Regulación; M_{OMI}: Motivación Orientación a metas intrínsecas; M_{OME}: Motivación Orientación a metas extrínsecas; M_{VT}: Motivación Valor de la tarea; M_{CAEPA}: Motivación Creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje; M_{AEPR}: Motivación Autoeficacia para el

rendimiento; M_{AE}: Motivación Ansiedad.

** $p < .01$

Discusión

La inteligencia emocional y la motivación han sido desde siempre un tema enormemente atractivo para el sistema educativo, que a lo largo de los siglos no ha cesado de reflexionar, sobre todo, confiriéndoles toda una pluralidad de significaciones vinculadas estrechamente con contexto personal y social del que procedían. A partir de los resultados obtenidos, se considera que los adolescentes poseen, de forma general, un buen nivel motivacional, y una inteligencia emocional media con tendencia baja. Así mismo, afirmar que la fiabilidad arrojada por los cuestionarios CMEA y TMMS-24 es muy buena y similar a la obtenida en estudios previos (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2005; Pintrich et al., 1991; Ramírez et al., 2013; Ramos-Díaz, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007), lo que apoya su uso como instrumentos fiables para la medición de la motivación e inteligencia emocional. A nivel motivacional, los adolescentes presentan resultados similares en las respuestas de los factores (metas intrínsecas, valor de las tareas, creencia de control, autoeficacia para el rendimiento, ansiedad) encaminados al procesamiento estratégico y la autoregulación, difiriendo en el factor que conforma las metas extrínsecas. Así, la motivación en adolescentes se interpreta como proceso de gestión de múltiples factores que pueden actuar conjuntamente, complementándose o entrando en disputa en referencia a cada uno de los aspectos a desarrollar los estudiantes (Fernández et al., 2012; Harachiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002; Valle et al., 2003).

Por otra parte, si se concibe la motivación adolescente como un proceso de gestión de múltiples factores que pueden converger en la misma o diferentes direcciones en la búsqueda de un mejor rendimiento (Wolters, 2004), existirán razones motivacionales vinculadas al logro (buen trabajo, buena posición social) y las referidas a la defensa de la imagen personal, pero todas ellas confirman que el estar motivados mejoran los diversos mecanismos cognitivos automáticos que se ponen al servicio de una meta. En consecuencia, los resultados confirman una relación entre los factores que constituyen el proceso motivacional significativa, excepto entre los factores ansiedad y autoeficacia para el rendimiento.

En el ámbito de la Inteligencia Emocional, los adolescentes afirman no tener dificultades a la hora de percibir sus emociones y sentimientos (Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009), con una mejor regulación emocional vinculada a la autoestima, adaptación y una reparación emocional (Barraca y Fernández-González, 2006; Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack, 2002). Posteriormente, los análisis nos llevan a considerar la necesidad de una defensa de su propia imagen como la principal razón motivacional que lleva al alumnado a mostrar cierta inseguridad en sus acciones. Estos datos,

como ya indicaban Rodríguez et al. (2004), apoyan la idea de derivar esfuerzos motivacionales hacia la protección de su imagen y valía personal, además de focalizar la formación del profesorado hacia aspectos sistematizados en su acción docente sobre la inteligencia emocional.

En concreto, los datos logrados verifican unas buenas y positivas correlaciones entre factores que conforman la inteligencia emocional. Asimismo, se presentan correlaciones modestas pero significativas entre los factores que constituyen la motivación. Sin embargo, los resultados mostraron la existencia de correlaciones mínimas pero significativas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las motivacionales, siendo entre la comprensión y regulación emocional y la ansiedad las únicas dimensiones con las que no apareció relación significativa. Nuestros resultados apoyan la idea de relaciones significativas entre los factores motivacionales y de la inteligencia emocional con el éxito académico (Brackett y Mayer, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Parker, Summerfield, Hogan y Majeski, 2004; Pérez-Pérez y Castejón, 2007), y con las habilidades sociales (Charbonneau y Nicol, 2002; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Salovey y Grewal, 2005). Ante todo se fundamenta que, el alumnado con mayor capacidad de inteligencia emocional es más hábil en la percepción, comprensión y regulación emocional, pero a la vez será más avezado en poner en práctica estas habilidades con los demás.

Sin duda, existen numerosas razones para ser para ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados aquí presentados. La utilización solamente de un diseño transversal puede sesgar los resultados, posiblemente su complementariedad con un diseño longitudinal (de corte cualitativo) daría una información más rica. No obstante, la exposición de los logros, junto a las limitaciones de nuestro estudio nos permite sugerir (en nuestra incipiente actividad investigadora) una hipótesis de trabajo de cara al futuro de investigación en este campo: comprender en qué medida el entrenamiento motivacional y de la inteligencia emocional conduce y mejora en los adolescentes el pensar, sentir y comportarse en entornos socioescolares.

Referencias

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54(4), 505-518.
- Anaya, D. (2009). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403251333>
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J.L., & Brenlla, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de*

- Educación*, 354, 341-368. http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_14.pdf
- Barraca, J., & Fernández-González, A. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo: resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 427-438.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. España: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Síntesis.
- Brace, I. (2008). *Questionnaire designing (2nd ed.)*. USA: London, UK: Kogan Page.
- Brackett, M., & Mayer, J. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Carbonero, M.A., Martín-Antón, L.J., Román, J.M., & Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138. http://suips.webs.uvigo.es/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16&Itemid=67
- Charbonneau, D., & Nicol, A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behavior in adolescents. *Psychological Reports*, 90, 361-370. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.2002.90.2.361>
- Chávez, J.M., Arizpe, M.T., & Oyervides, A. (2014). Inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12, 1-6. www.ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/download/753/735
- ÇoBan, B., Karademir, T., Agak, M., & Devocioglu, S. (2010). The emotional intelligence of students who are sitting a special-ability examination. *Social Behavior and Personality*, 38(8), 1123-1134. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.8.1123>
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F.M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, supl., 158-164. <http://www.psychothema.com/pdf/3292.pdf>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Fernández, A.P., Anaya, D., & Suárez, J.M. (2012). Características motivacionales y estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 95-112. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1835>
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Filipa, A. (2015). Inteligência e rendimento escolar na infância: Implicações para a sala de aula. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, 2(2), 113-121. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.2.2.1329>
- Fiske, S.T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. Nueva York: Wiley.
- Gámez, E., & Marrero, H. (2006). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? Dimensiones básicas de la motivación*. Tenerife: Idea.
- Ghorbani, N., Bing, M., Watson, P., Davison, H., & Mack, D. (2002). Self-reported emotional intelligence: Construct similarity functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *International Journal of Psychology*, 37(5), 297-308. <http://dx.doi.org/10.1080/00207590244000098>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. A. (2006) ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_28.pdf
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional* (Septuagésima edición). Barcelona: Editorial Kairós.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Haynes, M., Norris, M., & Kashy, D. (1996): The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37(5), 519-526.
- Holgado, F.P., Navas, L., & Marco, V. (2013). El rendimiento académico de estudiantes del Conservatorio de Música: un modelo estructural de las variables motivacionales. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 257-273. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6942>
- Jiménez, M., & López, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?771>

- Lam, L.T., & Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology, 142*(1), 133-143. <http://dx.doi.org/10.1080/00224540209603891>
- Martínez-Otero, V. (2003). Proyección educativa de la inteligencia. *Revista Complutense de Educación, 14*(1), 57-82. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120057A/16471>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence. En R. J. Sternberg (2000), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-421). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mestre, J.M., Comunian, A.L., & Comunian, M.L. (2007). Inteligencia Emocional: Una revisión a sus primeros 15 años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 45-66). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J.M., Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 16*. <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, supl., 112-117. <http://www.psicothema.com/pdf/3285.pdf>
- Ortega, R., Elipe, P., & Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y Estrés, 15*(2/3), 151-165.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 163-172. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pérez, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. Las Palmas de Gran Canaria: Tesis doctoral.
- Pérez-Pérez, N., & Castejón, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés, 13*(1), 119-129.
- Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotion intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences, 36*(2), 277-293. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Ramírez, M. C., Bueno, J.A., & Ortega, I. (2010). Traducción, adaptación y validación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA). Ponencia presentada en el XXXVII Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Chihuahua, México.
- Ramírez, M^a C., Canto, J.E., Bueno, J.A., & Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(1), 193-214. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?785>
- Ramos-Díaz, N., Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition & Emotion, 21*(4), 758-772. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930600845846>
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C., & González-Pienda, J.A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema, 16*(4), 625-631. <http://www.psicothema.com/pdf/3042.pdf>
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology, 4*, 143-152. <http://formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/71/96>
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science, 14*(6), 281-285. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Sanz, M.T., Menéndez, F.J., Rivero, M.P., & Conde, M. (2009). *Psicología de la motivación*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 71-87. <http://dx.doi.org/10.1348/000709903762869923>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., & Rosario, P. (2007). Metas académicas y estrategias motivacionales de autoprotección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(3), 617-632. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?785>

investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?207

Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>

Xunta de Galicia. (2015). *Datos e cifras do Ensino no Universitario. Curso 2015/2016*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2016.

Fecha de revisión: 10 de noviembre de 2016.

Fecha de aceptación: 14 de noviembre de 2016.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2016.