

**Inteligencia emocional, aprendizaje autorregulado y modalidad de clase como
predictores del rendimiento académico**



Santiago Jesús Castro Barrera

Trabajo de pregrado

Tutor(a): Irmira Hernández Sánchez

Cotutor(a): José Lozano

Notas de autor: Santiago Jesús Castro Barrera

**La correspondencia relativa a este trabajo
debe ser dirigida a Santiago Castro, email: scastro30@cuc.edu.co**

**Universidad de la Costa, CUC
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Programa de Psicología
Barranquilla, 15 de septiembre de 2022**

Luz Ibáñez Navarro

Líder del grupo de investigación Psicología social y educativa

E.S.M.

Atentamente me permito hacerle la entrega formal del Trabajo de grado titulado “Inteligencia emocional, aprendizaje autorregulado y modalidad de clase como predictores del rendimiento académico” presentado por Santiago Jesús Castro Barrera

Como tutor (@) considero que el trabajo de grado cumple satisfactoriamente con los criterios de calidad y rigor científico. El trabajo consolidado en este documento evidencia la suficiencia de las competencias investigativas de la estudiante, por lo tanto, comedidamente solicito su colaboración para someterlo a evaluación de jurados.

Gracias por su atención,



FIRMA DIGITAL TUTOR PPAL

Irmina B. Hernández S,

CE. 612023

Profesora Tiempo Completo - Investigadora

Departamento de Ciencias Sociales

Agradecimientos

Gracias a Dios por su infinito amor, por mi vida y la de mis seres amados. Dedico este proyecto a mis abuelos maternos, Ramona Castro y Juan León, a mi madre Liceth Barrera y mi padre Ademir Castro, a mis hermanos Sofía y Sebastián, a mi tía Yuli y primos; gracias por compartirme su sabiduría, su inmenso amor y por ser un valioso apoyo para mí.

Gracias a Cabri y a mi tutora por su guía y amor por enseñar.

¡Gracias totales!

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es analizar el valor predictivo de la inteligencia emocional, el aprendizaje autorregulado y la modalidad de clase en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de la Costa. Para lograr dicho propósito, se realizó un estudio sustentado en el paradigma positivista, a partir de un enfoque cuantitativo, siguiendo un diseño no experimental, transversal y de campo. La muestra estuvo conformada por 91 estudiantes de la Universidad de la Costa, del Programa de Psicología y se constituyó a partir de un muestreo no probabilístico. Para poner a prueba el modelo predictivo diseñado, se realizó un análisis de regresión múltiple. Los resultados obtenidos a partir de este análisis reflejan que el modelo propuesto predice el 37,6% de la variable rendimiento académico: Importante señalar que, la valoración de los coeficientes Betas relacionados con cada variable predictora mostró como realmente es la variable de modalidad de clase desde la presencialidad la que obtiene un peso estadísticamente significativo en la predicción del rendimiento académico. Esta evidencia conlleva a sugerir continuar indagando sobre el efecto de la modalidad de clase en el rendimiento académico, incluyendo en futuras investigaciones variables como la estructura de personalidad, la autodeterminación y motivación intrínseca como el medio para profundizar en la autorregulación del estudiante y las condiciones de espacio y tecnológicas para el desarrollo de las clases desde la modalidad remota

Palabras clave. inteligencia emocional, aprendizaje autorregulado, modalidad de clase, rendimiento académico en contexto universitario

Contenido

Lista de Tablas y Figuras.....	7
Figuras	8
Lista de Anexos.....	8
Introducción.....	9
Capítulo I: El problema de investigación.....	11
Planteamiento del problema	11
Formulación de la pregunta problema.....	14
Justificación.....	15
Pertinencia:.....	15
Viabilidad	17
Objetivo general.....	17
Capitulo II	19
Marco Teórico Referencial.....	19
Rendimiento Académico (RA).....	19
Inteligencia Emocional	20
Aprendizaje Autorregulado.....	30
Modalidad de clase	36
Capitulo III	45
Metodología	45
Paradigma de investigación	45
Tipo de investigación	45

Diseño de la investigación	45
Población y muestra	45
Instrumentos y técnicas	47
Análisis de datos.....	49
Procedimiento.....	49
Capitulo IV: Resultados	50
Análisis psicométrico de los instrumentos	50
Instrumento de Inteligencia Emocional Trait Meta Modo Scale (versión adaptada por Fernández et al., 2004).....	50
Aprendizaje Autorregulado.....	60
Análisis descriptivo de la variable dependiente rendimiento académico.....	62
Resultado objetivo específico N°1	64
Resultado objetivo específico N°2	67
Resultado objetivo específico N°3	69
Capitulo V.....	72
Discusión.....	72
Conclusión	74
Referencias	76
Anexos	86
Consentimiento informado.....	86
Instrumentos.....	86
Trait Meta-Mood Escale	86

Cuestionario de autoeficacia para la autorregulación del estudio.....	89
---	----

Lista de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1	43
Tabla 2	50
Tabla 3	51
Tabla 4	53
Tabla 5	54
Tabla 6	56
Tabla 7	57
Tabla 8	58
Tabla 9	588
Tabla 10	59
Tabla 11	59
Tabla 12	60
Tabla 13	60
Tabla 14	61
Tabla 15	61
Tabla 16	62
Tabla 17	64
Tabla 18	64
Tabla 19	676
Tabla 20	67
Tabla 21	69

Tabla 22	70
Tabla 23	70
 Figuras	
Figura 1	46
Figura 2	47
Figura 3	63
Figura 4	65
Figura 5	67
 Lista de Anexos	
Anexo 1. Ítems dimensión de atención emocional.	87
Anexo 2. Ítems dimensión de claridad emocional.	88
Anexo 3. ítems dimensión de reparación emocional.	88
Anexo 4. Ítems de autoeficacia para la autorregulación del estudio.	90

Introducción

La pandemia trajo consigo una transformación en las modalidades de clase, para poder solventar la ausencia en el aula, se requirió articular el desarrollo de clase a través de las modalidades remotas y virtuales, sin embargo, para poder enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde este tipo de modalidad pareciera necesario que los estudiantes cuenten con recursos cognitivos y tecnológicos que le permitan ser más eficientes. Uno de esos recursos pareciera ser la inteligencia emocional, ese control de la emoción para estos nuevos cambios para enfrentarse a ese proceso de la clase y el aprendizaje autorregulado.

En este sentido, el objetivo que guía esta investigación es analizar el valor predictivo de la inteligencia emocional, el aprendizaje autorregulado y la modalidad de clase en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de la Costa. El interés en este propósito se derivó de los cambios generados en las modalidades de clase producto de la pandemia del Covid19, los cuales representaron un reto para los estudiantes en la adaptación a la transformación de los mecanismos para impartir el conocimiento.

Elementos teóricos de interés sustentan la necesidad de que los estudiantes cuenten con habilidades o destrezas específicas, que les permitan alcanzar un rendimiento académico adecuado ante modalidades de clase remota/virtuales/a distancia (Botero, 2020). Una de estas destrezas podría ser la autorregulación del aprendizaje y la inteligencia emocional.

Con el fin de alcanzar este objetivo, se desarrolló un estudio correlacional, de corte predictivo, bajo un diseño de campo, de tipo transversal. Así mismo, se hizo uso del análisis de datos basado en modelos de regresión con miras a establecer el poder predictivo de las variables de interés como son: inteligencia emocional, aprendizaje autorregulado, modalidad de clases y rendimiento académico.

Importante destacar que, para llevar a cabo esta propuesta de investigación se tomaron en cuenta elementos éticos y de tratamiento de datos personales descritos en el Acuerdo N°

1550 publicado por la Universidad de la Costa el 29 de julio de 2020, específicamente los relacionados con:

1. Principio de Legalidad en materia de Tratamiento de datos
2. Principio de Finalidad
3. Principio de Libertad
4. Principio de Veracidad o Calidad
5. Principio de Transparencia
6. Principio de Acceso y Circulación Restringida
7. Principio de Seguridad
8. Principio de Confidencialidad

Capítulo I: El problema de investigación

Planteamiento del problema

Una de las situaciones más relevantes que se han de afrontar y enfrentar en la actualidad, es la adaptación de los estudiantes en la transformación de los mecanismos para impartir el conocimiento, dada la necesidad y urgencia que trajo consigo la crisis sanitaria del Covid19. La pandemia mostró la necesidad de implementar nuevas estrategias acordes a las medidas de aislamiento social estipuladas por los gobiernos; y así se dio énfasis a modalidades de clase virtual, remota y a distancia, para continuar con la formación de los estudiantes (Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2020).

No obstante, esta vivencia acentuada por el miedo y la incertidumbre en la comunidad educativa, frente a los acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales y académicas, han provocado que dichas modalidades de clase se hayan ido configurando de diferentes formas, teniendo en cuenta los recursos tecnológicos disponibles y, sobre todo, la disposición de los estudiantes y la institución educativa en general (Expósito y Marsollier, 2020).

Es así que, el Covid19 marca a la educación virtual, remota y/o a distancia como un hecho singular que representa un hito en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos actuales a nivel global; siendo importante destacar la necesidad de la apropiación de habilidades que faciliten el bienestar psicológico, y la regulación y/o gestión del conocimiento en esta llamada nueva realidad; convirtiéndose así en un reto para las instituciones educativas y sus estudiantes (BID, 2020).

De esta forma, la educación mediada por las nuevas tecnologías, la educación virtual y/o remota, son modalidades de educación a distancia que se ha implementado a raíz de la emergencia sanitaria del Covid19, las cuales se caracterizan por la presentación de sus

contenidos en formato virtual, permitiéndole a los estudiantes continuar su formación académica desde sus hogares (Areth, et al., 2015).

No obstante, “La crisis provocada por el Covid19 demuestra que la desigualdad en términos de conectividad sigue siendo muy grande en Colombia y, por eso, muchos estudiantes tendrán dificultades para seguir estudiando, especialmente en zonas rurales” (Botero, 2022, sección de los dispositivos). Ahora bien, para que la educación virtual y/o remota sea un éxito, se necesitan herramientas digitales en el centro educativo y en el hogar de los estudiantes. Así mismo, es necesario que educadores y estudiantes aprendan las metodologías y habilidades para el aprendizaje por fuera del aula (Botero, 2020, párrafo 3).

Siguiendo estas ideas, en función de lo expresado anteriormente, se podría hipotetizar que ocurra un aumento en la deserción estudiantil, Semana (2020) afirma que una encuesta desarrollada por Workuniversity, cuya muestra fue de 1.500 participantes, encontró que los principales motivos para dejar de estudiar están relacionados a aspectos económicos (62,5%), el hecho de no querer seguir viendo clases virtuales (20,80%), no contar con suficiente Internet ni un computador en casa (12,50%) o no haber encontrado práctica profesional (4,20%). Nótese como este estudio da cuenta de 2 aspectos relacionados con la modalidad de clase remota (virtuales y no internet ni computador) que explican el comportamiento del abandono en los estudios.

Así mismo, se puede hipotetizar que se presente un bajo rendimiento académico debido a la desigualdad de herramientas tecnológicas, además, un desequilibrio emocional en docentes y estudiantes producto del Covid19; al respecto, Cheyne (2020) menciona lo importante de contar con habilidades emocionales para el desarrollo individual y colectivo.

Además de lo indicado, cabe señalar que los más afectados por la crisis sanitaria pareciera que han sido los estudiantes con un estrato socioeconómico bajo, puesto que, no cuentan con las herramientas suficientes para acceder a las clases de forma remota (Panadero

y Tapia, 2014). Así mismo, “el uso de las estrategias de aprendizaje explica de forma crucial los resultados académicos de los alumnos. Por consiguiente, un buen uso de estas estrategias permitirá un aprendizaje profundo y transferible” (Panadero y Tapia, 2014, p. 450).

De acuerdo con Panadero y Tapia (2014), el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas resulta un elemento interdependiente de la autorregulación, puesto que, esta es una capacidad fundamental para que los estudiantes obtengan un resultado académico óptimo, tanto en la educación primaria, secundaria y la educación superior. En este sentido, hay factores motivacionales que influyen en la adquisición del conocimiento, es decir, los estudiantes que están motivados se comprometen más fácilmente con cualquier actividad, muestran mayor atención, toman apuntes para mejorar el estudio, organizan y preparan los materiales de aprendizaje; son capaces de evaluar su nivel de comprensión y, además, son capaces de pedir ayudar con más frecuencia que otros estudiantes. Por otro lado, aquellos “que no están motivados no suelen esforzarse en el aprendizaje, no muestran atención ni suelen organizar y supervisar los materiales, y casi nunca piden ayuda en el estudio” (Navea y Varela, 2019, p.4).

De este modo, es evidente la influencia de variables motivacionales y cognitivas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes que se revelan en la capacidad de autorregulación y autoadministración de los propios procesos de crecimiento a nivel formativo. Bernal et al. (2017) afirman que, “todo este proceso se ve reflejado en los niveles de desempeño académico por parte del estudiante” (p.13). Así mismo, se estima que el equilibrio personal asociado a la motivación es un aspecto clave para alcanzar un mejor rendimiento académico; para ello, es necesario conocer las propias emociones y saber restaurarlas ante las dificultades.

Adicionalmente, por su parte, según Cheyne (2022), también es importante entender las emociones del otro, siendo una oportunidad de aprendizaje, relacionamiento y de servicio a los

demás. De esta manera, un individuo puede desarrollar y observar las habilidades emocionales de sus pares o superiores contribuyendo a su formación integral.

Lo expresado en los párrafos anteriores, llaman la atención sobre variables como la autorregulación del aprendizaje, siendo ésta una posible estrategia para adecuarse a la educación en línea y/o a distancia; teniendo en cuenta que los aspectos afectivos, motivacionales y las representaciones mutuas están interrelacionadas con las estrategias de autorregulación.

Por otra parte, el efecto psicológico del confinamiento y el distanciamiento social, aunado a ambientes poco favorables para la adaptación a la educación remota, virtual y/o a distancia las condiciones del hogar, la disposición de red y acceso a las tecnologías requeridas; las dinámicas familiares y las pérdidas de seres queridos a causa del Covid19 entre otros aspectos que trajo consigo la pandemia; pareciera que podría actuar sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes debido al manejo irregular de sus emociones; hecho que juega un papel crucial en el bienestar del individuo, repercutiendo no sólo en lo académico sino también en el desarrollo de las actividades que realiza en el día a día (García et al., 2020).

Los planteamientos acá descritos evidencian la necesidad de estudiar las variables que podrían afectar el rendimiento de los estudiantes en esta modalidad de clase, promovida bajo el uso de la conexión remota. Es así como se considera necesario explorar el carácter predictivo de la inteligencia emocional, el aprendizaje autorregulado y la modalidad de clase sobre el rendimiento académico.

Formulación de la pregunta problema

A partir de estos elementos se plantea como interrogante guía lo siguiente:

¿Cuál es el valor predictivo de la inteligencia emocional, el aprendizaje autorregulado y la modalidad de clase sobre el rendimiento académico del estudiante?

Justificación

La justificación de esta propuesta de investigación se postula desde dos criterios fundamentales, a saber: pertinencia y viabilidad.

Pertinencia: desde este criterio se toman en cuenta tres aspectos base, que tienen que ver con:

- Aporte de la investigación al conocimiento científico
- Importancia del tema para las instituciones de educación superior
- Contribución con información relevante, desde las universidades para favorecer

el alcance de los objetivos de desarrollo sostenibles (ODS), desde la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI), tal como lo propone Colciencias (Hoy conocido como MINCiencias) (Chavarro et al., 2017) indicando que desde el conocimiento científico se puede proveer evidencia para formular políticas públicas de CTI, apoyar el monitoreo en el progreso en los distintos objetivos de desarrollo sostenible y prepara a las sociedades para responder creativamente a los desafíos que se les presenta.

A continuación, se desarrollan estos 3 elementos asociados al criterio de pertinencia

A nivel del conocimiento científico, esta propuesta resulta relevante dado que, mediante la comprobación del modelo de predicción se favorece el crecimiento científico acerca de la relación entre las variables de interés, como son IE, AR, modalidades de clase y rendimiento académico; fenómenos de gran importancia en este momento histórico, en el que la pandemia ha llevado a enfrentar el aprendizaje desde una manera más innovadora, cómo lo es la educación remota. En este sentido, los resultados alcanzados dan mayor claridad, desde una postura científica, en cuanto al papel que juegan las variables de corte psicológico como la

inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje en conjunción con la modalidad de clase (variable educativa) en el rendimiento académico de los estudiantes.

Igualmente, desde lo disciplinar, el estudio aborda temáticas propias de la división N° 15 de la Asociación Americana de la Psicología, denominada Psicología Educativa, la cual busca promover estudios, desde lo científico, que favorezcan un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo; tomando en cuenta tanto elementos propios de la psicología como de la educación American Psychological Association (APA, 2008). En esta investigación desde la psicología, se trabaja específicamente la inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado; y desde lo educativo se abordan los fenómenos relacionados con la modalidad de clase y el rendimiento académico.

Igualmente, la relevancia disciplinar se evidencia a partir de aspectos descritos por el Colegio Colombiano de Psicólogos, en cuanto al objetivo de la psicología educativa relacionado con el mejoramiento del acto pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje), de esta manera la información que se desprenda de esta ruta investigativa, podrá evidenciar si la modalidad de clase y las variables psicológicas que tienen que ver con la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado, explican el comportamiento del estudiante en cuanto a su rendimiento académico.

Con respecto a lo institucional, los resultados de estudio aportan al crecimiento de la línea de investigación denominada “Calidad educativa: educación mediada por las TICS”; además que brinda evidencia científica sobre el efecto de la modalidad de clase remota en el rendimiento académico, temática que hoy en día está en debate. Además, se aporta a la línea de investigación de “neurociencia cognitiva y salud mental” específicamente en la sublínea de procesos cognitivos y sus alteraciones, dado que, de las variables de interés hacen referencia a procesos cognitivos, como es el aprendizaje autorregulado y la inteligencia emocional.

Finalmente, en lo que respecta a los objetivos de desarrollo sostenible en esta propuesta de investigación específicamente, se estaría brindando información a partir del objetivo 4 asociado a la calidad de la educación puntualmente desde la atención a lo indicado por la Coalición Mundial para la educación Covid19, que enfatiza la necesidad de velar por el bienestar de las personas y garantizar que éstas cuenten con el acceso a un continuo aprendizaje, contribuyendo al abordaje de las lagunas de contenido y conectividad, además de facilitar las oportunidades de aprendizaje (ODS, 2015).

Viabilidad: en cuanto a este criterio se destaca que existe la posibilidad de poder llevar a cabo el estudio propuesto, dado que se contó con la posibilidad de desarrollar la propuesta en asignaturas del Programa de Psicología que se dictan bajo las dos modalidades de clase, es decir presencial y remota. Además, se tiene acceso a los instrumentos de evaluación para la medición de las variables de IE, AR. Por otra parte, se tiene a disposición los recursos técnicos asociados a software para el análisis de los datos.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar el valor predictivo de la inteligencia emocional, el aprendizaje autorregulado y la modalidad de clase en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de la Costa.

Objetivos específicos.

- Describir el nivel de inteligencia emocional desde sus dimensiones de atención, claridad y reparación en los estudiantes de la Universidad de la Costa
- Describir el nivel de aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Universidad de la Costa.

- Establecer el modelo predictivo del rendimiento académico desde las variables de inteligencia emocional a partir de sus dimensiones de atención, claridad y reparación; aprendizaje autorregulado y modalidad de clase.

Capítulo II

Marco Teórico Referencial

A continuación, se presentarán las variables de interés para este proyecto de investigación, las cuales son: variable a predecir: rendimiento académico; y variables predictoras: inteligencia emocional, aprendizaje autorregulado y modalidad de clase.

Rendimiento Académico (RA)

Los estudios del rendimiento académico en la educación superior parecen ser, en la coyuntura mundial actual, aún más valiosos, debido al dinamismo que experimenta el sector universitario en el marco de una sociedad caracterizada por el rápido avance del conocimiento, la fluidez en la transmisión de la información y los cambios acelerados en las estructuras sociales (Garbanzo, 2007).

De acuerdo con Garbanzo (2007) el rendimiento académico se entiende como la suma de distintos y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y se fija como un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se puede medir a través de las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las asignaturas aprobadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Garbanzo, 2007).

Así mismo, Valenzuela y Portillo (2018) comentan que el rendimiento académico no se da únicamente por lo que el alumno está dispuesto a realizar o a aprender, sino que las expectativas del docente son fundamentales, ya que a medida que pasa el tiempo, el rendimiento académico del estudiante se aproximará, cada vez más, a lo que se espera de él y que de una u otra forma se da el éxito o fracaso en el estudio.

Cabe concluir que, en cada institución de educación superior, “ha despertado en las autoridades universitarias un interés particular por los resultados académicos de sus estudiantes, cuyo estudio y análisis constituyen herramientas sólidas para construir indicadores que orienten la toma de decisiones en educación superior” (Garbanzo, 2007, p.43).

A continuación, se describirán las variables predictoras del rendimiento académico y la relación con esta variable de gran interés.

Inteligencia Emocional

El término de inteligencia emocional ha tomado un auge importante en las últimas décadas, ya que, en tiempos remotos se ignoraba que los seres humanos estaban compuestos por emociones, y que éstas jugaban un papel importante en la forma que los individuos afrontaban las situaciones y/o problemáticas de su vida cotidiana.

Es así como, a lo largo de la historia diferentes autores han plasmado sus propias conceptualizaciones sobre la Inteligencia emocional. Es preciso señalar que, el primero que utilizó este término fue Charles Darwin destacando en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación (Guevara, 2011).

Por su parte, Thorndike en 1920, hace uso del término inteligencia social, para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Así mismo, David Wechsler en 1940, menciona la influencia de aspectos no intelectivos sobre el comportamiento inteligente. Ya para 1983, Howard Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples, plasmó la idea de incorporar tanto la inteligencia interpersonal (habilidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otros) y la inteligencia intrapersonal (habilidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, miedos y motivaciones propias) (Guevara, 2011).

Pero no fue hasta 1995 cuando Goleman (s.f.) hace público su libro sobre inteligencia emocional, cuando surgieron numerosas publicaciones que lo hicieron muy popular. En este libro se vislumbra el tomar conciencia de las emociones, entender los sentimientos de los

demás, tolerar las presiones y frustraciones de la vida cotidiana, reforzar la capacidad de trabajar en equipo y asumir una actitud empática y social.

Ahora bien, para Salovey y Mayer (1990) el término de IE es “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (p.239). Sin embargo, no sería hasta 1997 cuando Mayer y Salovey acuñarían la definición a la inteligencia emocional, entendiendo como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” Mayer y Salovey (como se citó en Fernández y Extremera, 2005, p. 68). En este sentido, la inteligencia emocional se basa en emplear de forma adaptativa las emociones en la cognición, de tal modo que la persona sea capaz de solucionar problemas y/o situaciones de la vida cotidiana y adaptarse eficazmente en cualquier contexto. En otras palabras, la inteligencia emocional es la capacidad para percibir, valorar, y expresar emociones con precisión, así como para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento (Romero, 2008).

De esta manera, autores como Darwin, Goleman, Salovey y Mayer, relacionan la inteligencia emocional con la forma adaptativa de afrontar las situaciones de su vida cotidiana; y Thorndike y Gardner presentan una visión hacia las relaciones interpersonales e intrapersonales, es decir, contar con adecuadas habilidades emocionales que facilitan la comunicación con el otro, y la manera de desarrollarse en un entorno social. Por lo tanto, es preciso señalar que las conceptualizaciones mencionadas apuntan a que un buen manejo de las emociones es fundamental para el bienestar fisiológico y psicológico del individuo, y esto afecta directamente en el desarrollo de las actividades que realiza en el día a día.

Modelos explicativos.

Desde el desarrollo inicial del concepto de IE hasta la fecha, existe un fuerte debate sobre la definición de los modelos de IE. De esta forma, dentro de las conceptualizaciones del constructo de IE se encuentran dos grandes planteamientos: el modelo de habilidad y el modelo mixto de IE, ambos modelos tienen en común la idea de que el intelecto por sí solo no opera de manera óptima y busca el equilibrio entre lo racional y la emoción, y entre las facultades personales, emocionales y sociales (Mesa, 2015).

El modelo mixto de IE.

Este modelo incluye factores asociados con características de la personalidad como la asertividad, el optimismo y la empatía para predecir el éxito en las personas, fijándose en los rasgos de comportamientos estables y variables de la personalidad, en otras palabras, el modelo mixto enlaza dimensiones de la personalidad con habilidades de regulación emocional (Mesa, 2015).

De esta manera, se presentará una descripción de los principales modelos mixtos de IE, en los cuales se encuentran el modelo de Bar-On, el de Goleman y el de Petrides.

Modelo de Goleman, el modelo de las competencias emocionales.

Goleman en 1995 propone “un modelo conocido como “la teoría de la ejecución” de competencias emocionales que aplica al mundo laboral y empresarial” (Romero, 2008, p. 74). De esta manera, en su modelo propone tres competencias emocionales importantes como: la conciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación. Sin embargo, no descarta la importancia de las otras capacidades humanas (conocimiento, experiencia), pero considera fundamental las habilidades emocionales (Romero, 2008).

Goleman (Como se citó en Romero, 2008) menciona que las investigaciones realizadas revelan que: el hecho de “pensar en un grupo al que odiamos provoca ira reprimida”, de modo que el cuerpo se inunda de hormonas asociadas al estrés, aumentando la presión sanguínea y empeorando la eficacia del sistema inmunitario, es decir, menciona las relaciones tóxicas como un factor de riesgo de enfermedades e incluso de muerte.

(p.74)

Es así, que este modelo expone una combinación de habilidades basadas en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia (Goleman, 1998). la diferencia de este modelo en comparación a los demás, radica en que su teoría de rendimiento va dirigida principalmente al ámbito empresarial y se centra en el pronóstico de la excelencia laboral.

Además, este modelo se compone de habilidades básicas como: conocer las emociones propias, tener conciencia de sí mismo, habilidad de manejar las emociones o de autorregularse, la habilidad para motivarse así mismo, la habilidad para reconocer las emociones de otros, empatía y la habilidad para manejar las relaciones y emociones ajenas. Estos dominios son desarrollados por el autor y se presentan como los siguientes factores: la autoconciencia, el automanejo, la conciencia social y el manejo de las relaciones (Goleman, 1998).

Modelo de autoeficacia emocional de K.V Petrides (2001).

Este modelo percibe la IE como un rasgo que hace parte de la estructura de la personalidad, es decir, “Petrides y Furnham presentan dos constructos distintos: la IE rasgo (o autoeficacia emocional) y la IE capacidad (o capacidad cognitivo-emocional)” (Leiro, 2015, p. 16). De esta manera, se refleja el carácter multifactorial del modelo, ya que se entiende a la IE como un rasgo de personalidad y el término de habilidades auto-perceptivas, lo cual señala que el modelo se fundamenta más en la percepción que una persona tiene de sí mismo de sus

destrezas emocionales, que en la capacidad real y demostrable de sus habilidades emocionales.

Modelo de Reuven Bar-on la inteligencia socioemocional.

Según Bar-On (2005), este modelo va más allá de estar únicamente basado en la inteligencia, ya que considera un grupo de aspectos emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general de adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente. Bar-On se basa en varios conceptos y teorías relacionadas con la IE en el campo de la Psicología, por ejemplo, se apoya en la teoría de Darwin al destacar la importancia de las emociones como medio de supervivencia y adaptación; en la teoría de Thorndike sobre la inteligencia social y su trascendencia en la realización de cualquier suceso en la especie humana; y en la teoría de Weschler sobre la importancia de los factores no intelectuales de la inteligencia (Mesa, 2015).

Así mismo, este modelo de IE es multifactorial y está relacionado con el potencial de realización, ya que para su formulación Bar-On identificó 5 áreas de funcionamiento que subdividió a su vez en quince destrezas más específicas. No obstante, en 2006, el autor reformuló su teoría resultando en un modelo de 10 factores y cuatro componentes los cuales son: habilidades intrapersonales (autoconsideración, autoconocimiento, asertividad); habilidades interpersonales (empatía, relaciones interpersonales); habilidades de adaptabilidad (validación, flexibilidad); y Componentes factoriales de manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de impulsos) (Mesa, 2015).

Modelo de habilidad.

Este modelo entiende la IE como una inteligencia pura, auténtica y verdadera basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento. Se centra de manera exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Fernández y Extremera, 2005).

Ahora bien, Salovey y Mayer (1990) atribuyen este concepto a las nociones de inteligencia y emoción, las cuales se relacionan entre sí.

A continuación, se plasma el modelo de habilidad de Salovey y Mayer:

Modelo Original de Salovey y Mayer (1990).

Este modelo diferencia un conjunto de procesos adaptativos: a) la evaluación y expresión de las emociones; b) la regulación de la emoción; y c) la utilización de la emoción de manera adaptativa. Los 2 primeros procesos están subdivididos en apreciaciones de “uno mismo” y “de los demás”, ya que Salovey y Mayer consideraban relevantes la percepción y regulación emocional que los individuos realizaban a nivel personal y hacia los demás. Por su parte, “la valoración y expresión emocional hacia los demás, se dividió en percepción no verbal y empatía; y finalmente el proceso de utilización emocional fue dividido en 4 subramas (planteamiento flexible pensamiento creativo, atención redirigida y motivación)” (Mesa, 2015, p. 58-59).

De esta manera, para esta propuesta investigativa se asume una postura que parte desde el modelo de Salovey y Mayer, puesto que toma en cuenta 4 elementos indispensables: a). La percepción emocional b). La facilitación o asimilación emocional. c). La comprensión emocional. d). La regulación emocional.

Al respecto de este modelo es importante traer a colación lo expuesto por Mejia (2022), quien evidencio la relevancia de distinguir la atención emocional que permite reconocer las emociones para afrontar las situaciones desde una mirada positiva y así alcanzar el bienestar deseado, es decir, actuar con IE; de la atención emocional obsesiva y recurrente que impide el alcance de la solución del generando malestar y conductas desadaptativas y desajustes afectivos.

Beneficios de la IE

Extremera y Fernández (2013) destacan los beneficios de la IE en ámbitos tan importantes como la salud física y mental, el consumo de drogas, las relaciones interpersonales y la conducta agresiva o el rendimiento académico de los adolescentes. Estos estudios han mostrado que la falta de estas habilidades emocionales afecta a los adolescentes tanto en su vida cotidiana como en el contexto escolar.

- IE y su influencia en el ajuste psicológico: En concreto, los estudios realizados informan de un menor número de síntomas físicos, menos niveles de ansiedad, depresión, ideación e intento de suicidio, somatización, atipicidad y estrés social, y una mayor utilización de estrategias de afrontamiento positivo para solucionar problemas (Extremera y Fernández, 2013).
- IE y el consumo de drogas: Los adolescentes con una mayor habilidad para manejar sus emociones son capaces de afrontarlas de forma adaptativa en su vida cotidiana, teniendo como consecuencia un mejor ajuste psicológico, una menor búsqueda de sensaciones y un menor consumo de drogas (Extremera y Fernández, 2013).
- IE y relaciones sociales: Uno de los retos más importantes de un adolescente es establecer y mantener unas buenas relaciones sociales con las personas de su entorno. En este sentido, un adolescente emocionalmente inteligente no sólo será más hábil para percibir, comprender y regular sus propias emociones, sino que también será capaz de utilizar estas habilidades con los demás. Diferentes estudios han encontrado datos empíricos que apoyan la relación entre la IE y unas relaciones sociales positivas, señalando que los adolescentes más habilidosos emocionalmente tienen más amigos y mejores relaciones interpersonales (Extremera y Fernández, 2013).
- IE y conducta agresiva: La investigación sobre conducta agresiva ha mostrado que los adolescentes con más habilidades emocionales presentan menores niveles

de agresividad física y verbal, así como un menor número de emociones negativas relacionadas con la expresión de la conducta agresiva como son la ira y la hostilidad. Son también adolescentes con una mejor capacidad de comunicación y resolución de conflictos, más empáticos y cooperativos. Por otra parte, los adolescentes con pocas habilidades emocionales están más desajustados en la escuela mostrando una actitud negativa tanto hacia los profesores como el colegio (Extremera y Fernández, 2013).

- IE y rendimiento académico: diversas investigaciones han mostrado que los adolescentes con mayores habilidades emocionales logran un mejor rendimiento académico que los que no las poseen. Los adolescentes con pocas habilidades emocionales experimentan más emociones negativas y dificultades emocionales en la escuela y, a su vez, tienen menos recursos psicológicos que les permitan afrontar estos problemas con éxito (Extremera y Fernández, 2013).

- IE en la resolución de conflictos: los adolescentes con niveles elevados de manejo de las emociones parecen mostrar mejores estrategias de solución de problemas. La mayoría de las estrategias de regulación consisten en incrementar las emociones positivas y minimizar las negativas, por ej., mediante la imaginación de cosas agradables o la generación de perspectivas diferentes; ello posibilita no desanimarse ante las dificultades ni ceder a las emociones negativas que nos hacen pensar que las situaciones problemáticas son infranqueables; al contrario, aumenta la creencia de auto-eficacia, observando los problemas como una ocasión para el crecimiento y desarrollo personal. (Pena et al., 2011, p.76).

En este sentido, la IE es un aspecto fundamental, que como bien se menciona, no solo es crucial para el desarrollo óptimo en las distintas áreas de la vida cotidiana, sino que también es importante en el ámbito académico, ya que a través del buen manejo y estrategias de regulaciones emocionales permiten que el individuo se adapte de mejor forma en dicho

contexto.

La inteligencia emocional y el rendimiento académico

La inteligencia emocional ha tomado un auge llamativo por los beneficios que brinda al ser humano para desempeñarse en las actividades cotidianas. Para el contexto educativo ha resultado relevante, puesto que los estudiantes con buenas habilidades emocionales han tenido un óptimo rendimiento académico. Jenaabadi (como se citó en Mesa, 2015) “considera que los niños con altas habilidades emocionales tienen una mayor facilidad para concentrarse en los problemas, y mayor habilidad para la búsqueda de soluciones, aspectos que contribuyen a aumentar sus capacidades cognitivas” (p.125).

Por consiguiente, las habilidades emocionales e información que tengan los estudiantes acerca de la inteligencia emocional, así como el conocimiento que tengan sus docentes y orientadores, permitirá reconocer la relevancia de las habilidades emocionales en el aprendizaje (Mesa, 2015).

Otero y Castro (como se citó en Mesa, 2015) estudiaron las relaciones entre la IE y el RA en estudiantes de educación secundaria; este estudio sugiere que los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de comprensión de las emociones.

Otros estudios, mencionan que la IE de rasgo, “predijo el rendimiento en matemáticas y se asoció positivamente con un mejor rendimiento en lenguaje en niños con capacidad cognitiva baja o media, pero no en los alumnos que se caracterizan por una elevada capacidad cognitiva” Agnoli et al. (como se citó en Mesa, 2015).

Así mismo, Schutte et al. (como se citó en Mesa, 2015) indicaron que las puntuaciones en IE predecían significativamente la nota media de los alumnos universitarios. Además, la IE

mostró relación con otros constructos de tipo emocional: mayores puntuaciones en IE fueron asociadas con una menor alexitimia, mayor optimismo y menor depresión e impulsividad.

Vallejo et al. (como se citó en Mesa, 2015) exploraron la influencia de la IE en el rendimiento escolar en 24 estudiantes de secundaria de entre 16 y 18 años, los resultados evidencian una relación del rendimiento académico con la inteligencia emocional, esto se hizo notable en las diferencias entre los alumnos con baja IE (donde el rendimiento académico fue menor) y los alumnos con excelente IE (que afectó positivamente el rendimiento). También es de destacar que se percibió una relación moderada, aunque significativa entre la IE y el RA incluso cuando se controló el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional. Cabe señalar que, en un estudio realizado por Castaño y Páez (2015) se encontró una correlación estadísticamente significativa entre el valor de IE y el rendimiento promedio en estudiantes de medicina y psicología. Así mismo en Usán y Salavera (2018) observaron una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico donde la regulación emocional, la motivación intrínseca hacia el conocimiento y la amotivación predicen el rendimiento de los estudiantes. En esta misma línea, Aldana (2018) encontró que la inteligencia emocional y el rendimiento académico se relacionan significativamente concluyendo que, a mayor inteligencia emocional, el desempeño académico sería mejor; agregando a lo anterior Carrillo et al. (2020) afirman que existe una relación positiva entre las variables de IE y rendimiento académico.

Romero et al. (2022) en su propuesta de estudio de la relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico relataron un resultado contrario al señalado en el párrafo anterior, es decir, se evidenció que no hay una asociación estadísticamente significativa entre estas variables. En esa misma línea, las investigaciones desarrolladas por Arntz y Trunce (2019) y Jarrin (2020) no mostraron resultados favorables para una relación significativa entre la inteligencia emocional y rendimiento académico.

Por su parte, el estudio realizado por Mejia (2022) desde la descripción de la percepción de IE en cuanto a la claridad emocional, arrojó los siguientes resultados: El 50 % de los estudiantes consideran que deben mejorar su claridad de sentimientos, lo que implica comprender mejor sus estados emocionales. El otro 50 % de estudiantes se perciben con adecuado nivel de claridad emocional, esto significa que consideran que comprenden bien sus estados emocionales

Ahora bien, en cuanto a la reparación emocional o capacidad de autocontrol de la emoción, Mejia (2022) encontró que el 75 % de los estudiantes participantes en la investigación se perciben con un nivel óptimo de reparación emocional, esto significa que se consideran capaces de regular sus estados emocionales correctamente.

A continuación, la segunda variable en el modelo predictivo propuesto en esta investigación es la autorregulación, ya no desde lo emocional sino desde el aprendizaje propiamente dicho.

Aprendizaje Autorregulado

El análisis de la autorregulación del aprendizaje dio inicio como una consecuencia de las investigaciones psicológicas relacionadas con el desarrollo del autocontrol en los infantes y adultos (Zimmerman, 2001). El mayor fragmento de la investigación de la autorregulación se dio en contextos clínicos, donde los evaluadores instruyen a los participantes a modificar comportamientos agresivos, adictivos, trastornos sexuales, conflictos interpersonales y problemas de conducta reflejados en el hogar y el colegio (Mace y West, como se citó en Schunk, 2012).

Autores como, Zimmerman (2000) definen el aprendizaje autorregulado (AP) como los procesos que usan los aprendices para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus metas.

Panadero y Tapia (2014) al referirse al aprendizaje autorregulado en estudiantes lo describen como un proceso basado en el uso de las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando se encuentran realizando tareas que los llevan a alcanzar los objetivos que se han establecido para sí mismos. Por lo tanto, se podría hipotetizar que el aprendizaje autorregulado guía a los estudiantes a la consecución de los objetivos trazados, sean estos a corto, mediano o largo plazo.

Schunk en su libro “Las teorías del aprendizaje” explica la concepción del aprendizaje autorregulado desde la perspectiva de cuatro teorías de manera independiente: a) Teoría Conductual, b) Cognoscitiva c) Social, d) Procesamiento de la Información y e) La Teoría Constructivista.

Schunk (2012) destaca que, desde la perspectiva de la Teoría Conductual, “la autorregulación supone elegir entre diferentes conductas y posponer el reforzamiento inmediato a favor del reforzamiento demorado, que por lo general es mayor” (p. 401). La Teoría Conductual trabaja bajo tres subprocesos fundamentales e interdependientes estos son, la autosupervisión, la autoinstrucción y el autoreforzamiento (Schunk, 2012).

Desde la perspectiva Cognoscitiva Social, la autorregulación es un proceso cíclico en función de que los factores asociados a la autorregulación podrían transformarse durante el aprendizaje y deben ser supervisados. Dicha supervisión, da lugar a cambios en las estrategias, las cogniciones, los afectos y las conductas del sujeto (Schunk, 2012).

En cuanto, a la Teoría del Procesamiento de la Información, considera a la autorregulación como un proceso de codificación de la información en la memoria a largo plazo (Schunk, 2012).

Por último, la Teoría Constructivista concibe que la autorregulación del aprendizaje se deriva de la construcción que el sujeto realice, y de la forma en que se adquiere y ejecuta (Schunk, 2012).

Teorías explicativas.

Panadero y Tapia (2014) existen siete teorías explicativas del aprendizaje autorregulado, las cuales son: Operante, Fenomenológica, Procesamiento de la Información, Sociocognitiva, Volitiva, Vygotskiana y Constructivista.

El aprendizaje autorregulado desde la Teoría Operante consiste en 4 procesos que se dan para la autorregulación: como primer proceso están “las auto-instrucciones que permiten al sujeto ser capaz de dirigir sus actos, la auto-monitorización que permite supervisar cómo se está trabajando, la autoevaluación permite comparar la forma de proceder con el modelo que posee y el auto-refuerzo permite dirigirse mensajes para continuar trabajando cuando se presentan dificultades Mace et al. (como se citó en Panadero y Tapia, 2014).

Ahora bien, para Schunk (2012) Las personas autorregulan sus conductas comenzando por decidir cuáles conductas regular. Luego establecen estímulos discriminativos para presentarlas, se autoinstruyen cuando lo consideran necesario y supervisan su desempeño para determinar si ocurre o no la conducta deseada” (p, 401). Esto lleva a que el individuo examine por sí mismo el tiempo del comportamiento. Por lo tanto, si el actuar de la persona es el deseado, el individuo reforzará dicha conducta (Schunk, 2012). Sin embargo, esta teoría explicativa se queda un poco corta, puesto que, deja a un lado el proceso cognitivo que hace el estudiante ante el estímulo.

Desde la Teoría Fenomenológica se rescatan los siguientes procesos: planificación, el establecimiento de metas, el uso de estrategias, la monitorización, el procesamiento, codificación, recuperación de datos y la autoevaluación. Estos procesos están rescatados desde la teoría sociocognitiva (Panadero y Tapia (2014).

Así mismo, en la Teoría fenomenológica para que se dé el proceso de autorregularse debe haber un sostenimiento de la autovalía y autoidentidad estimulados dirigidos a mantener la sensación de competencia en el individuo (Panadero y Tapia, 2014).

Para la Teoría del Procesamiento de la Información, se expone que el proceso autorregulatorio se da por el ingreso de información a través de la memoria sensorial, posteriormente transita a la memoria de corto plazo, para finalmente almacenar la información en la memoria de largo plazo. Así mismo, se dan procesos autorregulatorios como la organización mental en torno a esquemas (Panadero y Tapia, 2014).

Para Schunk (2012) los aprendices activan las partes pertinentes de la memoria a largo plazo y en la memoria de trabajo (MT) relacionan el nuevo conocimiento con la información existente. Cuando la información está organizada y es significativa, no sólo es más fácil integrarla al conocimiento ya existente, sino que también hay más probabilidades de recordarla.

Además, esta teoría brinda grandes aportes para la educación, puesto que toma factores del desarrollo y el contenido del aprendizaje, además de variables motivacionales, las cuales en conjunto de las variables cognoscitivas son beneficiosas para un proceso autorregulatorio (Schunk, 2012).

Por otro lado, desde la perspectiva Cognoscitiva Social la autorregulación requiere la elección del aprendiz Zimmerman (como se citó en Schunk, 2012). De esta manera, es importante que el estudiante se encuentre en un ambiente donde pueda elegir lo que considere más favorable, sin embargo, no siempre será así, puesto que, factores como la inseguridad o un entorno completamente controlado por parte de un tutor, limitando ampliamente los métodos, resultados y condiciones, además, el potencial de autorregulación varía dependiendo de las opciones de que dispongan los aprendices (Schunk, 2012).

Para Panadero y Alonso (2014) integra tres esferas (cognitivo, emocional y motivacional) para el proceso autorregulatorio que se da en tres fases cíclicas: planificación, ejecución y auto reflexión. Cabe señalar, que la teoría volitiva considera que los aspectos relevantes para la autorregulación son las estrategias que controlan la cognición, la motivación y las emociones (Panadero y Tapia, 2014). Ahora bien, en la Teoría Vygotskiana, el aspecto

fundamental está centrado en el habla interna, siendo ésta la herramienta a través de la cual suceden las actividades autorregulatorias y gracias a este proceso, la persona interioriza el control externo ejercido socialmente por sus modelos (Panadera y Tapia, 2014).

Además de lo mencionado, dentro de la teoría social cognitiva también se ubica la teoría de la autodeterminación, la cual muestra como herramienta fundamental la motivación siendo su pilar la motivación intrínseca para la autodeterminación del estudiante y su deseo de ampliar su conocimiento y disfrutar su proceso de aprendizaje (Hernández et al., 2022).

Además de la motivación intrínseca la teoría hace referencia a la motivación extrínseca, siendo ésta menos orientada a la autodeterminación (Hernández et al., 2022).

De acuerdo con Lozano et al. (2021) las personas tienen una tendencia hacia la motivación autónoma y la autodeterminación; esto implica tanto la motivación intrínseca como la regulación integrada; lo que permite el desarrollo de una actividad de forma óptima y desafiante.

Desde la Teoría Constructivista se considera que hay cuatro componentes básicos para que los alumnos autorregulan su aprendizaje: la sensación de auto-competencia, la agencialidad y control, las tareas académicas y las estrategias Paris et al. (como se citó en Panadero y Alonso, 2014).

Schunk (2012) señala que los procesos autorregulatorios de un aprendiz reflejan los que son valorados y enseñados en la cultura de la persona; es decir, el comportamiento está mediado por el contexto en el que se desarrolla el infante, además, del lenguaje, signos y símbolos que emplea para describirlo. Es así que, pareciera que los niños y niñas adoptan los comportamientos regulados por sus modelos, esto se da debido a la constante comunicación con los cuidadores y/o adultos alrededor (Schunk, 2012).

Finalmente, la autorregulación implica construir teorías individuales acerca de sí mismos, de los demás y de su entorno. Esas teorías se construyen en parte por medio de la

instrucción directa de otros, pero también en función a la reflexión personal acerca del desempeño propio, de los efectos del entorno y de las respuestas de los demás. (Schunk, 2012).

Aprendizaje Autorregulado y Rendimiento académico

En estudios realizados por Daura (2013; 2015) se evidencio que la autorregulación del aprendizaje está relacionada con un alto rendimiento académico, siendo los estilos de aprendizaje autorregulado desarrollados por los alumnos y otros elementos. Tales como, la capacidad del docente de enseñar y promover una educación integral, además de las características de cada plantel educativo.

En investigación desarrollada por Valqui (2008) en la cual buscó conocer la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de la universidad tecnológica del Perú; los resultados encontrados muestran una relación positiva y significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico.

En esta misma línea, Norabuena (2011) estudió la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia, en los resultados de la investigación se encontró una relación estadísticamente significativa entre el nivel de rendimiento académico y aprendizaje autorregulado.

Estudio realizado por Lozano et al. (2021) los resultados mostraron que el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía por parte del docente y la determinación, así como los factores contextuales y personales en el ámbito académico predicen positivamente las necesidades psicológicas básicas, aumento de la motivación de calidad y una alta cohesión grupal. Martínez y Gaeta (2019) diseñaron e implementaron un programa virtual de acompañamiento que promoviera el aprendizaje autorregulado entre los universitarios; en la cual encontraron una mejoría en el rendimiento académico de los estudiantes, por lo tanto,

recomiendan el uso de entornos virtuales para promover este proceso cognitivo. Así mismo, Celeste et al. (2021) encontraron una correlación estadísticamente significativa en la orientación al futuro, la autorregulación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, siendo las mujeres quienes obtuvieron un mayor puntaje en relación al de los hombres.

Aunado a lo expuesto se sugiere que “para lograr una mayor participación académica de los estudiantes, los maestros primero deben ser capaces de movilizar su motivación académica mediante la promoción de mediadores psicológicos, minimizando el uso de comportamientos controladores” (Lozano et al., 2021, p. 16). Además, se recomienda “capacitar a los maestros en programas estructurados que los ayuden a implementar estas estrategias en sus clases para lograr los resultados esperados en cuanto al rendimiento y satisfacción de sus estudiantes” (Lozano et al., 2021, p. 16).

Luego del desarrollo de las variables relacionadas con los procesos cognitivos se procede a describir la tercera variable de interés relacionada con el aprendizaje como es la modalidad de clase.

Modalidad de clase

A partir de la pandemia se han vislumbrado cambios en la educación; esta situación dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el propósito de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (UNESCO, 2020). En este sentido, muchas entidades de educación se inclinaron por recurrir a otras alternativas para seguir impartiendo el conocimiento, tal fue el caso del despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia y/o remotas mediante la utilización de una diversidad de formatos, plataformas y/o recursos tecnológicos; el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes (UNESCO, 2020).

Pérez et al. (2021) afirman que “los docentes convirtieron los espacios de sus hogares en improvisadas aulas, al tiempo que, obligados por las circunstancias, se adentraron en el entorno de las tecnologías educativas” (p.332). Así mismo, los estudiantes han tenido que ajustarse a las nuevas modalidades de educación, sin embargo, estas modalidades requieren conectividades para brindar continuidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto se convierte en un punto crucial para los países con ingresos bajos y medios, puesto que, no cuentan con una adecuada conectividad para el desarrollo adecuado de las clases (UNESCO, 2020).

De esta manera, la pandemia modificó los contextos de implementación de los currículos o pensum educativos, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar y establecer condiciones y/o modalidades distintas a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que han cobrado un nivel de importancia en el contexto actual (UNESCO, 2020).

A continuación, se detalla las diferentes modalidades de clase que se han implementado en el contexto académico.

Educación presencial.

La educación presencial o también llamada “adiestramiento por comunicación boca a boca” ha fundamentado las bases de la transmisión de conocimientos durante siglos, principalmente porque brinda el hecho provechoso del contacto social, y de la expresión corporal de sensaciones, anhelos y emociones (Martínez, 2017).

Romero et al. (2014) la entiende como un acto comunicativo donde un docente imparte clases a sus alumnos, en un mismo lugar y tiempo. Es decir, es un contexto educativo que cuenta con que el emisor (profesor) y el receptor (alumnos), y que se encuentran físicamente en un mismo lugar y a una misma hora (clase), permitiendo la creación de componentes que posibilitan la retroalimentación y la autorregulación

Ahora bien, dentro de la educación presencial existen varios modelos aplicables, como por ejemplo las clases magistrales, los laboratorios y los debates. Dichos modelos intentan aprovechar al máximo los elementos sincrónicos de la presencialidad (característica didáctica desde el punto de vista de comunicación), puesto que otorga un medio de comunicación bidireccional entre alumnos y docente. (Romero et al., 2014).

Educación a distancia y virtual.

La educación mediada por las nuevas tecnologías o educación a distancia virtual es una modalidad de educación a distancia que se caracteriza por la presentación de sus contenidos en formato virtual. Dicha modalidad no cuenta con una definición consensuada, por ello, “los diferentes programas académicos han intentado otros términos, como educación electrónica, educación distribuida, escenarios múltiples, comunicación infovirtual y educación mediada por nuevas tecnologías” (Areth et al., 2015, p. 2). Sin embargo, todos estos responden a la misma esencia: “La articulación de medios tecnológicos y la asistencia pedagógica” Parra (como se citó en Areth et al., 2015, p. 2).

La educación virtual puede ser diferente de la educación a distancia tradicional en función de las estrategias de interacción. En la modalidad a distancia virtual, los actores interactúan a través de representaciones numéricas de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se encuentran temporal y físicamente separados, mientras que en la modalidad a distancia tradicional las formas de interacción no están soportadas en lenguajes informáticos Silvio (como se citó en Areth et al., 2015, p. 2).

Beneficios de la educación a distancia y virtual.

- Su metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo” (Areth et al., 2015).

- El uso de estas herramientas ha permitido, por un lado, crear una nueva metodología educativa y, por otro, apoyar didácticamente el proceso de enseñanza en la metodología presencial (Areth et al., 2015).
- Las modalidades de educación a distancia y virtual ofertadas en América Latina, constituyen una auténtica forma de Educación inclusiva. (Maturana y Mahecha, 2020).
- La posibilidad de adelantar estudios, permitir la participación y el aprendizaje de los estudiantes residentes en lugares remotos, lejos de ciudades capitales, con dificultades de acceso, permanencia, graduación son apuestas centrales que atiende este eslabón de formación dentro del nuevo paradigma. (Maturana y Mahecha, 2020).

Educación remota.

Este concepto tomó auge durante la crisis mundial sanitaria del Covid19, ya que el sistema de educación se vio ante una circunstancia de extrema dificultad, por ende, tuvo que adaptar nuevas estrategias en un plazo de tiempo muy corto para poder continuar con las clases (Ibañez, 2020). En este orden de ideas, según British Council de México, (2020) se puede definir la educación remota como una enseñanza 'virtual cara a cara', donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las distintas alternativas que brindan las herramientas digitales, como las videoconferencias, ya sea por medio de equipo especializado de alta calidad y conexiones de fibra óptica o plataformas como Teams, Skype, Adobe Connect o Zoom.

De esta manera, el propósito principal de este tipo de educación es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo de manera presencial a un aula remota. Ahora bien, el término de "educación remota" es completamente nuevo para el sistema de educación, puesto que, los roles de los distintos actores pertenecientes a la planta educativa y las herramientas para llevar a cabo un buen proceso de aprendizaje aún no se encuentran definidos (Ibañez,

2020).

Al respecto García (2017) expresa que, la modalidad remota en sus diferentes formatos digitales, sobre todo en el nivel universitario y la formación profesional en servicio, ha ido superando a la modalidad clásica de educación y su presentación, suponiendo un cambio radical del escenario educativo convencional.

Puesto que, “las formas de enseñar y aprender soportadas en sistemas digitales van llegando a todos los rincones del planeta presentando formatos distintos según visiones pedagógicas, filosóficas, psicológicas, sociológicas y políticas y en función de las disponibilidades económicas y de los aportes tecnológicos” (García, 2017, p. 16).

No obstante, uno de los rasgos diferenciadores de la educación remota, es que el estudiante cuenta con mayor autonomía en su proceso de aprendizaje, siendo el docente un facilitador, que puede reemplazar algunos conceptos teóricos y evaluativos por componentes didácticas a través de mediaciones tecnológicas como foros, talleres, cuestionarios en línea, objetos digitales, presentaciones digitalizadas, estrategias multimediales, entre otras (Universidad del Tolima, 2020).

Ventajas.

Según Ibañez, 2020 la educación remota es positiva dado que:

- Prioriza la situación de emergencia y ve por el bienestar de sus estudiantes.
- Agrupa a todas las acciones provenientes de los gobiernos, empresas,

organizaciones no gubernamentales y personas para encontrar soluciones y mantenerse actualizado constantemente, por lo que puede cambiar repentinamente si la situación de emergencia cambia.

Modalidad de clase y rendimiento académico

Si bien, existen diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes según la modalidad de estudio. De esta manera, se destacan las clases presenciales, ya que estas brindan una adecuada enseñanza para el logro de los aprendizajes, contribuyendo también, en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. (Acción educar, 2020).

Según una investigación realizada por el Heraldo (2013), dentro de la modalidad de clase presencial, el estudiante cuenta con un entorno que le favorece a la adquisición de conocimientos que se ven reflejados en su rendimiento académico. Otro elemento que explica el mejor desempeño de los estudiantes en la presencialidad es el fuerte efecto o influencia que ejerce la universidad bajo esta modalidad, esto se debe principalmente a que “bajo un entorno educativo presencial es más fácil que los individuos logren capturar los conocimientos” (Heraldo, 2013, párrafo 8).

No obstante, García (2017) afirma que el rendimiento de los estudiantes está relacionado más a las estrategias pedagógicas de cada metodología formativa que de los recursos seleccionados para el aprendizaje. Con esquemas estrictos, sean en formatos presenciales o en modalidad a distancia, los resultados no varían significativamente.

Ahora bien, la importancia que ha adquirido la educación online desde el 2020 es un hecho innegable. De esta manera, se establece una relación del rendimiento académico con una modalidad de educación virtual de calidad, contemplando ciertos requisitos, tales como: contar con los recursos tecnológicos adecuados y el servicio necesario para acceder al programa educativo; que la estructura y el contenido del curso virtual ofrezcan un valor formativo; que se realicen aprendizajes efectivos y que sea un ambiente satisfactorio, de motivación e integración tanto para los estudiantes como para los profesores (Expósito y Marsollier, 2020).

En un estudio realizado por Kemp y Grieve (2014) encontraron que estudiantes de psicología en la universidad australiana eligieron realizar las actividades cara a cara en lugar de en línea; a pesar de esta selección, estos autores argumentaron que las actividades en línea y presenciales pueden conducir a niveles similares de rendimiento académico: La preferencia de los estudiantes indicaban que para hacer actividades escritas mejor son las clases en línea, mientras que si se realizan actividades de discusión se orientan por las clases cara a cara.

Por otra parte, en una investigación realizada por Soffer y Nachmias (2018) se observó que los estudiantes de la modalidad virtual reportan una mejor comprensión de la estructura del curso (comunicación, compromiso y satisfacción) y los estudiantes de la modalidad presencial expresaron que hubo una mejor contribución del curso a su aprendizaje. Finalmente, el rendimiento académico de los estudiantes de la modalidad virtual fue mejor, no obstante, no se evidenciaron discrepancias en la tasa de completamiento del curso.

En esta línea de investigación Bali y Liu (2018) indagaron el nivel de percepción de los estudiantes en cuanto al aprendizaje en línea y presencial en contexto de la presencia social, interacción social y satisfacción, los resultados muestran que no existe una diferencia estadísticamente significativa en la preferencia del aprendizaje. De esta manera, se puede hipotetizar que, si bien la educación a distancia ha tomado un auge importante, parece ser que la modalidad presencial continúa siendo una alternativa educativa, puesto que, ambas estrategias de educación han demostrado ser efectivas.

Como conclusión de esta investigación Bali y Liu (2018) expresan que aunque la modalidad de clase en línea ha tenido un progreso rápido, aún se encuentra en un periodo prematuro de desarrollo; y sugieren que los desarrolladores y proveedores del aprendizaje en línea requieren un mejor entendimiento de la forma en la cual los estudiantes perciben y reaccionan a los elementos del aprendizaje combinado, ya que la percepción y la actitud del

estudiante son fundamentales para motivación y aprendizaje, junto con cómo aplicar estos enfoques de manera más efectiva para mejorar el aprendizaje.

Gonzales y Evaristo (2021) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue determinar el efecto de un curso en modalidad virtual en el rendimiento académico y deserción de grupo de estudiantes universitarios de una universidad privada, en comparación con un grupo de estudiantes bajo la modalidad presencial; los resultados dieron cuenta de la no existencia de diferencia significativa en cuanto a la deserción estudiantil en la modalidad virtual o presencial, además, la modalidad no sería un factor determinante para el rendimiento académico. Los autores expresan que, el desempeño académico probablemente se vea afectado por otras variables como económicas, laborales, sociales, familiares o emocionales. Finalmente, Gonzales y Evaristo (2021) afirman que es el trabajo del instructor, en especial como tutor acompañante, así como de las estrategias que usa lo que podría incidir significativamente en el rendimiento académico.

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Rendimiento académico (Variable a predecir)	Garbanzo (2007) el rendimiento académico se entiende como la suma de distintos y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y se fija como un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas.	Nota alcanzada por el estudiante del periodo 2022-1
Inteligencia emocional (Variable predictora)	La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que	Puntaje obtenido en el Trait Meta - Mood Scale (versión adaptada por Fernández et al., 2004), donde a mayor

	<p>faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” Mayer y Salovey (como se citó en Fernández y Extremera, 2005, p. 68).</p>	<p>puntaje mayor nivel de inteligencia emocional</p>
<p>Aprendizaje autorregulado (Variable predictora)</p>	<p>Zimmerman (2000) definen el aprendizaje autorregulado (AP) como los procesos que usan los aprendices para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus metas.</p>	<p>Puntaje obtenido en el Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación del Estudio, donde a mayor puntaje mayor nivel de aprendizaje autorregulado</p>

Nota. Definición conceptual y operacional de las variables. Elaboración propia, 2022.

Capítulo III

Metodología

Paradigma de investigación

El estudio realizado se sustenta desde un paradigma de corte positivista; siguiendo lo expuesto por Beltran y Ortiz (2021), dado que se parte de la idea de conocer la realidad, haciendo uso de la observación del o de los fenómenos de interés, entendiendo que se puede obtener el conocimiento de forma objetiva a partir de la medición, la comprobación y la réplica de los fenómenos. En esta investigación en específico se parte de la idea de que se puede observar y medir objetivamente las variables inteligencia emocional, aprendizaje autorregulado, modalidad de clase y rendimiento académico.

Tipo de investigación

Debido a que el propósito de la investigación desarrollada fue poner a prueba un modelo predictivo en el que se relacionan las variables predictoras inteligencia emocional, aprendizaje autorregulado y modalidad de clase, con la variable a predecir rendimiento académico se indica que el tipo de investigación es de corte cuantitativo, siguiendo un proceso deductivo, secuencial, probatorio y de análisis de la realidad objetiva tal y como lo manifiesta Hernández Sampieri et al. (2014).

Diseño de la investigación

Dado que en este ejercicio investigativo se realiza sin la manipulación deliberada de variables, sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural, en un momento específico del tiempo y su objetivo es poner a prueba un modelo predictivo, se establece como un diseño no experimental, en ambiente natural, de corte transversal y con alcance correlacional.

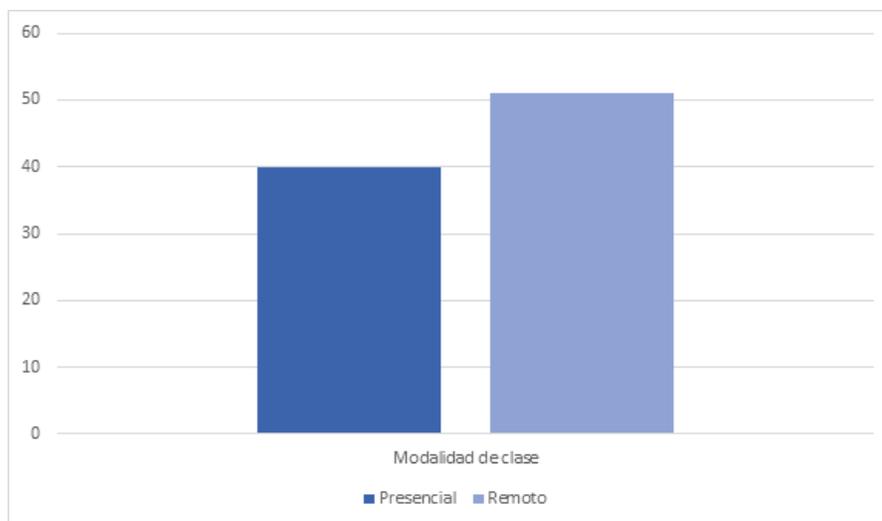
Población y muestra

La población que se tomó en cuenta fueron los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de la Costa; siendo la muestra específica de 91 estudiantes, manteniendo un tamaño muestral acorde al tipo de estudio correlacional, tal y como lo menciona Hernández Sampieri et al. (2014), quienes indican que para este tipo de estudio se requieren mínimo 82 sujetos para la puesta a prueba de las hipótesis. Importante señalar que el muestreo fue no probabilístico, en el que se tomaba en cuenta para la participación que fuera estudiante regular del Programa de Psicología y alguna asignatura que tuviera modalidad presencial y modalidad remota. Específicamente la muestra se constituyó de la siguiente manera: 40 participantes en la modalidad presencial y 51 estudiantes en la modalidad remoto. Las asignaturas tomadas en cuenta fueron Sensopercepción y Atención y Pruebas Psicológicas, puesto que se ofrecían para el periodo 2022-1 (momento en que se realizó el trabajo de campo), tanto en modalidad presencial como remota.

Los siguientes gráficos evidencian la distribución descrita:

Figura 1

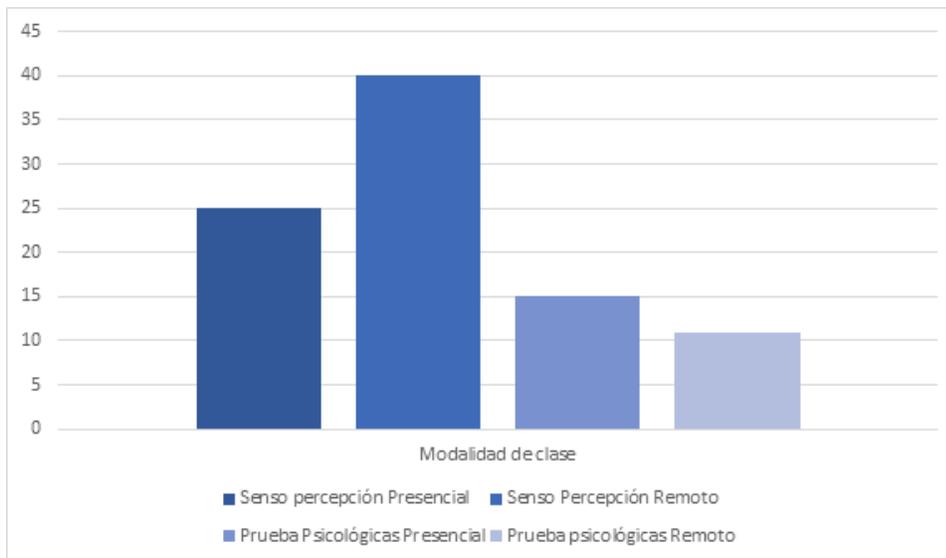
Número de estudiantes por modalidad de clase



Nota. Cantidad de participantes por modalidad de clase presencial y remoto. Elaboración propia, 2022.

Figura 2

Cantidad de estudiantes por asignatura y modalidad de clase.



Nota. Número de participantes por asignatura y modalidad de clase. Elaboración propia, 2022.

Instrumentos y técnicas

La técnica de recolección de datos se realizó mediante una encuesta de aplicación online en el caso de la variable de aprendizaje autorregulado y de IE.

A continuación, se describen los instrumentos que se utilizaron específicamente:

Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de

Emociones: Adaptación de Fernández et al. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48)

de Salovey et al. (1995). Es una escala rasgo de metaconocimiento emocional, la cual mide las destrezas con las que un individuo puede ser consciente de sus propias emociones, así como de su capacidad para regularlas.

Este instrumento se compone de 24 ítems que deben ser puntuados con una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1= Nada de acuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo), los cuales se agrupan en las siguientes dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, Mejía (2022) define cada una de la dimensión:

Dimensión 1: Atención Emocional; abarca la capacidad de sentir y expresar los

sentimientos de forma adecuada, es decir, es necesario tener conciencia respecto a las emociones para conocer y reconocer los sentimientos propios.

Dimensión 2: Claridad emocional; aborda el conocimiento y la comprensión de los estados emocionales, para diferenciarlos y luego poder integrarlos al pensamiento.

Dimensión 3: Reparación emocional; Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. (p.3)

Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación del Estudio (CAPADE, (Delgado et al., 2018): Este es un instrumento de autoinforme, conformado por nueve (9) ítems, mediante los cuales se mide la variable de interés, es decir, autoeficacia para la autorregulación del estudio. Así mismo, estos reactivos se organizan en tres (3) dimensiones fundamentales a saber:

1. Establecimiento de objetivos de académicos
2. Gestión del tiempo académico
3. Organización de recursos materiales y ambientales.

Cada una de estas dimensiones consta de tres (3) reactivos, el estudiante debe responder a la consigna “creo que puedo utilizar la siguiente estrategia” para cada una de las estrategias de autorregulación del estudio que se describen en los reactivos del cuestionario. Es importante señalar, que este instrumento evalúa los elementos de interés a partir de una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 es “*nada seguro*” y 5 es “*muy seguro*”.

Análisis de datos

Para poder establecer los niveles de validez y confiabilidad de los instrumentos relacionados con las variables de inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado se realizaron los análisis referidos a los índices psicométricos pertinentes; en el caso de validez de constructo se desarrolló un análisis factorial y para el establecimiento de la fiabilidad de consistencia interna se procedió al cálculo del coeficiente de alpha de Cronbach.

Por otra parte, con el fin de abordar el objetivo específico N°1 y N°2, asociados a especificar el nivel o grado de inteligencia emocional y de aprendizaje autorregulado se procedió a desarrollar el análisis descriptivo de las variables en función de las medidas de tendencia central y el establecimiento del porcentaje de estudiantes en cada una de las categorías referidas a inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado.

Finalmente, para alcanzar lo descrito en el objetivo específico N°3, que tiene que ver con la puesta a prueba del modelo de predicción se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple.

Procedimiento

- 1.- Aplicación de los instrumentos vía online a través de un formulario de office
- 2.- Análisis descriptivo de los resultados, en función de las medidas de tendencia central
- 3.- Análisis de regresión múltiple para establecer el modelo predictivo
- 4.- Elaboración de la discusión, conclusiones y recomendaciones

Capítulo IV: Resultados

La información que sigue muestra los datos obtenidos relacionados con análisis psicométrico de las escalas utilizadas, así como los resultados derivados de los análisis estadísticos en función de los objetivos específicos de la investigación

Análisis psicométrico de los instrumentos

Instrumento de Inteligencia Emocional Trait Meta Modo Scale (versión adaptada por Fernández et al., 2004)

Análisis de validez de constructo: con el fin de establecer si el instrumento muestra una organización de sus reactivos acorde con lo establecido en la teoría se procedió a calcular la validez de constructo mediante el análisis factorial. Importante señalar que, desde la teoría del instrumento en cuestión (Trait Meta Modo Scale, Salovey et al., 1995. versión adaptada por Fernández et al., 2004) se plantea la siguiente estructura:

Tabla 2

Reactivos del instrumento de Inteligencia Emocional

Dimensiones/factores de IE		
Atención	Claridad	Reparación
1- Presto mucha atención a los sentimientos.	9- Tengo claros mis sentimientos.	17- Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.
2- Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	10- Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	18- Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
3- Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	11- Casi siempre sé cómo me siento.	19- Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
4- Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	12- Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	20- Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.

5- Mis sentimientos impiden prestar atención a mis pensamientos.	13- A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	21- Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.
6- Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	14- Siempre puedo decir cómo me siento.	22- Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.
7- A menudo pienso en mis sentimientos.	15- A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	23- Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
8- Presto mucha atención a cómo me siento.	16- Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	24- Cuando estoy enfadado intento que se me pase.

Nota. Ítems que conforman el instrumento de Inteligencia emocional (Trait Meta Mood Scale).

Elaboración propia, 2022.

Es importante mencionar que se modificó la redacción de la pregunta 5, para dar mayor claridad a lo que se busca evaluar. La afirmación original era: “Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos”.

El análisis factorial realizado evidenció la existencia de dos factores principales responsables del 45% de la varianza de la variable Inteligencia Emocional (IE); en este sentido se presenta un primer gran factor que abarca el 32.771% de la varianza de IE, y luego una segunda dimensión que explica el 12.250 del comportamiento de la variable de interés. Este resultado expone una diferencia con el modelo teórico que sustenta al instrumento, en el que, como se plasmó en la tabla anterior, se describen tres dimensiones responsables de la constitución de la inteligencia emocional. En la tabla que sigue se puede observar el comportamiento señalado:

Tabla 3

Análisis factorial de Inteligencia Emocional

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	7.865	32.771	32.771	7.865	32.771	32.771
2	2.940	12.250	45.021	2.940	12.250	45.021

3	2.392	9.966	54.987	2.392	9.966	54.987
4	1.641	6.836	61.823	1.641	6.836	61.823
5	1.046	4.357	66.180	1.046	4.357	66.180
6	.968	4.033	70.214			
7	.850	3.541	73.754			
8	.748	3.115	76.870			
9	.679	2.829	79.699			
10	.651	2.713	82.411			
11	.601	2.504	84.915			
12	.483	2.013	86.929			
13	.436	1.817	88.746			
14	.412	1.717	90.463			
15	.385	1.602	92.065			
16	.330	1.374	93.439			
17	.278	1.160	94.599			
18	.250	1.041	95.640			
19	.234	.976	96.616			
20	.211	.878	97.495			
21	.193	.803	98.298			
22	.164	.682	98.980			
23	.136	.568	99.548			
24	.109	.452	100.000			

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Elaboración, 2022.

Para confirmar la estructura encontrada se procedió a realizar el análisis factorial partiendo de dos dimensiones y de esta manera se corroboró la organización del instrumento desde dos factores claves constituidos de la siguiente manera:

Tabla 4

Análisis factorial 2 dimensiones Inteligencia Emocional

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	7.865	32.771	32.771	7.865	32.771	32.771
2	2.940	12.250	45.021	2.940	12.250	45.021
3	2.392	9.966	54.987			
4	1.641	6.836	61.823			
5	1.046	4.357	66.180			
6	.968	4.033	70.214			
7	.850	3.541	73.754			
8	.748	3.115	76.870			
9	.679	2.829	79.699			
10						
	.651	2.713	82.411			
11						
	.601	2.504	84.915			
12						
	.483	2.013	86.929			
13						
	.436	1.817	88.746			
14						
	.412	1.717	90.463			
15						
	.385	1.602	92.065			
16						
	.330	1.374	93.439			

17	.278	1.160	94.599
18	.250	1.041	95.640
19	.234	.976	96.616
20	.211	.878	97.495
21	.193	.803	98.298
22	.164	.682	98.980
23	.136	.568	99.548
24	.109	.452	100.000

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Elaboración propia, 2022.

EL análisis de la matriz de componente resultante del análisis factorial de dos factores, claramente muestra un factor de mayor peso que toma en cuenta las dimensiones originales de atención y claridad y cuatro reactivos de la dimensión de reparación emocional (19 de 24 reactivos), mientras que el segundo factor resultante (5 de los 24 ítems) tiene un peso menor y hace referencia a los comportamientos relacionados con el sentir/sentimiento del sujeto hacia su vivencia.

Tabla 5

Matriz de componente 2 dimensiones IE

Factores

	1	2
P1. Presto mucha atención a los sentimientos.	.529	-.343
P2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	.650	-.159
P3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	.582	-.118
P4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	.398	.093
P5. Mis sentimientos impiden prestar atención a mis pensamientos.	-.113	.370
P6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	.420	-.392
P7. A menudo pienso en mis sentimientos.	.584	-.280
P8. Presto mucha atención a cómo me siento.	.718	-.130
P9. Tengo claros mis sentimientos.	.588	-.151
P10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	.718	-.193
P11. Casi siempre sé cómo me siento.	.642	-.133
P12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	.626	-.375
P13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	.681	-.282
P14. Siempre puedo decir cómo me siento.	.567	-.173
P15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	.641	-.277
P16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	.729	-.268
P17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	.581	.595
P18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	.608	.611
P19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	.476	.555
P20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	.668	.548
P21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	.526	.434
P22. Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	.529	.397
P23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	.419	.111
P24. Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	.340	.466

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. a 2 componentes extraídos. Elaboración propia, 2022.

Dado los resultados relacionados con la validez de constructo, los análisis que siguen, tanto de la confiabilidad del instrumento como los referidos a los objetivos específicos de la investigación, se realizarán en función del modelo descrito de dos factores, a saber:

- Factor 1: atención, reconocimiento y uso asertivo de la emoción
- Factor 2: sentir/sentimiento del sujeto hacia su vivencia

Análisis de confiabilidad. la valoración de la consistencia interna evidencia un desempeño óptimo del instrumento, es decir, los ítems de la escala aportan o miden el mismo constructo; dado que el coeficiente de alfa de Cronbach obtenido fue de 0,90; que de acuerdo a Hernández-Sampieri et al. (2014) para que el instrumento sea confiable dicho coeficiente calculado debe encontrarse entre 0,70 y 0,90.

Un análisis mucho más específico relacionado con la asociación entre los ítems mostró que el reactivo 5 obtiene niveles de intensidad de la correlación espurios, esto aunado a que en el análisis factorial se manifiesta muy bajo aporte a los factores se tomó la decisión de no tomar dicho reactivo en cuenta para los análisis realizados:

Tabla 6

Estadísticas de fiabilidad Inteligencia emocional

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.908	.908	23

Nota. Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.90. Elaboración propia, 2022.

Tabla 7*Estadísticas de total del elemento*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	78.637	184.811	.450	.614	.906
p2	78.912	180.437	.592	.598	.903
p3	79.143	181.368	.529	.562	.904
p4	78.352	187.808	.359	.375	.908
p6	79.209	186.500	.347	.576	.908
p7	79.000	181.911	.521	.674	.904
p8	78.923	176.383	.670	.713	.901
p9	79.275	181.268	.514	.665	.905
p10	79.374	176.814	.647	.754	.902
p11	79.330	179.135	.574	.713	.903
p12	79.143	182.257	.541	.657	.904
p13	78.989	181.522	.613	.759	.903
p14	79.802	181.583	.498	.474	.905
p15	79.275	180.735	.571	.598	.903
p16	79.033	178.388	.657	.700	.902
p17	79.319	177.086	.559	.656	.904
p18	79.330	177.801	.592	.774	.903
p19	79.967	181.032	.455	.620	.906
p20	79.286	175.784	.653	.753	.901
p21	79.352	180.564	.500	.518	.905
p22	78.857	184.502	.501	.561	.905
p23	78.264	189.152	.378	.447	.907
p24	79.187	186.842	.305	.453	.909

Nota. Si se elimina un ítem no se observa una mejora en el coeficiente de confiabilidad.

Elaboración propia, 2022.

Análisis desde 2 dimensiones Inteligencia Emocional.

Dimensión atención/claridad - atención/reconocimiento/pensamiento hacia la emoción.

Tabla 8

Fiabilidad dimensión atención/claridad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.902	.901	19

Nota. La dimensión atención/claridad evidencia un coeficiente de confiabilidad de 0,90.

Elaboración propia, 2022.

Tabla 9

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	65.538	127.118	.489	.570	.898
p2	65.813	124.087	.602	.589	.895
p3	66.044	124.887	.537	.531	.897
p4	65.253	130.480	.357	.347	.902
p6	66.110	127.699	.417	.561	.900
p7	65.901	124.712	.558	.663	.896
p8	65.824	120.480	.690	.702	.892
p9	66.176	124.591	.530	.655	.897
p10	66.275	120.601	.677	.743	.893
p11	66.231	122.824	.591	.696	.895
p12	66.044	124.442	.608	.639	.895
p13	65.890	124.277	.662	.737	.894
p14	66.703	124.455	.531	.429	.897
p15	66.176	123.213	.633	.589	.894

p16	65.934	121.373	.715	.691	.892
p20	66.187	123.754	.517	.617	.898
p21	66.253	126.591	.410	.440	.901
p22	65.758	129.519	.408	.426	.900
p23	65.165	132.295	.336	.380	.902

Nota. Si se elimina un reactivo de la dimensión no se evidencia un cambio significativo en la confiabilidad. Elaboración propia, 2022.

Dimensión sentimiento del sujeto hacia la vivencia.

Tabla 10

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.794	.793	4

Nota. El presente análisis, evidencia un alfa de Cronbach de 0,79. Elaboración propia, 2022.

Tabla 11

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p17	9.692	7.749	.683	.530	.702
p18	9.703	7.744	.782	.616	.654
p19	10.341	8.494	.584	.427	.754
p24	9.560	10.049	.396	.246	.836

Nota. De acuerdo con el análisis se recomienda no eliminar un reactivo. Elaboración propia, 2022.

Aprendizaje Autorregulado

Instrumento de aprendizaje autorregulado Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación del Estudio (Sáez et al., 2018).

Análisis de validez. con el objetivo de corroborar si el instrumento evidencia un orden de sus ítems de acuerdo con lo establecido en la teoría se calculó la validez de constructo a través del análisis factorial. Es relevante mencionar que la estructura planteada por la teoría del instrumento (Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación del Estudio, Sáez et al.,2018) es la siguiente:

Tabla 12

Reactivos del instrumento de Aprendizaje Autorregulado

	Dimensiones AP	
Establecimiento de objetivos académicos	Gestión del tiempo académico	Organización de recursos materiales y ambientales
1- Fijarme objetivos académicos.	4- Gestionar el tiempo para actividades académicas, considerando el resto de las actividades personales.	7- Dividir un objetivo complejo en metas más pequeñas y manejables.
2- Hacer una lista de tareas académicas por hacer.	5- Buscar un lugar óptimo para estudiar.	8- Organizar mi lugar de estudio.
3- Tener el material adecuado antes de empezar a estudiar	6- Cumplir con el horario de estudio planificado.	9- Revisar mis objetivos para hacer cambios si es necesario.

Nota. Ítems del cuestionario de autoeficacia para autorregulación del estudio y sus dimensiones. Elaboración propia, 2022.

A través del análisis factorial se logró observar la presencia de 2 dimensiones principales que representan el 61% de la varianza de la variable de Aprendizaje Autorregulado,

lo cual muestra una diferencia con la propuesta teórica del instrumento. En la siguiente tabla se demuestra lo explicado:

Tabla 13

Varianza total explicada AP

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4.528	50.309	50.309	4.528	50.309	50.309
2	1.049	11.658	61.967	1.049	11.658	61.967
3	.787	8.745	70.712			
4	.705	7.831	78.543			
5	.570	6.335	84.878			
6	.443	4.924	89.803			
7	.354	3.929	93.731			
8	.326	3.617	97.349			
9	.239	2.651	100.000			

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales. Elaboración propia, 2022.

Análisis de confiabilidad. la valoración de la consistencia interna muestra un desempeño adecuado del instrumento, esto quiere decir que los reactivos del instrumento miden el mismo constructo; el coeficiente de alfa de Cronbach objetivo fue de 0,87 conforme a Hernández-Sampieri et al. (2014) plantean que la escala es confiable si el coeficiente calculado está comprendido entre 0,70 y 0,90.

Tabla 14

Coeficiente de confiabilidad del instrumento AP

Alfa de Cronbach	N de elementos
.872	9

Nota. Estadísticas de fiabilidad. Elaboración propia, 2022.

Una indagación más amplia muestra que, si se calcula el coeficiente de alfa de Cronbach eliminando un algún reactivo no se evidencia mejora en el valor del coeficiente. Dicho esto, se recomienda tomar en cuenta todos los ítems que componen el instrumento. La siguiente tabla demuestra lo descrito:

Tabla 15

Estadísticas de reactivos AP

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ap1	30.341	37.449	.537	.865
ap2	30.747	35.169	.512	.869
ap3	30.527	36.519	.601	.860
ap4	30.714	35.184	.675	.853
ap5	30.637	33.723	.673	.853
ap6	30.868	33.094	.693	.851
ap7	30.901	36.535	.517	.867
ap8	30.835	34.273	.604	.860
ap9	30.560	34.227	.711	.850

Nota. De eliminar un reactivo no se observa aumento en el coeficiente de alfa de Cronbach.

Elaboración propia, 2022.

Análisis descriptivo de la variable dependiente rendimiento académico

El análisis de las medidas de tendencia central evidencia puntajes similares en cuanto a la media y mediana (4,2). En cuanto a la moda el valor es ligeramente superior a las anteriores (4,6). Este desempeño se relaciona con un rendimiento académico que muestra un alcance de los resultados de aprendizaje considerado como avanzado. A continuación, se observa estos resultados:

Tabla 16

Categorías Rendimiento académico

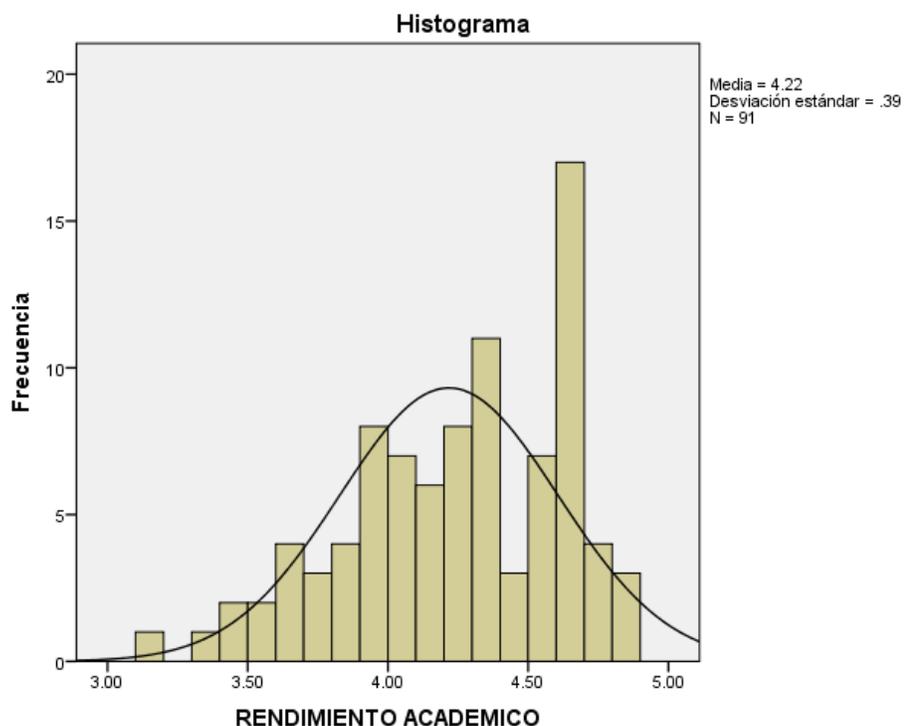
Categoría Rendimiento académico	Puntuaciones	Porcentaje de participantes
Satisfactorio	3 - 3.99	27.5%
Avanzado	4 – 4.49	38.4%
Excelente	4.5 – 5	34.1%

Nota. Categorización de la variable dependiente rendimiento académico. Datos tomados del modelo de evaluación del aprendizaje (Universidad de la Costa, 2020). Elaboración propia, 2022.

Desde los valores de asimetría (valor obtenido -0.65) se observa una tendencia hacia la curva normal, indicando que sus datos tienen una mayor agrupación en torno los valores superiores de la escala. En cuanto a la curtosis (valor obtenido -0.23), el coeficiente exhibe cierta orientación a la curva normal; siendo la distribución un poco más achatada o aplanada identificándose con una distribución más platicúrtica. El siguiente histograma muestra lo descrito:

Figura 3

Distribución de los datos RE



Nota. Distribución de los datos de rendimiento académico. Elaboración propia, 2022. Resultado de software SPSS versión 22.

Luego de la descripción del rendimiento académico de la muestra participante se procede a mostrar los resultados de los objetivos específicos, importante destacar que los mismos se hicieron en función del análisis de validez de constructo realizado para esta investigación; en los cuales se evidencio un comportamiento global de inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado, no por las dimensiones descritas desde la teoría.

Resultado objetivo específico N°1

Barrera y Mendoza (2021) en su tesis de maestría en la que hicieron uso del modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey et al. (1995), en su versión adaptada por Fernández et al. (2004) proponen la categorización de la variable de inteligencia emocional como se muestra a continuación:

Tabla 17

Categoría de inteligencia emocional

Categoría de inteligencia emocional	Puntuación
Baja	1-29
Medio bajo	30-58
Media alta	59-79
Alto	80-115

Nota. Tabla tomada de “Inteligencia emocional y su relación con el desempeño académico en matemáticas de los estudiantes de educación media en tiempos de COVID 19” [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]”, Barrera-Villarreal, R y Mendoza-Rojas, A, 2021, Corporación Universidad de la Costa <https://hdl.handle.net/11323/8268>

En función a estas categorías se realizó la agrupación de los sujetos y se evidenció la siguiente distribución:

Tabla 18

Agrupación de participantes Inteligencia emocional

Nivel de inteligencia emocional	Participantes	Porcentaje de sujetos
Bajo	0	0%
Media Bajo	5	5,49%
Media Alta	31	34,1%
Alto	55	60,4%
Total general	91	100%

Nota. Distribución de sujetos según nivel de inteligencia emocional. Elaboración propia, 2022.

De acuerdo con la distribución anterior se evidencia que un poco más de la mitad de la muestra alcanza un desempeño alto en cuanto a inteligencia emocional, es decir, los participantes cuentan con la pericia para sentir, comprender y manifestar, conociendo su sentir y autorregular sus emociones.

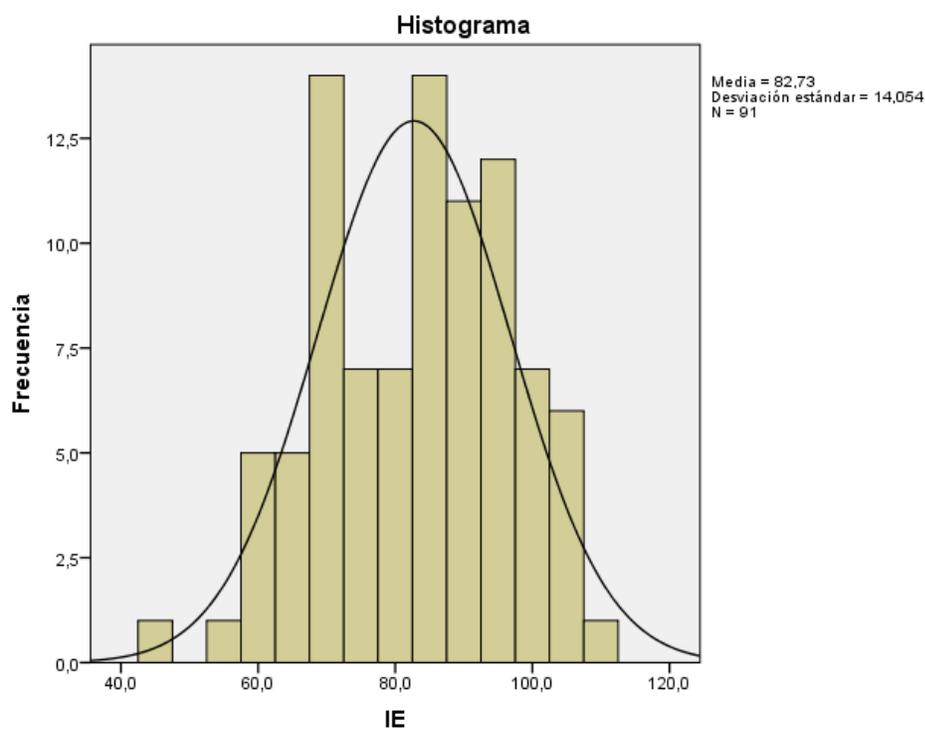
Importante destacar que más del 30% de los participantes se encuentra en el proceso de desarrollo de sus niveles de inteligencia emocional, puesto que, se ubican en una categoría media alta donde todavía existen posibilidades de la mejora en cuanto al conocimiento, la atención, regulación y la utilización de las emociones de manera adaptativa.

Haciendo un análisis más específico de las medidas de tendencia central, la moda (que es el puntaje que más se repite en una distribución) es de 69 el cual se ubica en la categoría media alta de inteligencia emocional, mientras que el promedio de la población es de 82 y la mediana (que es el puntaje que divide la distribución en 2 partes iguales) es 84, lo cual evidencia el buen desempeño de los sujetos, dado que esos puntajes se ubican en la categoría Alto nivel de Inteligencia emocional.

Finalmente, a continuación, se coloca el histograma que muestra desde lo visual la distribución específica de los datos en esta variable de interés:

Figura 4

Análisis estadístico del nivel de inteligencia emocional



Nota. La figura muestra los puntajes de inteligencia emocional obtenidos por los participantes.

Fuente: Elaboración propia, 2022. Resultado de software SPSS versión 22.

Resultado objetivo específico N°2

Para iniciar el proceso de descripción de desempeño de los participantes en lo que se refiere a la autorregulación del aprendizaje es importante indicar que se establecieron 4 rangos cualitativos de valoración en relación con el puntaje obtenido, a continuación, se presentara la tabla que ejemplifica esta categorización:

Tabla 19

Categoría Aprendizaje Autorregulado

Categoría de aprendizaje autorregulado	Puntuación
Baja	1-11
Medio bajo	12-22
Media alta	23-34
Alto	35-45

Nota. Categorización de la variable aprendizaje autorregulado. Elaboración propia, 2022.

Teniendo en cuenta las categorías se llevó a cabo la agrupación de los participantes y se observó la siguiente distribución:

Tabla 20

Agrupación de participantes aprendizaje autorregulado

Nivel de Autorregulación del aprendizaje	Participantes	Porcentaje de sujetos
Bajo	1	1,1%
Media Bajo	3	3,3%
Media Alta	35	38,4%
Alto	52	57,1%
Total general	91	100%

Nota. Distribución de sujetos según nivel de autorregulación del aprendizaje. Elaboración propia, 2022.

De acuerdo con la distribución anterior se observa que el 57% de la muestra obtuvo un nivel alto en cuanto a la autorregulación del aprendizaje, es decir, los sujetos cuentan con alta habilidad para desarrollar e implementar estrategias desde sus pensamientos, sentimientos y

acciones para la obtención de sus metas.

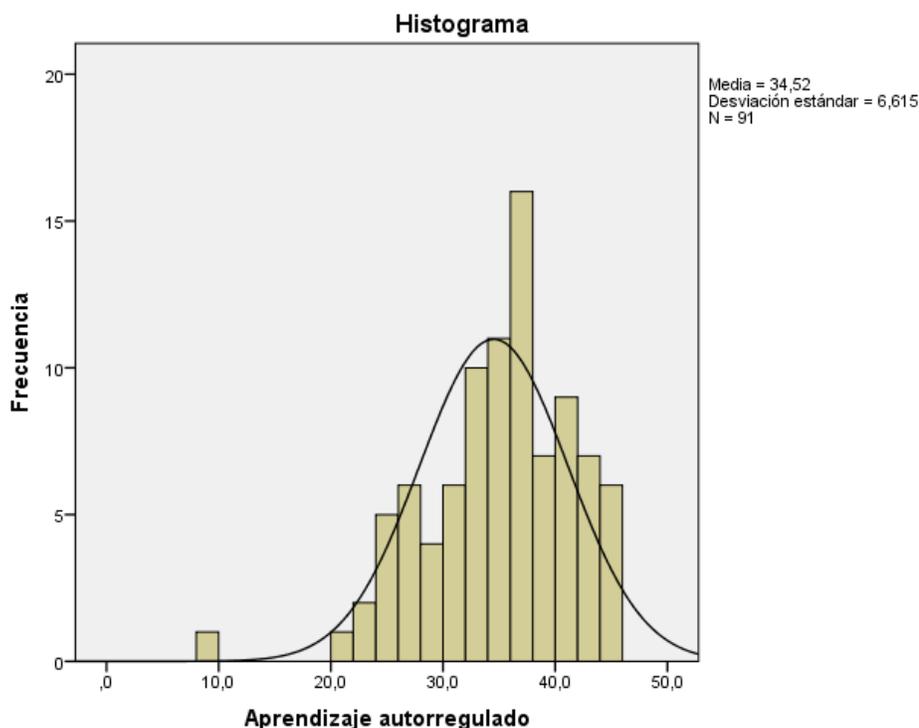
No obstante, es relevante señalar que menos del 40% de los sujetos se encuentran en un nivel Medio alto, es decir, que cuentan con habilidades adecuadas en cuanto a sus herramientas de autorregulación para el aprendizaje, sin embargo, continúan construyendo su proceso autorregulatorio para el estudio, teniendo aspectos por mejorar en relación a sus sentimientos, regulación y control de la adquisición del conocimiento orientado a alcanzar sus objetivos.

Realizando un análisis más detallado de las medidas de tendencia central, la moda, es de 36 el cual se ubica en la categoría Alto de aprendizaje autorregulado, ahora bien, en cuanto a la media de la población es de 34 y la mediana es 35; de acuerdo a lo anterior se observa un óptimo desempeño de los participantes, puesto que, los puntajes se ubican en la categoría medio alta y alto en cuanto al nivel de Aprendizaje autorregulado.

Para concluir, a continuación, se coloca el histograma que evidencia desde lo visual el orden específico de los datos en esta variable de interés:

Figura 5

Análisis estadístico del nivel de Aprendizaje Autorregulado



Nota. La figura muestra los niveles obtenidos por los participantes en cuanto a la variable de Aprendizaje Autorregulado. Elaboración propia, 2022. Resultado de software SPSS versión 22.

Resultado objetivo específico N°3

El análisis de regresión múltiple realizado pone a prueba un modelo predictivo específico, en el cual se observan como variables predictoras inteligencia emocional, aprendizaje autorregulado y modalidad de clase y como variable a predecir rendimiento académico. La tabla a continuación muestra el resumen de este modelo:

Tabla 21

Modelo predictivo rendimiento académico

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	.376 ^a	.141	.112	.36735	1.063

Nota. a. Predictores: (Constante), Aprendizaje autorregulado, Modalidad de clase. b. Variable dependiente: Rendimiento académico. Elaboración propia, 2022.

A partir de la información anterior, se evidencia el ajuste del modelo propuesto destacando como el 37,6 de la varianza de rendimiento académico es explicado por las variables predictoras puestas a prueba (Coeficiente de determinación(R)²0,376). Sin embargo, luce necesario analizar al detalle este modelo predictivo en función del Anova y de los Coeficiente Beta obtenidos. Al respecto se describen las dos tablas referidas a estos elementos.

Tabla 22

Anova modelo de regresión

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1.930	3	.643	4.767	.004 ^b
	Residuo	11.740	87	.135		
	Total	13.670	90			

Nota. a. Variable dependiente: rendimiento académico b. Predictores: (Constante), Aprendizaje autorregulado, Modalidad de clase., IE. Elaboración propia, 2022.

Tabla 23

Coefficientes Beta modelo de regresión

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		95,0% intervalo de confianza para B		
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior
1	(Constante)	4.545	.285		15.939	.000	3.978	5.111
	Modalidad de clase.	-.260	.070	-.372	-3.728	.000	-.399	-.122
	IE	.000	.003	.015	.133	.894	-.006	.007
	Aprendizaje autorregulado	.002	.007	.026	.230	.819	-.012	.015

Nota. Variable dependiente: Rendimiento Académico. Elaboración propia, 2022.

Los datos obtenidos con el Anova muestran que el modelo propuesto es significativo al 95% de confianza (Sig: 0.004). Profundizando en el análisis de los datos los coeficientes Beta obtenidos evidencian como en realidad la variable con peso en la predicción del rendimiento académico es la modalidad de clase; nótese como el Beta obtenido de esta variable (-.372) es el único que resulta estadísticamente significativo, pudiendo inferirse que si la modalidad de clase es presencial mayor será el rendimiento académico; los valores Beta de inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado alcanzan niveles de significancia superior a 0.05 (.894 y .819 respectivamente).

Capítulo V

Discusión

El propósito de esta investigación fue analizar el valor predictivo de la inteligencia emocional, el aprendizaje autorregulado y la modalidad de clase en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de la Costa, del Programa de Psicología. Con el fin de alcanzar este objetivo, primeramente, se describieron las variables de interés; en cuanto al rendimiento académico se evidenció un desempeño óptimo (el 72.5% de los sujetos registran puntuaciones que los ubican entre las categorías de avanzado y excelente). Ahora bien, con respecto a la inteligencia emocional, se pudo observar que el 60% de los participantes manifestó un nivel de IE alto; por último, el análisis del comportamiento con relación al aprendizaje autorregulado permitió rescatar que un poco más de la mitad de los sujetos (57%) poseen un nivel alto de autorregulación de su aprendizaje.

Con respecto al modelo puesto a prueba, la regresión múltiple realizada mostró que el 37,6% de la varianza del rendimiento académico es explicado por las variables predictoras. Importante señalar que, los coeficientes Betas especificados en el análisis claramente evidencian como la variable con mayor peso para predecir el rendimiento académico es la modalidad de clase siendo éste estadísticamente significativo; al respecto se refleja desde una relación inversa como la modalidad presencial favorece un rendimiento académico asociado a niveles óptimos de desempeño. Este resultado descrito va en línea con lo expresado por Bali y Liu (2018) quienes refieren que la educación presencial continúa siendo efectiva para el logro del aprendizaje, así mismo, Acción educar (2020) menciona que la presencialidad contribuye al logro del aprendizaje, además del desarrollo socioemocional de los estudiantes. El comportamiento que destaca la relevancia la educación presencial sobre la educación remota se podría explicar cómo se destacó en el heraldo (2013) “bajo un entorno educativo presencial es más fácil que los estudiantes logren capturar los conocimientos” Además, estos resultados

podrían ser explicados por el agrado de los estudiantes por participar en actividades cara a cara (Kemp y Grieve, 2014).

En cuanto a la inteligencia emocional, los resultados obtenidos contradicen lo expuesto por Schutte et al. (como se citó en Mesa, 2015), Vallejo et al. (como se citó en Mesa, 2015), Usan y Salavera (2018), Aldana (2018), Carrillo et al. (2020) apoyando la evidencia alcanzada por Romero et al. (2022), Jarrin (2020) y Arntz y Trunce (2019) dado que no se evidenció una relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional (IE) y rendimiento académico. Posiblemente la relación y predicción del rendimiento académico en función del nivel de IE y AA no se muestra dado que en los participantes no se evidenció gran variabilidad en el comportamiento de IE, nótese que el 94,5 de los estudiantes se ubican entre los niveles “Medio Alto” y “Alto”.

Con respecto al aprendizaje autorregulado, los datos analizados muestran una orientación opuesta a lo mencionado por Hernández et al. (2022), Lozano et al (2021), Panadero y Tapia (2014), Daura (2013; 2015), Martínez y Gaeta (2019), Celeste et al. (2021), Norabuena (2011) y Valqui (2008), es decir, no se encontró que los componentes del aprendizaje autorregulado estén asociados de manera significativa con el rendimiento académico. Similar a lo sucedido con la inteligencia emocional, se podría inferir que la no relación evidenciada podría ser producto de la poca variabilidad del comportamiento de los sujetos en esta variable (sobre el 95% de los estudiantes obtienen altos puntajes en la escala de valoración)

En vista de la contraposición de los resultados obtenidos en función de la comparación con lo encontrado en investigaciones anteriores relacionadas con el aprendizaje autorregulado, pareciera ser necesario el abordaje de esta variable desde otra perspectiva como puede ser la propuesta por la teoría de la autodeterminación y la motivación; en la que se profundice sobre los aspectos propios de la motivación intrínseca que impactan en el rendimiento

académico como puede ser el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía sugerido por Lozano et al. (2021)

Finalmente, luce relevante hacer mención de un elemento que pareciera que podría afectar en la relación propuesta desde el modelo predictivo trabajado es la poca variabilidad de la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en los participantes del estudio, tal y como se refirió en párrafos anteriores; nótese cómo los resultados reflejaron que, en general, los estudiantes mostraban un nivel satisfactorio en ambas variables y no se contó con estudiantes que tuviesen niveles deficientes en éstas.

Conclusión

Este proyecto tuvo como objetivo analizar el valor predictivo de la inteligencia emocional, aprendizaje autorregulado y la modalidad de clase en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de la Costa, del Programa de Psicología; en este sentido, la investigación mostró un modelo predictivo que explica el comportamiento del rendimiento académico desde la variable modalidad de clase en su nivel presencial como ese elemento base, aportando así nuevas evidencias. Además, indica como a pesar de que el modelo predictivo resulta significativo, las variables inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado no aportan de manera significativa al rendimiento académico de los estudiantes, obteniendo así un resultado que apoya lo descrito por autores como Romero et al. (2022), Jarrin (2020) y Arntz y Trunce (2019) y contradice lo propuesto por autores como Schutte et al. (como se citó en Mesa, 2015), Vallejo et al. (como se citó en Mesa, 2015). Así mismo se contrapone a lo expuesto por autores como Hernández et al. (2022), Lozano et al. (2021), Panadero y Tapia (2014), Daura (2013; 2015), Norabuena (2011) y Valqui (2008) quienes no hallaron una relación significativa entre aprendizaje autorregulado y rendimiento académico.

Estos resultados pueden ser explicados debido al análisis del modelo propuesto donde se destaca 37,6 de la varianza del rendimiento académico es explicado por las variables

predictoras, no obstante, fue necesario profundizar en un análisis más a detalle del modelo predictivo en función del Anova y Coeficiente de Beta obtenidos, en el cual se encontró que el modelo propuesto es significativo al 95% de confianza , evidenciándose además que la variable que predice el rendimiento académico es la modalidad de clase (-.372), notando que si la modalidad de clase es presencial habrá un mayor rendimiento académico.

Los elementos descritos en los párrafos anteriores sugieren que es necesario seguir indagando sobre las variables desde la postura de la psicología educativa/escolar, dado que se podría favorecer las mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los diferentes espacios y modalidades de clase; y el tomar en cuenta variables como la autorregulación que conlleven a una transformación del quehacer en los procesos escolares y que conduzcan a un mayor bienestar, tal y como se señala en las divisiones 16 y 16 de la American Psychological Association y en lo descrito por el Colegio Colombiano de Psicólogos desde el campo profesional de la psicología educativa, cuyo objeto de estudio precisamente tiene que ver con los procesos de cambio en el escenario educativo, tanto a nivel de educación formal, como no formal e informal; rescatando la necesidad de la interacción de los saberes de la educación y los propios de la psicología.

Referencias

- Acción educar. (2020) Importancia de las clases presenciales. Recuperado de <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2020/04/Importancia-de-las-clases-presenciales-1.pdf>
- American Psychological Association (APA) (2008). Psicología educacional, división 15. APA. <https://www.apa.org/about/division/div15>
- Aldana, B. (2018). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa "San Martín de Porres", Tacna 2017* [tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna]. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/635>
- Arntz-Vera, J., y Trunce-Morales, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación En Educación Médica*, 8(31), 82-91. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Areth, J., Castro, J y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Revista Apertura*, vol. 7, N° 1, pp. 1-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68838021007.pdf>
- Bali, S. y Liu, M. (2018) Students perceptions toward online learning and face to face learning courses. *Journal of Physics: Conference Series*. [10.1088/1742-6596/1108/1/012094](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1108/1/012094)
- Bar-On, R. (2005). Emotional Intelligence and subjective wellbeing. *Perspectives in Education*, 23(2), 41-61.
- Barrera-Villarreal, R y Mendoza-Rojas, A. (2021). Inteligencia emocional y su relación con el desempeño académico en matemáticas de los estudiantes de educación media en

- tiempos de COVID 19[Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. Corporación Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/8268>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *La educación superior en tiempos de covid-19*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- Bernal, M., Florez, E y Salazar, D. (2017). *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas) adscrita al programa Ondas de Colciencias*. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2528/Tesis%20Edilma%20Florez-Monica%20Bernal%20y%20Doralba%20Salazar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- British Council. (2020). La enseñanza remota y el futuro de la enseñanza del idioma inglés. <https://www.britishcouncil.org.mx/formacion-docente/bbelt-2017/ensenanza-remota-futuro#:~:text=Le%20ense%C3%B1anza%20remota%20es%20esencialmente,Skype%2C%20Adobe%20Connect%20o%20Zoom>
- Botero, C. (2020). Los retos de la educación virtual en la era del COVID-19. Razón pública. Recuperado de <https://razonpublica.com/los-retos-la-educacion-virtual-la-del-covid-19/>
- Castaño-Castrillón, J. y Páez-Cala, M. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2),268-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21341030006>
- Carrillo, Y., Perez, J., Roa, S., Morales, Y., Rylander, J. y Méndez, T. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Medicina Forense y Ciencias de la Salud*. 5 (suppl 3), 161-164. <https://revmedforense.uv.mx/index.php/RevINMEFO/article/view/2861/4759>

Celeste, L., Barrera, L., Sotelo, M., Ramos y Pérez, R. (2021) Orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Educación y Ciencia*, 10(5), 39-54.

<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/599>

Chavarro, D., Vélez, M., Tovar, G., Montenegro, I., Hernandez, A. y Olaya, A (2017) Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia y el aporte de la ciencia, la tecnología y la innovación. Unidad de diseño y evaluación de políticas.

https://minciencias.gov.co/sites/default/files/objetivos_de_desarrollo_sostenible_y_aporte_a_la_cti_v_3.5.pdf

Cheyne, A. (27 de mayo de 2022). La educación emocional como motor de cambio. El TIEMPO. Recuperado el 3 de junio de 2022 de

<https://www.eltiempo.com/amp/opinion/columnistas/alejandro-cheyne/la-educacion-emocional-como-motor-de-cambio-alejandro-cheyne-675831>

Daura, F. y Vázquez, S. (2013). Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1),305-324

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596017>

Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3),28-45. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15540997003>

El heraldo (2013) Rendimiento académico, el reto de los cursos virtuales. Recuperado de:

<https://www.elheraldo.co/noticias/economia/rendimiento-academico-el-reto-de-los-cursos-virtuales-123714>

Expósito, C. y Marsollier, R. (2020) Virtualidad y educación en tiempos de Covid-19. *Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo* 22(39), 1-22.

<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Fernández, P y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 63-93. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

Fernández, P y Extremera, N. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>

Fernández, P., Extremera, N y Ramos, N.(2004) *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)*.

<https://docplayer.es/53700759-4-8-escala-para-la-evaluacion-de-la-expresion-manejo-y-reconocimiento-de-emociones.html>

Garbanzo-Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1),43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

García, F., Corell, A., Abella, V y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la Covid-19. *Revista Education in the Knowledge Society* (21).

Recuperado de <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2010/1/a12.pdf>

García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>

Guevara, L. (2011) La inteligencia emocional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (Nº 2), 1-12. Recuperado de

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>

Goleman, D. (s.f). La inteligencia emocional. Lelibros. Recuperado de <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
https://books.google.com.co/books?id=9nuVVzkbINgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Gonzales, E., y Evaristo, I. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2) pp. 189-202.
<https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29103>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación* (6ta. Ed.) Mc Graw Hill education.
https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hernández, E., Lozano, J., de Roba J., Moreno, J. (2022) Relationships among instructor autonomy support, and university students' learning approaches, perceived professional competence, and life satisfaction. PLoS ONE 17(4): e0266039.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266039>

Ibañez, F. (2020) Educación en línea, virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?. Instituto para el futuro de la educación.
Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

Jarrin-Jarrin, W. (2020) Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Una revisión crítica de evidencias empíricas. Revista Arbitrada Venezolana del Núcleo Luz-Costa Oriental del Lago 15(2), 418-429.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/34513/36371>

- Kemp, N. y Grieve, R. (2014) Face-to-face or face-to-screen? undergraduates' opinions and test performance in classroom vs. online learning. *Educational Psychology* 5 (pp. 1-14)
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01278>
- Leiro, L. (2015) La importancia de la inteligencia emocional. Propuestas de intervención educativa para Educación infantil.[tesis de maestría, Universidad de Santiago de Compostela]
https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/14549/TFG1415_Meis_Leiro_Luc%C3%ADa_I_X.pdf?sequence=4
- Lozano-Jiménez, J., Huéscar, E. and Moreno, J. (2021) Effects of an Autonomy Support Intervention on the Involvement of Higher Education Students. *Sustainability*, 13, 5006.
<https://doi.org/10.3390/su13095006>
- Lozano-Jiménez, J., Huéscar, E. and Moreno, J. (2021) From Autonomy Support and Grit to Satisfaction With Life Through Self-Determined Motivation and Group Cohesion in Higher Education. *Front. Psychol.* 11:579492. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579492>
- Maturana, G y Mahecha, L. (2020). La modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: Una estrategia para la educación inclusiva en Latinoamérica. *Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)*. Recuperado de
<http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/232/212>
- Martinez, V. (2017) Educación presencial versus educación a distancia. *La cuestión universitaria*. 9. 108-116.
- Martínez, L y Gaeta, Martha. (2019). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educar*, 55 (2), 479-498. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/359306>.

Mesa, J. (2015). *Inteligencia emocional, Rasgos de personalidad e inteligencia Psicométrica en Adolescentes* [tesis doctoral, Universidad de Murcia].

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/310420/TJRMJ.pdf>

Mejia-Lasso, M. E (2022). La inteligencia emocional y el Sistema de creencias en el aprendizaje de la matemática *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4069>

Navea, A., y Varela, I. (2019). Variables motivacionales y cognitivas predictivas del rendimiento en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior* 33(1), 1-29. Recuperado:

<https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2019/cem191g.pdf>

Miranda-Beltrán, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21).

<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Norabuena Penadillo, R. (2011) *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" - Huaraz* [Tesis de maestría, universidad nacional Santiago Antunez de Mayolo] Cybertesis.

<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2904>

Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS]. (2015) *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Panadero, E. y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20 (1) 11-22.

<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2),450-462. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188008>
- Pérez, E., Vázquez, A. y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pena, M., Extremera, N y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista REOP*. Vol. 22, Nº 1, pp. 69-79. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/78/68>
- Romero, S., Hernández, I., Barrera, R., y Mendoza, A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII (2), 110-121. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/37929/41833>
- Romero, J., García, M., Roca, C., Sanjuán, A. y Pulido, A. (2014). Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3),172-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032662010>
- Romero, M. (2008). La inteligencia emocional: un abordaje teórico. *Armario de psicología clínica y de la salud*, 4, 73-76. Recuperado de https://moam.info/la-inteligencia-emocional-abordaje-teorico_59fe04e91723ddc74cd959e4.html
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Saéz-Delgado, F., Bustos-Navarrete, C. y Díaz-Mujica, A. (2018). Autoeficacia Cuestionario de Autorregulación de Estudio Readiness. *Avaliação Psicológica*, 17(1), pp. 92-100.

<http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1701.10.13348>

Semana (2020, 3 octubre). Deserción en educación superior subirá 24% en segundo semestre. <https://www.semana.com/pais/articulo/desercion-en-educacion-superior-en-el-segundo-semestre-de-2020/295806/>

Schunk, D. (2012) *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa (6ta ed.)*. Pearson educación.

Soffer, T. y Nachmias, R. (2018). Efectividad del aprendizaje en cursos académicos en línea en comparación con cursos presenciales en educación superior. *Revista de aprendizaje asistido por computadora*, 34 (5), 534-543. Wiley. Recuperado el 25 de agosto de 2022 de <https://www.learntechlib.org/p/184862/>

UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Informe Covid-19.

Recuperado de

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>

Universidad del Tolima. (2020) Reflexión: diferencia entre la educación virtual y la educación remota asistida por tecnologías. Recuperado de

<http://medios.ut.edu.co/2020/07/23/reflexion-diferencia-entre-la-educacion-virtual-y-la-educacion-remota-asistida-por-tecnologias/>

Universidad de la Costa (2020) *Modelo de evaluación del aprendizaje: Acuerdo No. 1626 de 2020*. <https://www.cuc.edu.co/universidad/normatividad/modelos>

Valqui Zuta, E. (2008) Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú] Cybertesis.

<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2411>

Usán, P y Salaverá, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Valenzuela, A y Portillo, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Educare* vol.22 n.3. Recuperado de

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000300228&script=sci_arttext#B11

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781410601032-1/theories-self-regulated-learning-academic-achievement-overview-analysis-barry-zimmerman?context=ubx&refId=aff9fcfa-6efa-42ed-9226-fef49db1350a>

Zimmerman, B. y Schunk, D.H. (Eds.). (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781410601032>

Anexos

Consentimiento informado

Importante señalar que la participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Esto quiere decir que si usted lo desea pueda negarse a participar en cualquier momento.

Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de los participantes; es decir, los datos personales y la información reportada por usted, en los instrumentos de medición, solo se emplearán para los análisis requeridos en el estudio; cualquier información personal que haga parte de los resultados de la investigación y los datos sensibles suministrados, será de carácter confidencial y se mantendrán en reserva en conformidad con la ley 1090 de 2006, la ley 1581 de 2012 y la doctrina No. 2 (marzo 15 de 2012) del Colegio Colombiano de Psicólogos.

Para obtener más información acerca de este proceso puede comunicarse con Santiago Castro Barrera al correo electrónico scastro30@cuc.edu.co o Irmina Hernández Sánchez al correo electrónico ihernand8@cuc.edu.co

Instrumentos

Trait Meta-Mood Escale

Lea atentamente cada frase y señale la respuesta que más se aproxime a sus preferencias, teniendo en cuenta que:

1=Nada de acuerdo

2=Algo de acuerdo

3=Bastante de acuerdo

4=Muy de acuerdo

5=Totalmente de acuerdo.

Recuerde, no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Anexo 1. Ítems dimensión de atención emocional.

Afirmaciones	1	2	3	4	5
Presto mucha atención a los sentimientos.					
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
Mis sentimientos impiden prestar atención a mis pensamientos.					
Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
A menudo pienso en mis sentimientos.					
Presto mucha atención a cómo me siento.					

Anexo 2. Ítems dimensión de claridad emocional.

Afirmaciones	1	2	3	4	5
Tengo claros mis sentimientos.					
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
Casi siempre sé cómo me siento.					
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
Siempre puedo decir cómo me siento.					
A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					

Anexo 3. Ítems dimensión de reparación emocional.

Afirmaciones	1	2	3	4	5
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
Aunque me sienta mal,					

procuro pensar en cosas agradables.					
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas , trato de calmarme.					
Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.					
Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
Cuando estoy enfadado intento que se me pase.					

Cuestionario de autoeficacia para la autorregulación del estudio

A continuación, se presentarán una lista de estrategias para que establezca que tanto utiliza o cree usted que puede utilizar la estrategia en el momento del estudio. Es una escala tipo Likert donde:

1=Totalmente en desacuerdo.

2=Algo en desacuerdo.

3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

4=De acuerdo.

5=Totalmente de acuerdo.

Cuando usted va a realizar una tarea relacionada con sus estudios, usualmente usted...

Anexo 4. Ítems de autoeficacia para la autorregulación del estudio.

Afirmaciones	1	2	3	4	5
Se fija objetivos académicos.					
Hace una lista de tareas académicas por hacer.					
Tiene el material necesario antes de empezar a estudiar.					
Gestiona el tiempo para actividades académicas, considerando el resto de actividades personales.					
Busca un lugar óptimo para estudiar.					
Cumple con el horario de estudio planificado.					
Divide un objetivo complejo en metas más pequeñas y manejables.					
Organiza su lugar de estudio.					
Revisar mis objetivos o metas académicas para hacer					

cambios si es necesario.					
--------------------------	--	--	--	--	--