

RELACIÓN ENTRE LAS ORIENTACIONES DE META, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Carlos Salavera (UNED Tudela y Universidad de Zaragoza)

Pablo Usán (Universidad de Zaragoza)

Recepción: 1 de diciembre de 2021; Aceptación: 17 de diciembre de 2021.

Citación APA: Salavera, Carlos; Usán, Pablo (2022). «Relación entre las orientaciones de meta, la inteligencia emocional y el compromiso académico en estudiantes de secundaria». *Revista de Humanidades Cuadernos del Marqués de San Adrián*, n.º 14, UNED Tudela, pp. 19-38.

Resumen:

El objetivo del presente trabajo se centró en analizar la relación entre las orientaciones de meta, la inteligencia emocional y el compromiso académico en una muestra de 1578 estudiantes de Secundaria. Se aplicaron cuestionarios para medir las tres variables estudiadas. Los resultados mostraron relaciones significativas de las orientaciones de meta hacia la tarea con la inteligencia emocional y el compromiso académico y, de igual modo pero menos acusadas, de las orientaciones de meta hacia el ego con ambos constructos. Además, se dedujo el valor predictivo de la dedicación así como de la atención y la comprensión emocional sobre las orientaciones de meta hacia la tarea. Se desprende la necesidad de trabajar estos constructos para el fomento de comportamientos adaptativos en los centros educativos.

Palabras clave: Orientaciones de meta, inteligencia emocional, compromiso académico, estudiantes, adolescentes.

Abstract:

The objective of this work focused on analysing the relationship between goal orientations, emotional intelligence and academic commitment in a sample of 1578 secondary school students. Questionnaires were applied to measure the three variables studied. The results showed significant relationships of goal orientations towards the task with emotional intelligence and academic engagement and, in the same way but less marked, of goal orientations towards the ego with both constructs. Furthermore, the predictive value of dedication as well as attention and emotional understanding on goal orientations towards the task was deduced. The need to work on these constructs to promote adaptive behaviours in schools is evident.

Keywords: Goal orientations, emotional intelligence, academic commitment, students, adolescents.

I. Introducción

La investigación acerca de variables psicológicas en el ámbito escolar resulta fundamental no solo para entender los procesos de aprendizaje por parte del alumnado, sino también para determinar las variables personales y contextuales que juegan un papel relevante en su desarrollo personal y, más si cabe, en la etapa de la adolescencia, siendo un periodo de vital importancia en la vida de una persona donde entran en juego numerosas variables psicoeducativas que afectan a la configuración y determinación de la futura personalidad adulta (Reina & Oliva, 2015).

Por ello, mientras algunos estudiantes pasan esta etapa sin mayores complicaciones y obtienen un adecuado desarrollo personal, social y académico, otros estudiantes pueden no disponer o hacer uso de las estrategias y competencias necesarias para adaptarse a las exigencias y demandas de la vida académica, llegando a experimentar sensaciones y sentimientos que vayan en contra de su desarrollo integral, como actitudes negativas y aversión hacia la escuela (Prince & Nurius, 2014), escasa motivación por las tareas escolares (Usán, Salavera, Murillo & Mejías, 2016) o principios de *burnout* académico (Del Rosal, Dávila, Sánchez & Bermejo, 2016) que incluso puedan condicionar su rendimiento académico o conduzcan a un abandono prematuro de sus estudios (Baena & Granero, 2015).

Una de las más relevantes teorías cognitivo-sociales en el estudio de la adhesión y motivación hacia la escuela es la teoría de la orientación de metas, la cual supone un marco teórico muy utilizado en psicología de la educación con población adolescente (Ames, 2002; Nichols, 1989). De este modo, se refiere a los propósitos o las razones que guían a los estudiantes para orientar su comportamiento ante situaciones académicas de logro, como puede ser el propio centro educativo en el que se encuentran. Así, el objetivo fundamental por parte del alumnado es demostrar competencia o capacidad personal sugiriendo dos estados de implicación motivacional en sus acciones: uno, más adaptativo, orientado hacia la tarea y, otro, menos adaptativo, orientado hacia el ego.

De esta manera, el alumnado orientado hacia la tarea suele poseer la creencia de que el éxito en la escuela se alcanza a través del esfuerzo, sacrificio y motivación en la realización de cualquier actividad académica, percepción estrechamente relacionada con otras variables como el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante situaciones adversas (Salavera & Usán, 2017), la asunción de motivaciones intrínsecas en el desarrollo de las tareas (Porto & Gonçalves, 2017), un mayor esfuerzo y diversión escolar (Chen, 2015) así como, en definitiva, un mayor bienestar físico y emocional de los estudiantes (Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosario & Högemann, 2015).

Por otro lado, el alumnado orientado motivacionalmente hacia el ego, se vincula íntimamente con la posesión de habilidad en el desarrollo de sus acciones, capacidad normativa o incluso la asunción de competencia superior con respecto al resto de compañeros relacionándose con motivaciones predominantemente extrínsecas y desadaptativas en el desarrollo de actividades escolares (DeFreese & Smith, 2013), menor eficacia en las mismas (Dahling & Ruppel, 2016), problemas de ansiedad y concentración (Gillet, Vallerand & Paty, 2013) e incluso con falta de compromiso en la tarea y posible abandono escolar (Baadte & Schnotz, 2014).

De este modo, la teoría de las orientaciones de meta supone la adopción de una orientación motivacional enfocada hacia la tarea o el ego en función de cómo el alumno interpreta, responde y desarrolla una actividad de logro con las implicaciones inherentes reflejadas en cada una de ellas (Ames, 2002).

Por otra parte, la inteligencia emocional se define como la capacidad de un individuo para identificar e interpretar la información que nos proporcionan las emociones de nuestro alrededor (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). En consecuencia, las personas emocionalmente inteligentes responden a aquellas quienes son capaces de atender a las emociones percibidas por los demás en su contexto más cercano, comprendiendo sus posibles causas y consecuencias así como desarrollando las estrategias necesarias para regular o manejar los diferentes estados emocionales. De este modo, la inteligencia emocional estaría compuesta por habilidades específicas inherentes a cada individuo que desempeñan un papel significativo en su bienestar subjetivo, como la atención, comprensión y regulación emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016). La atención emocional se define como la capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada; la comprensión emocional se relaciona con la comprensión de los estados emocionales propios y ajenos y, por último, la regulación emocional se define como la capacidad de regular los estados emocionales que percibimos y sentimos de manera correcta.

Resultan numerosos los estudios que han estudiado la inteligencia emocional en el contexto académico enfocándose en diferentes poblaciones y contextos. La mayoría de los estudios se han centrado en investigar su incidencia en el bienestar psicológico de los estudiantes en diferentes etapas educativas como la Educación Primaria (Ferragut & Fierro, 2012), la Educación Secundaria (Pulido & Herrera, 2018) así como en Enseñanza Superior Universitaria (Páez & Castaño, 2015) aludiendo a la vinculación significativa de la inteligencia emocional con cuestiones como el bienestar subjetivo, satisfacción vital, felicidad académica de los estudiantes e incluso un mayor rendimiento académico (Broc, 2018).

De esta manera, las emociones juegan un papel fundamental en la adaptación de los estudiantes en el centro escolar en cuanto al manejo emocional aquellas variables contextuales y personales que pueden determinar, a lo largo del curso y conforme se avanza de etapa en el sistema educativo, cuestiones tan relevantes como el bienestar personal, la motivación escolar, el rendimiento académico o la reducción de estrés y ansiedad, entre otras (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera & Extremera, 2018).

Por último, una de las variables más importantes para explicar la adhesión y compromiso de los estudiantes hacia la escuela resulta el compromiso académico, definido como un estado psicológico proveniente de la psicología positiva que queda fundamentado en el buen funcionamiento y fortalezas del individuo frente a las situaciones de estrés y/o agotamiento (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). En un sentido adaptativo, el compromiso en contexto académico se caracteriza por las dimensiones del vigor, la dedicación y la absorción. El primero de ellos, alude a los niveles de energía y resistencia en la demanda escolar, la inversión de esfuerzos en la tarea así como la persistencia frente a las dificultades que se pueden presentar en un momento dado al alumnado; el segundo, la dedicación hacia la tarea, hace referencia al compromiso e involucración en el trabajo así como sentimientos de entusiasmo e importancia y, por último, la absorción, resulta un estado de inmersión en la tarea que satisface y colma las expectativas del alumnado (Schaufeli & Bakker, 2004).

De este modo, el compromiso académico responde a un patrón conductual adaptativo el cual queda caracterizado por la implicación, la satisfacción y el desempeño de la propia actividad académica de los estudiantes adolescentes. En el ámbito académico, la literatura científica ha relacionado el compromiso académico con un óptimo rendimiento escolar (Vera, Le Blanc, Taris & Salanova, 2014), sentimiento de competencia y reducción de estrés (Hodge, Wright & Bennett, 2017), afectos positivos y percepción de autoeficacia (Carmona-Halty & Villegas-Robertson, 2018) una baja prevalencia de abandono escolar (Salanova, Del Líbano, Llorens & Schaufeli, 2014), así como, en términos generales, la felicidad académica y el bienestar de los estudiantes (Ardiles, Alfaro & Moya, 2019).

Por tanto, el compromiso académico juega un papel fundamental en los estudiantes y más aún en la etapa de infancia y adolescencia contribuyendo al desarrollo integral de la persona (Salanova *et al.*, 2014).

La literatura científica no arroja demasiados estudios específicos que relacionen directamente los tres constructos planteados en nuestra investigación en el contexto específico de población escolar; sin embargo, algunos se aproximan de diverso modo.

Actualmente, los términos de orientación de meta académica e inteligencia emocional son empleados indistintamente en el ámbito escolar. Por ello, la inteligencia emocional se considera como una manera de interactuar con todo aquello que nos rodea la cual se relaciona con la orientación motivacional del sujeto considerando, de este modo, las emociones como un aspecto integral de la motivación de un sujeto en la medida en que esta desencadena la conducta orientada a un fin (Goleman, 2012). En consecuencia, tal y como apuntan Fernández, Anaya & Suárez (2012), los sistemas motivacionales y de inteligencia emocional interactúan y se sostienen mutuamente al servicio de las metas perseguidas, en detrimento de posicionamientos interdependientes. De esta manera, Buck, Powers & Hull (2017) encuentran relaciones positivas entre orientaciones de meta hacia la tarea y las tres dimensiones que componen la inteligencia emocional, unidas a una mayor dedicación y absorción en la tarea unida al divertimento escolar. Gargallo, Campos & Almerich (2016) destacaron relaciones entre el alumnado más motivado intrínsecamente y sus niveles de inteligencia emocional unido a un mayor rendimiento académico y percepción de autoeficacia. Froiland & Worrell (2016) encuentran relaciones entre las orientaciones de meta hacia la tarea y la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de escuelas primarias y secundarias unidas a la adhesión y compromiso del alumnado con la institución escolar a la que pertenecen.

Por otro lado, los constructos de orientaciones de meta y compromiso académico guardan una relación inequívoca. Mientras algunos autores mantienen la estrecha relación entre unas orientaciones de meta hacia la tarea con otras variables más adaptativas como la motivación intrínseca y adhesión a la institución escolar, desempeño académico y rendimiento escolar (Bresó, Schaufeli & Salanova, 2011) otros estudios sostienen que, a la vez que las orientadas hacia el ego, existen otras variables estrechamente relacionadas como la valoración social o habilidad normativa que también guardan relación con las orientaciones de meta hacia la tarea en aras de la promoción de la autoestima personal y afianzamiento del yo, quedando, de este modo, interrelacionadas con los dos tipos de orientación académica tarea y ego (Datu, & Valdez, 2016).

Por último, las investigaciones referidas a las relaciones entre compromiso académico e inteligencia emocional evidencian una relación positiva entre ambas. Pena, Rey & Extremera (2012) evidencian que los alumnos con altos niveles de inteligencia emocional se relacionan con puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción, dimensiones del compromiso académico, en detrimento de menores niveles de agotamiento, cinismo y estrés académico. Usán & Salavera (2019) siguen una misma vinculando ambos constructos con un rendimiento académico mayor. Sa-

rionandía y Garaigordobil (2017) relacionan el compromiso académico con la satisfacción en la vida de los estudiantes mediada por la inteligencia emocional. Thomas, Cassady & Heller (2017) incorporan motivaciones escolares de carácter intrínseco y menores niveles de ansiedad en detrimento de la inteligencia emocional y compromiso académico en un patrón conductual caracterizado por comportamientos más autodeterminados.

Por todo lo enunciado, y siguiendo a Cera, Almagro, Conde & Sáenz-López (2015) se disponen de pocos trabajos de investigación en el campo educativo que aborden de manera específica variables como las propuestas en nuestro estudio, contextualizado en estudiantes adolescentes de enseñanzas medias, que ayuden a comprender las relaciones entre constructos psicoeducativos que puedan ampliar los conocimientos no sólo para su correcto desarrollo y desenvolvimiento escolar sino, también, para ofrecer respuestas y actuaciones educativas encaminadas a potenciar la formación integral del alumnado.

Así, el objetivo del estudio se centra en analizar la relación de las orientaciones de meta (tarea y ego), la inteligencia emocional y el compromiso académico en estudiantes adolescentes. De esta manera, se postulan tres hipótesis:

(a) Aquellos estudiantes orientados motivacionalmente hacia la tarea se relacionarán con mayores niveles de inteligencia emocional y compromiso académico, siguiendo una línea de conductas más adaptativas,

(b) Aquellos estudiantes que obtengan mayores niveles de orientaciones de meta hacia el ego, relacionados de manera negativa con la inteligencia emocional y el compromiso académico en una línea de conductas menos adaptativas,

(c) La inteligencia emocional y el compromiso académico predecirán positivamente las orientaciones de meta hacia la tarea mientras que las mismas variables predecirán de modo negativa las orientaciones de meta hacia el ego.

II. Método

Muestra: El presente estudio estuvo compuesto por 1578 estudiantes adolescentes de género masculino (N=818; 51.83 %) y femenino (N=760; 48.16 %) con edades comprendidas entre los 12 y 18 años (M=14.39; DT=1.67) pertenecientes a doce centros de Educación Secundaria. Los centros educativos fueron elegidos por un muestreo aleatorio simple donde se suministró el cuestionario a todo el alumnado de los cursos de secundaria. Los criterios de inclusión fueron la habilidad para leer y

comunicarse en perfecto castellano para entender y completar el cuestionario. Los criterios de exclusión fueron los cuestionarios incompletos así como el alumnado con desórdenes cognitivos que no pudieron entender el cuestionario en su totalidad. El porcentaje de respuesta del cuestionario fue del 98.97 %. El período de recolección de la muestra fue de enero a febrero de 2020.

Instrumentos de evaluación: Para recoger la información y aproximarnos al objetivo establecido se utilizaron los siguientes instrumentos:

Para aproximarnos a las orientaciones de meta de los alumnos se utilizó el *Perception of Success Questionnaire* (POSQ) de Roberts, Treasure & Balagué (1998) traducida y validada al castellano por Martínez, Alonso & Moreno (2006). El cuestionario se compone de 12 ítems que miden las orientaciones de logro mediante dos dimensiones; *orientación hacia la tarea* (6) (Ej. «En las clases siento que tengo éxito cuando realizo las tareas lo mejor que puedo») y *orientación hacia el ego* (6) (Ej. «En las clases siento que tengo éxito cuando demuestro al profesor y mis compañeros que soy el mejor»). Las respuestas responden al grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems en una escala tipo Likert que oscila desde «Muy en desacuerdo» (1) hasta «Muy de acuerdo» (5). La fiabilidad del cuestionario ha sido demostrada en diferentes estudios en el contexto escolar obteniendo un alpha de Cronbach de .85 para la subescala tarea y de .82 para la subescala ego siendo de .85 y .84, respectivamente, en nuestro estudio.

Con la finalidad de percibir la inteligencia emocional de los estudiantes se utilizó la escala *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995) en una versión reducida y adaptada a la población española por Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004). La escala contiene tres dimensiones con 8 ítems cada una de ellas: *atención emocional* (5) ($\alpha=.81$) (Ej. «Presto mucha atención a mis sentimientos»); *comprensión emocional* de sentimientos (5) ($\alpha=.83$) (Ej. «Frecuentemente puedo definir mis sentimientos») y *regulación emocional* (5) ($\alpha=.82$) (Ej. «Aunque me sienta mal, procuro pensar cosas agradables»). Las respuestas se disponen en una escala tipo Likert que oscila desde «Muy en desacuerdo» (1) hasta «Muy de acuerdo» (5). La fiabilidad del instrumento original describe un alfa de Cronbach de .83 mientras que en nuestra investigación otorgó una prevalencia de .84. Por último, el compromiso académico de los estudiantes se abordó a partir de la versión española del *Utrecht Work Engagement Scale – Student* (UWES-S) (Schaufeliet al., 2002). El instrumento está compuesto por 17 ítems los cuales se dividen en tres dimensiones: *vigor* (6) ($\alpha=.81$) (Ej. «Mis tareas como estudiante me hacen sentir llenos de energía»); *dedi-*

cación (5) ($\alpha=.79$) (Ej. «Mis estudios son un reto para mí») y absorción (6) ($\alpha=.77$) (Ej. «Soy feliz cuando realizo mis tareas como estudiante»). Las respuestas oscilan desde «Muy en desacuerdo» (1) hasta «Muy de acuerdo» (5) en una escala tipo Likert. La fiabilidad del instrumento original describe un alfa de Cronbach de .82 mientras que en nuestra investigación otorgó una prevalencia de .81.

Procedimiento: Para la realización del estudio se contó con la aprobación de los diferentes centros de educación secundaria así como de los padres/tutores del alumnado por medio de consentimiento informado para poder participar en la investigación. Un día de la semana, acordado previamente con jefatura de estudios, se llevó a cabo la cumplimentación de los cuestionarios en cada una de las clases del mismo centro en todos los cursos de la etapa de secundaria. Todos los sujetos y sus padres/tutores fueron previamente informados de la naturaleza del estudio participando de manera voluntaria y respetando, de este modo, las directrices éticas de la Declaración de Helsinki (AMM, 2000) en todos sus términos. El protocolo del estudio fue aprobado por el Comité de Revisión Ética del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Todos los cuestionarios fueron anónimos y los estudiantes participaron de manera voluntaria en el estudio pudiendo abandonarlo en cualquier momento.

Análisis de datos: En primer lugar, se realizó una estadística descriptiva con la finalidad de conocer los datos sociodemográficos de la muestra así como de las diferentes variables estudiadas. Posteriormente, se llevaron a cabo correlaciones entre las variables de orientaciones de meta, inteligencia emocional y compromiso académico, procesadas y analizadas mediante el programa estadístico IBM SPSS v26.0. A su vez, para estimar la predicción de las orientaciones de meta sobre la inteligencia emocional y el compromiso académico se realizó un análisis de regresión múltiple por pasos. Finalmente, se planteó un modelo de ecuaciones estructurales, mediante el método de extracción de máxima verosimilitud, que permitiese validar y cuantificar las relaciones entre las tres variables descritas a través del programa AMOS v24. Para todas las operaciones, se tuvo en cuenta un nivel de significación $p \leq 0.05$ trabajándose con un nivel de confianza del 95 %.

III. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las diferentes variables estudiadas:

Demográficos:

El presente estudio estuvo compuesto por 1578 estudiantes adolescentes de género masculino (N=818; 51.83 %) y femenino (N=760; 48.16 %) con edades comprendidas entre los 12 y 18 años (M=14.39; DT=1.67) (Tabla 1).

		N	%
Género	Varón	818	51.83
	Mujer	760	48.16
Edad	12 años	218	13.81
	13 años	304	19.26
	14 años	310	19.64
	15 años	373	23.63
	16 años	270	17.11
	17 años	96	6.08
	18 años	7	0.44
Curso académico	1º ESO	338	21.41
	2º ESO	436	17.01
	3º ESO	567	35.93
	4º ESO	415	26.29

Tabla 1. Resultados sociodemográficos por variables de género, edad y curso académico

Variables descriptivas:

Como se puede apreciar en la Tabla 2, los resultados de las diferentes variables ofrecen puntuaciones heterogéneas en cuanto al género masculino o femenino. Si nos atenemos a la *d* de Cohen, podemos afirmar un efecto pequeño en la diferencia de medias de las variables de orientación de meta hacia la tarea (-0.290) y atención emocional (-0.261) siendo

más acusadas en las mujeres en detrimento de la comprensión emocional (0.262) de mayor prevalencia en los hombres. Con respecto a las variables de compromiso académico no ofrecieron diferencias significativas siendo medias más homogéneas entre hombres y mujeres que las orientaciones de meta (tarea y ego) e inteligencia emocional.

	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>x</i>	<i>sd</i>	<i>Cohen's d</i>
Orientación de meta (Tarea)	3.80	.80	3.69	.82	3.92	.76	-0.290
Orientación de meta (Ego)	2.90	1.03	2.97	.96	2.83	1.09	0.136
Atención emocional	3.47	.73	3.38	.76	3.57	.69	-0.261
Comprensión emocional	3.43	.72	3.52	.70	3.33	.74	0.263
Regulación emocional	3.57	.74	3.62	.69	3.52	.79	0.134
Vigor	2.78	1.01	2.78	1.04	2.77	.97	0.009
Dedicación	3.24	.99	3.19	1.03	3.30	.96	-0.110
Absorción	2.87	.87	2.86	.95	2.88	.79	-0.022

Tabla 2. Resultados de las variables descriptivas de orientación de meta, inteligencia emocional y *burnout* académico

Análisis correlacional entre las orientaciones de meta, la inteligencia emocional y el compromiso académico

Analizando las variables de orientaciones de meta, inteligencia emocional y compromiso académico, se aprecian correlaciones entre varias variables (Tabla 3).

En referencia a las orientaciones de meta, aquellas orientadas hacia la tarea correlacionaron de manera positiva con la inteligencia emocional; atención ($r=.114$), comprensión ($r=.296$) y regulación ($r=.295$), de la misma manera que con el vigor ($r=.395$), dedicación ($r=.494$) y absorción ($r=.393$) del compromiso académico. Las orientaciones de meta hacia el ego correlacionaron de igual modo con las tres dimensiones del compromiso académico, vigor ($r=.181$), dedicación ($r=.168$) y absorción ($r=.221$) así como con la comprensión emocional ($r=.169$) por parte de la inteligencia emocional.

Por último, las dimensiones de vigor y dedicación correlacionaron con la comprensión y regulación emocional del mismo modo que la absorción lo hizo con las tres dimensiones de la inteligencia emocional.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Orientación de meta (Tarea)	1							
2. Orientación de meta (Ego)	.290**	1						
3. Atención emocional	.114**	.019	1					
4. Comprensión emocional	.296**	.169**	.124**	1				
5. Regulación emocional	.295**	.018	.030	.463**	1			
6. Vigor	.395**	.181**	.050	.302**	.356**	1		
7. Dedicación	.494**	.168**	.035	.298**	.409**	.708**	1	
8. Absorción	.393**	.221**	.101**	.249**	.276**	.689**	.687**	1
<i>Media</i>	3.80	2.90	3.47	3.43	3.57	2.78	3.24	2.87
<i>DT</i>	.80	1.03	.73	.72	.74	1.01	.99	.87
<i>Alfa de Cronbach</i>	.85	.84	.81	.83	.82	.81	.79	.77

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral)

Tabla 3. Resultados del análisis de correlación entre las orientaciones de meta, la inteligencia emocional y el compromiso académico

Análisis de regresión de la inteligencia emocional y el burnout académico como predictores de las orientaciones de meta

Se realizaron dos análisis de regresión múltiple por pasos seleccionando las puntuaciones factoriales que correspondían a la inteligencia emocional y el compromiso como variables predictoras y las orientaciones de meta (tarea y ego) como variables criterio para especificar el valor predictivo sobre éstas. Las Tablas 4 y 5 muestran los pasos seguidos por los modelos al introducir las variables explicativas que fueron significativas para predecir la probabilidad de las orientaciones de meta. El modelo que se creó para la orientación de meta (tarea), mostró como variables predictoras la dedicación, la comprensión y la atención emocional, que formaron parte de la ecuación. Las estadísticas de Nagelkerke R^2 calcularon un valor de ajuste de 0.517 de estas variables.

B		s.e.	R²	t	Sig.	
Paso 1 (Constante)		2.590	.078	.482	33.092	.000
Dedicación		.379	.023		16.303	.000
Paso 2 (Constante)		2.161	.121	.501	17.916	.000
Dedicación		.346	.024		14.382	.000
	Comprensión	.157	.034		4.638	.000
Paso 3 (Constante)		1.938	.150	.517	12.901	.000
Dedicación		.344	.024		14.367	.000
	Comprensión	.145	.034		4.255	.000
Atención		.078	.031		2.478	.013

Tabla 4. Resultados del análisis de regresión de la inteligencia emocional y el compromiso académico como variables predictoras de las orientaciones de meta(tarea).
Variables excluidas:
Regulación emocional (inteligencia emocional) / Vigor y absorción (compromisoacadémico)

Por otra parte, en referencia a la orientación de meta (ego), esta relación fue menor, indicando un valor de ajuste de 0.258 en las estadísticas de Nagelkerke R^2 , interviniendo como variables predictoras la absorción, la comprensión y la regulación emocional.

B		s.e.	R²	t	Sig.	
Paso 1 (Constante)		2.167	.112	.224	19.276	.000
Absorción		.256	.038		6.803	.000
Paso 2 (Constante)		1.755	.177	.245	9.936	.000
Absorción		.227	.039		5.882	.000
	Comprensión	.145	.048		3.012	.003
Paso 3 (Constante)		1.973	.197	.258	10.034	.000
Absorción		.247	.039		6.279	.000
	Comprensión	.198	.052		3.776	.000
	Regulación	-.128	.051		-2.490	.013

Tabla 5. Resultados del análisis de regresión de la inteligencia emocional y el compromiso académico como variables predictoras de las orientaciones de meta (ego).
Variables excluidas:
Atención emocional (inteligencia emocional) / Vigor y dedicación (compromisoacadémico)

Modelo de ecuaciones estructurales entre las variables de orientación de metas, la inteligencia emocional y el compromiso académico

Por último, en la Figura 1 se muestra el resultado del análisis con ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud, confirmando la adecuación del modelo compuesto por los constructos planteados en el estudio, el cual indica una alta correlación entre las orientaciones de meta y el compromiso académico ($r=.60$), denotando la estrecha relación entre ambas variables. En esta misma línea, se halló una relación positiva entre la inteligencia emocional y el compromiso académico ($r=.58$) así como entre la inteligencia emocional y las orientaciones de meta ($r=.49$). Por lo que se refiere al ajuste del modelo, los diversos índices de ajuste resultaron adecuados, por lo que se puede afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial entre las orientaciones de meta, inteligencia emocional y compromiso es sustentable: $\chi^2(17) = 51.373, p < 0.001; \chi^2 / gl = 3.021; CFI = .98; NFI = .97; TLI = .96; RMSEA = .055, IC 95\% (.039 - .072)$.

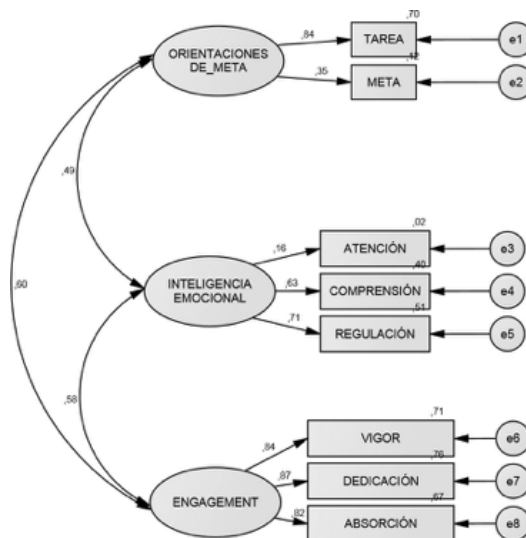


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales entre las variables de orientación de metas, inteligencia emocional y compromiso académico.

IV. Discusión

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre las orientaciones de meta, la inteligencia emocional y el compromiso académico en una muestra de estudiantes adolescentes en etapa de Educación Secundaria.

La primera hipótesis que se postuló fue, precisamente, que aquellos estudiantes orientados motivacionalmente hacia la tarea se relacionarían con mayores niveles de inteligencia emocional y compromiso académico, siguiendo una línea de conductas más adaptativas.

Dicha hipótesis se cumplió en su totalidad; es decir, los resultados de nuestra investigación dilucidaron la estrecha vinculación entre las tres variables. De este modo, aquellos estudiantes con unas orientaciones de meta hacia la tarea se relacionaron con la inteligencia emocional (atención, comprensión y regulación) así como con el compromiso académico (vigor, dedicación y absorción) denotando un patrón de conducta auto-determinado.

Diversos estudios ponen de manifiesto la relación entre orientaciones de meta e inteligencia emocional. Buck, Powers & Hull (2017) encuentran relaciones positivas entre orientaciones motivacionales hacia la tarea y las tres dimensiones que componen la inteligencia emocional, unidas a una mayor dedicación a la tarea y divertimento escolar. Ferriz, Sicilia & Sáenz (2013) destacaron relaciones entre el alumnado más motivado intrínsecamente y sus niveles de inteligencia emocional unido a un mayor rendimiento académico. Froiland & Worrell (2016) en una muestra de estudiantes de escuelas primarias y secundarias encuentran relaciones entre la inteligencia emocional y orientaciones de meta hacia la tarea, unidas a la adhesión y compromiso con la institución escolar. Casas *et al.*, (2013) mantiene una línea similar a la anterior incorporando un mayor control emocional en ausencia del estrés percibido en escolares. De este modo, se evidenció una línea de conductas adaptativas entre las variables de orientaciones de meta hacia la tarea e inteligencia emocional que, en definitiva, conducen a un mayor bienestar psicológico y emocional de los estudiantes adolescentes en detrimento del burnout académico (Gaeta *et al.*, 2015).

La segunda hipótesis del estudio aludía a que aquellos estudiantes con mayores niveles de orientaciones de meta hacia el ego se relacionarían de manera negativa con la inteligencia emocional y el compromiso académico en una línea de conductas menos adaptativas.

La hipótesis descrita no se cumplió en su totalidad; los resultados de nuestra investigación describieron la relación significativa entre orientaciones de meta hacia el ego con las dimensiones del compromiso académico, aunque de prevalencias más bajas que la orientación de meta

hacia la tarea, pero no de forma negativa como se hipotetizó sino, en un polo opuesto, de manera positiva. Siguiendo una misma tendencia, las orientaciones de meta hacia el ego correlacionaron con la comprensión emocional dejando sin efecto a la atención y percepción emocional.

Estos resultados pueden tener varias connotaciones. En primer lugar, la asunción de una orientación motivacional hacia el ego no siempre es sinónimo exclusivamente de comportamientos desadaptativos. La literatura científica relacionada denota, en algunos estudios, la asunción de una orientación de meta académica hacia el ego no tiene por qué estar vinculada negativamente con la inteligencia emocional y compromiso académico, tal como pronosticamos. Siguiendo a Saies, Arribas, Cecchini, De Cos & Otaegi (2014), la orientación de metas extrínseca no siempre lleva asociada comportamientos peyorativos pudiendo complementarse con las orientaciones de meta hacia la tarea según las atribuciones propias de cada sujeto, de ahí que ambas sean constructos ortogonales estables (Ames, 2002). En segundolugar, tal y como apuntan Valle *et al.* (2006) además de las metas orientadas hacia el aprendizaje existen otras que promueven comportamientos adaptativos de mejora de la autoestima y el "yo" personal orientados de manera extrínseca. De este modo, cobra especial relevancia la capacidad metacognitiva de los sujetos para utilizar los elementos positivos de las dos orientaciones motivacionales en aras de la consecución de las demandas o tareas escolares que se presenten a lo largo del curso académico. Por último, las emociones juegan un papel fundamental en la motivación del alumnado en cuanto a su adherencia escolar. Por ello, la gestión de emociones positivas tales como la esperanza en el éxito objetivo, la anticipación del disfrute por los resultados esperados, la habilidad normativa subjetiva, el sentimiento de orgullo, el agrado por sentirse reconocido por personas significativas, etc., pueden ser motivos extrínsecos positivos suficientes que complementen o, incluso, suplan en algún momento determinado a los puramente intrínsecos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016).

De este modo, en una línea similar a nuestros resultados, diferentes estudios señalan un patrón conductual en el que las orientaciones motivacionales hacia la tarea correlacionan en mayor grado que las orientadas hacia el ego con las dimensiones de la inteligencia emocional y compromiso académico (Froiland & Worrell, 2016; Jiménez & López, 2013; Pérez & Castejón, 2007).

La tercera hipótesis de nuestro estudio refería a la posible predicción positiva de la inteligencia emocional y el compromiso académico sobre las orientaciones de meta hacia la tarea del mismo modo que, de forma negativa, sobre las orientaciones de meta hacia el ego.

La última hipótesis se cumplió de manera parcial; la comprensión

y atención emocional junto con la dedicación en las tareas académicas actuaron como predictores de las orientaciones de meta hacia la tarea mientras que, la absorción, comprensión y regulación emocional (esta de manera negativa) resultaron predictores de las orientaciones de meta hacia el ego.

La literatura científica no arroja demasiados estudios que indaguen en las variables predictoras expuestas sobre los dos tipos de orientaciones de meta; sin embargo, algunos se aproximan de diferentes maneras. Pérez (2012) en un estudio sobre la incidencia de la inteligencia emocional en las orientaciones de meta afirma que la comprensión y regulación la predicen positivamente, hecho que corrobora nuestros resultados. Cera *et al.*, (2015) hallan la predicción positiva de las dimensiones de la inteligencia emocional sobre las orientaciones motivacionales más autodeterminadas. Lu, Huang, Huang, & Yang (2017) predicen un patrón conductual caracterizado por la motivación intrínseca, compromiso académico e inteligencia emocional junto con la satisfacción vital del alumnado sobre orientaciones de meta más autodeterminadas. Por último, Pena, Rey & Extremera (2012) aluden a que las dimensiones de atención y regulación emocional se asocian con el vigor y la dedicación al mismo tiempo que con la absorción, hecho que complementa hallazgos encontrados.

Por todo lo enunciado, se denota la incidencia que pueden llegar a tener las orientaciones de meta, la inteligencia emocional y el compromiso académico en el proceso socioeducativo de los estudiantes en los centros educativos los cuales, unidas a otras situaciones personales y contextuales, forman un compendio de variables psicológicas que afectan al devenir del alumno en su escolaridad condicionando, de este modo, su rendimiento y adherencia hacia la propia institución educativa resultando fundamental atender a ellos para alcanzar un óptimo desarrollo en la vida personal y académica de los estudiantes (Bisquerra, Pérez & García, 2015).

V. Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio residen en el diseño transversal tomando los datos en un momento espacio temporal dado. A su vez, los centros de educación secundaria encuestados responden de una manera aleatoria a su inclusión en el estudio no tomando una muestra uniforme de todos los barrios o zonas de la ciudad pudiendo afectar, del mismo modo, a las posibles diferencias entre sus niveles socioeconómicos educativos así como a otras cuestiones sociales. A la par, los índices registrados en las tres variables pueden variar de un curso escolar a otro, e incluso dentro

de un mismo curso, en cuanto a diferentes circunstancias personales y contextuales del adolescente.

VI. Prospectivas de futuro

Como prospectivas de futuro resultarían interesantes llevar a cabo estudios longitudinales que permitiesen valorar la evolución de los constructos estudiados a lo largo de un período más largo de tiempo. Además, sería atractivo la comparación con otras etapas educativas como pueden ser Educación Primaria, Bachillerato o Universidad de la misma manera que atender a otras variables como pueden ser el rendimiento académico para determinar si pueden estar relacionados. Asimismo, sería relevante atender a otras variables sociodemográficas como pueden ser el género, la tipología de centro educativo así como otros aspectos sociales y culturales como el tipo de centro educativo, los estilos parentales o el nivel socioeconómico, entre otros.

VII. Implicaciones prácticas

Este trabajo puede tener unas implicaciones de carácter práctico que desemboquen en unas estrategias didácticas a utilizar sobre los alumnos a través de los propios docentes u orientadores desde edades tempranas orientadas hacia conductas autodeterminadas como la promoción del esfuerzo, el interés y la motivación en el estudio que puedan servir como factor de prevención del bajo rendimiento académico o prematuro abandono de sus estudios. Del mismo modo, programas de intervención dirigidos por profesionales del ámbito psicológico y educativo en las variables estudiadas puede ayudar a contribuir a la formación integral y educacional del alumno. Por último, los resultados de nuestra investigación son solo un primer paso para animar a seguir investigando en el campo de variables psicológicas en la adolescencia que nos permitan avanzar en la construcción de un óptimo desarrollo personal y socioafectivo de los adolescentes escolares.

VIII. Referencias bibliográficas

- Ames, C. (2002) «Achievement goals, motivational climate and motivational processes». En G.C. Roberts (Ed.) *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ardiles, R. + Alfaro, P. + Moya, M. (2019) «La inteligencia emocional como factor amortiguador del burnout académico y potenciador del compromiso académico». *Revista electrónica de investigación en docencia universitaria*, 1(1), 109-128.
- Asociación Médica Mundial (AMM) (2000) *Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con los seres humanos*. Seúl (Corea).
- Baadte, C. + Schnotz, W. (2014) «Feedback effects on performance, motivation and mood: Are they moderated by the learner's selfconcept?» *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 570-591.
- Baena, A. + Granero, A. (2015) «Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela». *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192.
- Bisquerra, R. + Pérez, J.C. + García, E. (2015) *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bresó, E. + Schaufeli, W. + Salanova, M. (2011) «Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study». *Higher Education*, 61, 339-355.
- Broc, M.A. (2018) «Academic Performance and Other Psychological, Social and Family Factors in Compulsory Secondary Education Students in a Multicultural Context». *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 1-23. doi: 10.17583/ise.2018.2846
- Buck, R. + Powers, S.R. + Hull, K.S. (2017) «Measuring emotional and cognitive empathy using dynamic, naturalistic, and spontaneous emotion displays». *Emotion*, 17(7), 1120-1136. doi:10.1037/emo0000285
- Carmona-Halty, M. + Villegas-Robertson, J.M. (2018) «Scale of Positive and Negative Experience (SPANIE): Adaptation and validation in a Chilean school context». *Interciencia*, 43(5), 317-321.
- Casas, F. + Baltatescu, S. + Bertran, I. + González, M. + Hatos, A. (2013) «School Satisfaction Among Adolescents: Testing Different Indicators for its Measurement and its Relationship with Overall Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Romania and Spain». *Social Indicators Research*, 111, 665-681.
- Cera, E. + Almagro, B. + Conde, C. + Sáenz-López, P. (2015) «Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. Retos». *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8-13.
- Chen, W. (2015) «The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations». *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.021
- Dahling, J.J. + Ruppel, C.L. (2016) «Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest». *Learning and Individual Differences*, 50, 296-301. doi:10.1016/j.lindif.2016.08.022
- Datu, J.A.D. + Valdez, J.P.M. (2016) «Psychological capital predicts academic compromise and well-being in Filipino high school students». *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 399-405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>.
- DeFreese, J.D. + Smith, A.L. (2013) «Teammate social support, burnout, and self-determined motivation in collegiate athletes». *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 258-265.
- Del Rosal, I. + Dávila, M.A. + Sánchez, S. + Bermejo, M.L. (2016) «La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en Ciencias». *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2) 51-62. doi:dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176
- Extremera, N. + Durán, A. + Rey, L. (2009) «The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction». *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121. doi: 10.1016/j.paid.2009.02.007

- Fernández-Berrocal, P. + Extremera, N. (2016) «Ability emotional intelligence, depression, and well-being». *Emotion Review*, 8(4), 311-315. doi:10.1177/1754073916650494
- Fernández-Berrocal, P. + Extremera, N. + Ramos, N. (2004) «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale». *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. + Ruiz-Aranda, D. + Salguero, J.M. + Palomera, R. + Extremera, N. (2018) «La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles». *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. doi:10.1016/j.psicod.2017.07.001
- Fernández, A.P. + Anaya, D. + Suárez, J.M. (2012) «Características motivacionales y estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de secundaria». *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 95-112. http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1835
- Ferragut, M. + Fierro, A. (2012) «Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferriz, R. + Sicilia, A. + Sáenz, P. (2013) «Predicting satisfaction in physical education classes: A study based on self determination theory». *The Open Education Journal*, 6, 1-7.
- Froiland, J.M., & Worrell, F.C. (2016). «Intrinsic motivation, learning goals, compromiso, and achievement in a diverse high school». *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336. doi:10.1002/pits.21901
- Gaeta, M. + Cavazos, J. + Sánchez, A.P. + Rosario, P. + Högemann, J. (2015) «Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA)». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24.
- Gargallo, B. + Campos, C. + Almerich, G. (2016) «Aprender a aprender en la universidad. Efectos sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico». *Cultura y Educación*, 9, 1-40. doi:10.1080/11356405.2016.1230293
- Gillet, N. + Vallerand, R. + Paty, B. (2013) «Situational motivational profiles and performance with elite performers». *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1200-1210.
- Goleman, D. (2012) *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós SA.
- Hodge, B. + Wright, B. + Bennett, P. (2017) «Increasing students' compromiso and reducing exhaustion through the provision of demanding but well-resourced training». *Journal of Further and Higher Education*, 43, 406-417. doi: 10.1080/0309877X.2017. 1363385.
- Jiménez, M. + López, E. (2013) «Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98.
- Lu, O.H. + Huang, J.C. + Huang, A.Y. + Yang, S.J. (2017) «Applying learning analytics for improving students compromiso and learning outcomes in an MOOCs enabled collaborative programming course». *Interactive Learning Environments*, 25(2), 220-234.
- Martínez, C. + Alonso, N. + Moreno, J.A. (2006) «Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ) en alumnos adolescentes de Educación Física», en M. A. González, J. A. Sánchez, y A. Areces (Eds.), IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Mayer, J.D. + Salovey, P. + Caruso, D.R. (2008) «Models of emotional intelligence». En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholls, J.G. (1989) «Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance». *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Páez, M.L. + Castaño, J.J. (2015) «Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios». *Revista Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Palacio, S. + Caballero, C. + González, O. + Gravini, M. + Contreras, K. (2012) «Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios». *Universitas Psychologica*, 11(2), 178- 186.
- Pena, M. + Rey, L. + Extremera, N. (2012) «Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender». *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220
- Pérez, A. (2012) *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. Las Palmas de Gran Canaria: Tesis doctoral.

- Pérez, N. + Castejón, J. (2007) «La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios». *Ansiedad y estrés*, 13(1), 119-129.
- Porto, R.C. + Gonçalves, M.P. (2017) «Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários». *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515-522. doi:10.1590/2175-3539/2017/021311192
- Prince, D. + Nurius, P.S. (2014) «The role of positive academic self-concept in promoting school success». *Children & Youth Services Review*, 43, 145-152. doi:10.1016/j.chil-youth.2014.05.003
- Pulido, F. + Herrera, F. (2018) «Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria». *Tendencias Pedagógicas*, 31, 165-185.
- Reina, M. + Oliva, A. (2015) «From emotional competence to self-esteem and life-satisfaction in adolescents». *Behavioral Psychology*, 23(2), 345-359.
- Roberts, G. + Treasure, D. + Balagué, G. (1998) «Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire». *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Saies, E. + Arribas, S. + Cecchini, J.A. + De-Cos, I. + Otaegi, O. (2014) «Diferencias en orientación de meta, motivación autodeterminada, inteligencia emocional y satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas expertos y novatos». *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 21-30.
- Salanova, M. + Del Libano, M. + Llorens, S. + Schaufeli, W.B. (2014) «Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being». *Stress and Health*, 30, 71-81.
- Salavera, C. + Usán, P. (2017) «Relación entre los estilos de humor y la satisfacción con la vida en estudiantes de Secundaria. European Journal of Investigation» in *Health, Psychology and Education*, 7(2), 87-97.
- Salovey, P. + Mayer, J.D. + Goldman, S.L. + Turvey, C. + Palfai, T.P. (1995). «Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale». En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10182-006
- Sarrionandía, A. + Garaigordobil, M. (2017) «Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. Doi: 10.1016/j.rlp.2015.12.001.
- Schaufeli, W. + Bakker, A. (2004) «Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multisample study». *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), pp. 293.
- Schaufeli, W. + Martínez, I. + Marqués, A. + Salanova, M. + Bakker, A. (2002) «Burnout and compromiso in university students: A crossnational study». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-468.
- Seligman, M. + Steen, T. + Park, N. + Peterson, C. (2005) «Positive psychology progress. Empirical validation of interventions». *American Psychologist*, 60, 410- 421.
- Thomas, C.L. + Cassidy, J.C. + Heller, M.L. (2017) «The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance». *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48. Doi: 10.1016/j.lindif.2017.03.001.
- Usán, P. + Salavera, C. (2019) «El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el compromiso académico en adolescentes». *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 17(1), 5-26.
- Usán, P. + Salavera, C. + Murillo, V. + Mejías J.J. (2016) «Relación entre motivación, compromiso y autoconcepto físico en futbolistas adolescentes de diferentes categorías deportivas». *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 183-194.
- Valle, A. + Cabanach, R.G. + Rodríguez, S. + Núñez, J.C. + González, J.A. (2006) «Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio». *Psicothema*, 18, 165-170.
- Vera, M. + Le Blanc, P. + Taris, T. + Salanova, M. (2014) «Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level». *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 133-144.