



Universidad Francisco de Vitoria

Grado en Psicología

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Estudio del engagement académico: una muestra de estudiantes de psicología e ingeniería.

Trabajo Fin Grado

presentado por: Bárbara Alcázar Ruiz Escribano

Director/a: Dr. Octavio Luque Reca

Curso 2018-2019

Agradecimientos:

En primer lugar, me gustaría agradecer este trabajo a mi madre, la cual siempre ha creído en mí y ha trabajado mucho para poder formarme en esta universidad donde se da un valor tan importante a la investigación y a la persona.

En segundo lugar a la doctora Noemy por haberme transmitido la esencia de la investigación, la búsqueda del para qué y la importancia que esto tiene en el ámbito de la psicología.

Tercero y no menos importante, a mí querida Dra. Virginia Fernández, pues gracias a ella aprendí la belleza del ser humano y la importancia de hacer estudios que puedan fomentar su bienestar de alguna forma en el futuro. Además puedo decir que ha sido mi mentora en la investigación, aconsejándome para perfeccionar siempre desde el cariño y la profesionalidad para ayudarme a crecer como investigadora.

Por último a mi tutor Octavio pues gracias a su sentido de perfección, su entusiasmo por la investigación y su dedicación a los alumnos, este trabajo ha ido mejorando mucho y hoy puedo decir que gracias a él siento que he hecho un buen trabajo.

Abstract

Academic engagement can be understood as the energy that connects oneself with his or her academic activity. It has been of great interest in the last years because of its relation to academic performance. Considering the decline in adequate academic conducts such as class attendance and dedication to studying (Caballero, Abelló, & Palacios, 2007; Lumley & Provenzano, 2003), the following research aims to investigate whether emotional intelligence and stress coping mechanisms are appropriate predicting variables of adequate academic engagement. The sample chosen was constituted by 75 college students from diverse bachelor degrees (42 of them in psychology and 33 in engineering) who were given a series of instruments to use. Results show significant differences among the groups. Psychology students tend to use more IE dimensions or relate variables between emotional intelligence and academic performance. The linear regression used in this study showed that 29% of academic engagement is predicted by the use of emotions and coping blocking. In conclusion emphasized that although there are no common studies that involve academic engagement, emotional intelligence and coping skills, this study shows that they are significant variables to include and promote in universities

Keywords: Academic engagement, Coping strategies, Academic performance, Emotional intelligence, Psychology and engineering students.

Resumen

El engagement académico es la energía que conecta a la persona con su actividad académica. Este constructo ha suscitado gran interés en los últimos años debido a las relaciones que presenta con el rendimiento académico de los estudiantes. En vista del notable abandono de conductas académicas adecuadas como la asistencia a clase o la dedicación al estudio (Caballero, Abelló, & Palacios, 2007; Lumley & Provenzano, 2003), este estudio pretende estudiar si la inteligencia emocional (IE) y las estrategias de afrontamiento ante el estrés son buenos predictores del engagement académico. Para ello se observaron diferencias en 75 estudiantes universitarios que pertenecían a diferentes grados universitarios (42 psicología y 33 ingeniería) pasándoles una batería de distintos instrumentos. En los resultados, además de encontrar diferencias significativas entre estos grupos como que los estudiantes de psicología usan más algunas de las dimensiones de IE, o relacionar variables viendo la relación entre IE y rendimiento académico. Se hizo una regresión lineal donde se vio que el engagement académico es predicho por el uso de emociones y el bloqueo de afrontamiento en un 29%. Como conclusión destacar que es interesante que a pesar de no haber estudios conjuntos que estudien si el engagement académico puede ser predicho por la IE y las estrategias de afrontamiento este estudio demuestra que son variables importantes para predecir este fenómeno, por lo que se podría fomentar su uso en las universidades.

Palabras clave: Engagement académico, Estrategias de afrontamiento, Rendimiento académico, Inteligencia emocional, Estudiantes de psicología e ingeniería.

Índice

1. Introducción	6
2. Marco teórico	7
2.1 Engagement académico	7
2.2 Rendimiento académico	11
2.3 Estrategias de afrontamiento	13
2.4 Inteligencia emocional	17
2.5 Relaciones empíricas entre las variables de estudio	19
2.5.1. <i>Relación entre IE y estrategias de afrontamiento</i>	19
2.5.2 <i>Relación entre estrategias de afrontamiento, rendimiento académico y engagement académico</i>	20
2.5.3. <i>Relación entre IE, rendimiento académico y engagement académico</i>	21
2.6 Objetivos e hipótesis de trabajo	22
3. Método	24
3.1 Diseño del estudio	24
3.2 Participantes	24
3.3 Variables e instrumentos	26
3.4 Procedimiento	28
3.5 Análisis de datos	29
4. Resultados	29
5. Discusión	32
5.1 Limitaciones del estudio	35
5.2 Prospectiva	36
6. Conclusión	37
7. Referencias	38

Índice de tablas

Tabla 1. Datos sociodemográficos	25
Tabla 2. Modelo explicativo del engagement académico	31
Tabla 3. Correlaciones entre las variables del estudio	32

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado	51
-----------------------------------	----

1. Introducción

La sociedad actual en la cual nos encontramos, se caracteriza por niveles muy elevados de exigencias y una alta competitividad. Esto no solo ocurre en el ámbito laboral en la edad adulta, sino que desde una temprana edad está presente. Los jóvenes universitarios presentan un elevado riesgo de experimentar diversas formas de malestar psicológico, especialmente durante el periodo inicial de sus estudios académicos, pues cotidianamente están expuestos a numerosos sucesos estresantes (Tarabal, Mariana, & García Pérez, 2010). Así, para poder combinar un adecuado rendimiento en los estudios con un elevado nivel de bienestar es fundamental que aprendan a afrontar y gestionar eficazmente las demandas del día a día (Cabanach, Temprano, & Souto-Gestal, 2018; Johnson & Johnson, 2002).

Es destacable que, a pesar de la incidencia que tiene sobre el bienestar y la salud, no se haya prestado gran atención en el ámbito académico a la incidencia que el estrés tiene en los estudiantes y como restarle peso. Más aún cuando se conocen sus efectos devastadores sobre el funcionamiento académico, los cuales dificultan procesos cognitivos como la atención y concentración, favoreciendo así el abandono de conductas adaptativas como la asistencia a clase, o la dedicación al estudio (Caballero, Abelló, & Palacios, 2007; Lumley & Provenzano, 2003). Por tanto, el estrés tiene un potencial efecto negativo en el proceso de aprendizaje del estudiante y en su bienestar psicológico. Desde el presente trabajo se propone que la manera en que el alumno gestione las situaciones amenazantes, mediante la regulación emocional o mediante el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas, va a resultar clave para minimizar el impacto del estrés sobre su bienestar.

Esta investigación pretende arrojar más luz sobre los reducidos niveles de compromiso o engagement académico que se encuentran frecuentemente en el alumnado universitario. Para ello

es fundamental el estudio de estrategias de afrontamiento puestas en prácticas por los universitarios, la regulación emocional de estos y su rendimiento, para ver tal y como señalan otros artículos de forma independiente, si el engagement académico tiene algún tipo de relación con estas variables. Además, se ha constatado que el tipo de carrera o grado universitario que se estudia se asocia con el tipo de afrontamiento, un ejemplo de esto es que en grados universitarios como educación infantil se hace un mayor uso de estrategias de contacto personal, lo cual es distinto en carreras más científicas, donde se vio que en comparación con psicología los alumnos tendían a compartir menos sus problemas con los demás (Tarabal et al., 2010). Por ello se estudiarán si existen diferencias entre grados de psicología e ingeniería.

La finalidad de esta investigación, es conocer qué variables personales resultan clave en el engagement académico de los jóvenes estudiantes. En concreto, si la manera en que los jóvenes potencian sus estados emocionales negativos y minimizan los positivos influye, junto a los estilos de afrontamiento al estrés, en los niveles de engagement académico de los universitarios y si esto tiene relación con el rendimiento académico.

2. Marco teórico

2.1 Engagement académico

Desde la perspectiva de la psicología positiva surge el término de engagement académico, dicho enfoque se pone en contra de teorías centradas en la patología o el déficit, por lo que nace el compromiso académico o engagement haciendo frente al término contrario, el burnout (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Son diversas las definiciones que se atribuyen a engagement académico, a continuación se nombran algunas de ellas:

Las primeras investigaciones entendían este concepto como la inversión psicológica en y hacia el aprendizaje, el dominio de conocimientos, la comprensión, las destrezas o habilidades que el trabajo académico intenta promover (Lamborn, Newmann, & Wehlage, 1992). Otros autores lo definen como “estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002, p.74). Arguedas (2010) se refiere al engagement académico como un concepto multidimensional integrado por tres componentes (cognitivo, conductual y afectivo), los cuales se relacionan con la experiencia educativa de los estudiantes. También se ha definido como el grado en que los alumnos se encuentran conectados, implicados y comprometidos de forma activa para rendir y aprender, es decir, es la energía que conecta a la persona con la actividad (Rigo & Donolo, 2014).

Es importante destacar que los principales estudiosos del constructo refieren que no se entiende el engagement académico como un estado mental momentáneo, sino que es un estado relativamente estable a lo largo del tiempo en cada persona o estudiante hacia la satisfacción del estudio. Por tanto, la naturaleza de este constructo se entiende como estable en el tiempo (Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010).

En lo que respecta a las dimensiones del compromiso académico (vigor, dedicación y absorción), se ha visto que en primer lugar, el vigor hace referencia a niveles altos de energía y resistencia mental al estudiar, también hace alusión a la perseverancia y al entusiasmo para invertir tiempo en los estudios, incluso frente a los problemas. En segundo lugar, la dedicación alude al estado intenso de involucración en el estudio y al sentimiento de orgullo, desafío, inspiración e importancia. Por último, la absorción se utiliza para denominar el estado de

concentración plena y el hecho de sumergirse alegremente en el trabajo de manera que sea difícil separarse de las tareas académicas y el tiempo pasa de forma rápida (Salanova et al., 2010).

Autores como Martín (2008) no diferencian dimensiones dentro del engagement académico y definen este de forma general centrándose en que es una energía o impulso para trabajar de forma eficaz desarrollando todo su potencial en los estudios. Hasta aquí se han nombrado algunas de las definiciones que han sido utilizadas para referirse al engagement académico, ahora se verán algunas de las teorías principales desde las cuales se ha conceptualizado dicho término.

En primer lugar, cabe destacar la teoría social cognitiva, la cual dicta que el engagement es como una inyección propulsora de la conducta motivada y que deriva en altos niveles de autoeficacia en las personas (Bandura, 2001).

Una de las controversias sobre este concepto es que al observar la literatura se puede ver la existencia de diferentes tipos de engagement académico según el modelo o teoría en el que nos encontremos. Algunos autores se refieren al engagement académico como un modelo de dos dimensiones (conductual y psicológica). La conductual alude a comportamientos como la búsqueda de consejo en los docentes, estudiar fuera de clase y tener un enfoque profundo de aprendizaje en lugar de simple memorización. La dimensión psicológica involucra la orientación académica de los estudiantes, sobre todo el valor que dan al esfuerzo y al aprendizaje (Astin, 1984; Horstmanshof & Zimitat, 2007; McInnis, James, & Hartley, 2000).

Una de las teorías más conocidas es la propuesta por Schaufeli y Bakker (2004), la cual se refiere a un estado motivacional persistente que tiene tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción. Este es el modelo que más se utiliza a día de hoy. Estos autores desarrollan un modelo que integra componentes del engagement académico con componentes del burnout. Estos dos

constructos se encuentran correlacionados fuertemente de forma negativa. Cabe destacar que las dimensiones principales de engagement fueron vigor y dedicación, aunque este modelo incluye la dimensión absorción, ya que se encuentra relación, pero esta es más débil. Los resultados del modelo sugieren que el agotamiento tiene un papel central (a diferencia del compromiso), y este se relaciona con las cinco variables medidas en el estudio, mientras que el engagement académico solo lo hace con tres (vigor, dedicación y absorción). El supuesto principal del modelo refiere que es un proceso energético impulsado por el esfuerzo en el que el agotamiento desempeña un papel clave y que podría conducir a resultados negativos para la salud.

En lo que respecta al engagement académico, es importante destacar que ha habido un aumento de estudios de este tipo debido al interés que suscita entre investigadores y educadores para explicar problemas de rendimiento, motivación y abandono. El engagement académico promueve el aprendizaje y el rendimiento académico, lo cual permite que los estudiantes desempeñen un rol más activo y por ende mejor desempeño académico y bienestar psicológico (Martín, 2008; Mih & Mih, 2013). Alguno de los factores más estudiados en relación al rendimiento académico han sido el compromiso académico o pasión por el aprendizaje en la educación superior (engagement académico). Por tanto, algunos de los principales efectos que tiene el engagement académico sobre el bienestar de los estudiantes es que aumenta la autoeficacia, el bienestar psicológico, la satisfacción académica y la permanencia en los estudios (Schaufeli et al., 2002; Shih, 2012).

En una investigación de Fernández-Martínez et al. (2017) con estudiantes de enfermería, se estudió si había diferencias en función del año cursado. Los resultados de este estudio sugieren que el engagement académico tiene un papel muy importante sobre todo en el primer año de carrera, ya que a comparación del resto de años del curso se obtuvieron las puntuaciones más

altas en las tres dimensiones de los estudiantes de primer año de enfermería. Además niveles altos de engagement se relacionaban con un buen rendimiento. Esto indica que al inicio de sus estudios, los estudiantes presentan mayor vigor, están más absortos y tienen un nivel más intenso de dedicación en las tareas académicas, lo cual ha sido afirmado por otros estudios (Liébana Presa, 2012; Lopez-Alonso, Lopez-Aguado, Fernandez-Martinez, Liebana Presa, & Gutierrez-Provecho, 2016; Marqués-Sánchez et al., 2017).

2.2 Rendimiento académico

El rendimiento académico es comúnmente entendido como un constructo que hace alusión al nivel de conocimiento demostrado por el alumno en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico (Jiménez, 2000).

Lo más común es encontrarse con que el rendimiento hace alusión a lo definido anteriormente, pero distintas líneas de investigación indican que las predicciones de rendimiento académico pueden ser más precisas si se basan en la evaluación de diferencias individuales y no simplemente en los logros del pasado o capacidad cognitiva. Todo esto ayuda a precisar más en el constructo de rendimiento (Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Algunos autores como Poropat (2009) demuestran que el rendimiento académico está asociado a los rasgos de personalidad del *Big Five*, específicamente a amabilidad, responsabilidad y apertura a la experiencia.

Dentro de la educación este es uno de los términos que más ha preocupado a los educadores, dicho fenómeno estudiado desde la pedagogía se encuentra estrechamente conectado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su conceptualización ha sido entendida de distintas formas según algunos autores. Un ejemplo de esto son las diferencias que se encuentra entre ellos, Adell Marc (2006) desvía la atención y dice que el rendimiento académico no es

simplemente sacar buenas notas sino que también tiene relación con la satisfacción psicológica y el bienestar del alumno. Otros autores sin embargo, se centran en el resultado más visible como Mandel y Marcus (1988), los cuales hablan de *achievement* (logro) como éxito. Por lo tanto, se encuentran distintas conceptualizaciones según el punto de vista del autor, algunas de las explicaciones más aceptadas se exponen a continuación.

Autores como Capella et al. (2003) dictan que para tener un buen rendimiento es importante además de conocer aciertos y desaciertos, saber sus discrepancias, estructura y lugar de estudio, todo ello desde su estilo de vida. Otros definen el rendimiento como una extensión de habilidades donde se valora lo que la persona aprende como resultado de un desarrollo de capacidades que el alumno es capaz de argumentar y lo plasma en sus calificaciones evaluadas por el proceso de enseñanza-aprendizaje (Andrade, Miranda, & Freixas, 2000).

Este concepto lleva usándose en las investigaciones mucho tiempo, un ejemplo de esto es el de Mattos (1963) el cual afirmaba ya que para obtener un rendimiento verdadero es necesario observar y medir distintos campos (pensamiento, lenguaje técnico, forma de obrar, bases actitudinales del comportamiento de los alumnos en relación a situaciones y problemas de la materia que han recibido). Otra definición desde el punto de vista de la educación es que el rendimiento académico es el resultado final del proceso educativo, el cual sintetiza la acción conjunta de varios componentes. Está orientada por el profesor y lograda a través del esfuerzo del alumno, el cual evidencia una formación integral que influyen en sus cambios de conducta de acuerdo a los objetivos previstos (Tapia, 1993).

Una de las revisiones más recientes sobre rendimiento académico determinó que la autoeficacia del desempeño y la meta de calificación fueron los correlatos más fuertes del

constructo rendimiento, por tanto parece que las investigaciones más actuales siguen midiendo el rendimiento a través de las notas (Richardson, Abraham, & Bond, 2012).

Por tanto, el rendimiento académico evaluado a través de las calificaciones, sigue siendo en la actualidad el indicador por excelencia del éxito académico, aunque se trate de un constructo complejo, multidimensional y multideterminado (Jiménez-Morales, & López-Zafra, 2013). Sin embargo, analizar y poder establecer cuáles son los factores que promueven el rendimiento sigue siendo una necesidad en la comunidad científica y educativa actual (Antonio-Aguirre, Rodríguez-Fernández, & Revuelta, 2019).

2.3 Estrategias de afrontamiento

Otra variable individual ampliamente estudiada en Psicología Positiva es el afrontamiento, este fenómeno se define como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus & Folkman, 1991, p.164).

Autores como Lago et al. (2008) señalan que antes de conceptualizar el afrontamiento se ha de tener en cuenta tres aspectos. El primero de ellos es que el afrontamiento no tiene que ser una acción que conlleve éxito necesariamente, sino más bien un esfuerzo. El segundo se refiere a que dicho esfuerzo no tiene que ser observable directamente en la conducta, ya que puede encontrarse dirigido hacia las cogniciones. El tercero hace mención a la evaluación cognitiva de la situación. Entonces, se podría decir que el afrontamiento es un proceso que implica esfuerzo independientemente del resultado que traiga hacia la adaptación de una situación.

Siguiendo lo anterior, es necesario diferenciar dos conceptos referentes al afrontamiento. El primero alude a los estilos de afrontamiento, que son predisposiciones personales para hacer

frente a distintas situaciones, estos son individuales y tienen una estabilidad temporal y situacional. El segundo, se centra en las estrategias de afrontamiento, las cuales se refieren a procesos concretos que se usan en determinados contextos y pueden ser altamente cambiantes en función de la situación que lo desencadene (Cano, Rodríguez, & García, 2007). En este trabajo se hará especial mención a las estrategias de afrontamiento, ya que es un constructo importante a tener en cuenta por el modo en que afecta en las reacciones de los jóvenes ante acontecimientos vitales estresantes para favorecer o no su adaptación a las experiencias.

El modelo transaccional del afrontamiento desarrollado por Lazarus y Folkman (1984) es el más aceptado para la investigación sobre afrontamiento. Los autores describen el concepto de afrontamiento como reacciones cognitivas y comportamentales que son empleadas para tolerar y manejar las demandas estresantes percibidas.

Los procesos cognitivos encargados de mediar entre la situación crítica de la persona y la respuesta que esta da, dependerá de la valoración cognitiva del sujeto (Lazarus, 1999; Smith & Lazarus, 1993). En función de dicha valoración que haga la persona, podemos estar ante dos vías diferentes. La primera, es la evaluación primaria la cual alude al impacto que un estresor ambiental tiene sobre la persona y como esta hace una evaluación. La segunda es la evaluación secundaria, se relaciona con los recursos personales, culturales o sociales que están disponibles en una persona para hacer frente a una situación de estrés (Lazarus & Folkman, 1984). Por tanto, la primaria se refiere a la reflexión sobre una situación y la secundaria es la puesta en marcha ante situaciones que han sido percibidas como estresantes o amenazantes en la evaluación primaria.

Una vez se desencadena la segunda evaluación hay dos tipos de estrategias de afrontamiento a seguir: (1) el afrontamiento centrado en el problema, que consiste en acciones

dirigidas a modificar o resolver el problema; (2) afrontamiento centrado en la emoción, que implica poner en marcha estrategias desarrolladas para regular y modificar el estrés emocional asociado con cada situación estresante. Como conclusión, se puede decir que el afrontamiento además de moldear las emociones, tiene una función más importante, que es la de regular dichas emociones una vez se han generado y resolver los problemas que puedan haber ocasionado. Estos autores además refieren que el afrontamiento se puede definir como manifestaciones cognitivas y conductuales que son puestas en marcha como intento de regular el estrés y las emociones que pueden asociarse (Lazarus & Lazarus, 1994).

Un enfoque más actual es el que plantea Morán, Landero y González (2010), quienes definen el afrontamiento como un facilitador en el ser humano ante las adversas situaciones estresantes para poder protegerse de posibles dificultades. Según estos autores las estrategias de afrontamiento pueden dividirse en tres dimensiones: (1) Afrontamiento centrado en el problema, el cual se refiere a un afrontamiento activo, con planificación y búsqueda de apoyo social instrumental, supresión de actividades distractoras y refrenar el afrontamiento; (2) Afrontamiento centrado en la emoción, sería todo apoyo emocional con reinterpretación positiva, negación, aceptación y religión; (3) Afrontamiento basado en la desconexión (desahogo emocional y desconexión emocional); Más tarde fueron añadidos el uso de sustancias y el humor.

Retomando lo expuesto en la introducción sobre las exigencias y la alta competitividad en la que se ve inmersa la población de este estudio, junto con el momento estresante del evento vital por el cual está pasando, cabe destacar que situaciones estresantes como estas, demandan el desarrollo de procesos adaptativos, los cuales se explican en el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1987). Ellos postulan que el estrés es desarrollado por la persona al percibir de manera subjetiva un desequilibrio entre sus recursos y las demandas que se le exigen.

Un evento puede ser vivido como estresante para una persona mientras que para otra no, esto da lugar a la puesta en marcha de estrategias por parte de los estudiantes para adaptarse a situaciones de este tipo. Se observa que gran parte de los estudiantes universitarios utilizan estrategias de afrontamiento de forma inadecuada (Rodríguez, 2004). Otra clasificación muy extendida en este campo de estudio es la de dividir las estrategias de afrontamiento entre las de tipo adaptativo y las de tipo desadaptativo (Jauregui, Onaindia, & Estévez, 2017; Sagone & De Caroli, 2014). Para este estudio se usarán las estrategias de segundo orden, que están compuestas por cuatro dimensiones, ya que a pesar de hacer divisiones entre estrategias adaptadas e inadaptadas, los autores no llegan a un acuerdo, y las validaciones al español han mostrado buena consistencia interna (Morán, Landero, & González, 2010).

En los últimos años ha habido un crecimiento por el interés de conceptos como este, ya que refiere aspectos fundamentales para la adaptación de la persona a su medio y además determina en gran medida el nivel de bienestar y salud de las personas (Cassaretto, 2010). Rodríguez (2018) hizo una revisión sobre las estrategias de afrontamiento en universitarios y además llevó a cabo un estudio donde todos los indicadores apuntaban a que un uso correcto de estas tiene implicaciones relevantes desde el punto de vista educativo y clínico, puesto que al emplear estrategias de afrontamiento funcionales se ha visto que aumenta tanto el bienestar como la calidad de vida, la adaptación o el ajuste en el ámbito universitario.

En el contexto de educación superior, el afrontamiento adaptativo se asocia con varios factores entre los cuales se encuentran la motivación, el optimismo y la satisfacción con la carrera elegida, pero para este estudio serán de interés las relaciones entre dicho afrontamiento y la inteligencia emocional (Thomas, Cassady, & Heller, 2017), junto con el compromiso positivo de los estudios, entendido como engagement académico (Bonneville-Roussy, Evans, Verner-

Filion, Vallerand, & Bouffard, 2017). Otros estudios refieren que las estrategias de afrontamiento adaptativas se asocian con el rendimiento académico (Saadu & Adesokan, 2013; Schellenberg & Bailis, 2016).

2.4 Inteligencia emocional

Siguiendo con el punto anterior, donde se ha visto la importancia de las estrategias de afrontamiento en el ámbito universitario y la implicación del afrontamiento centrado en las emociones para regular el estrés de acontecimientos vitales como el primer año de carrera, se procede ahora a conceptualizar el constructo de inteligencia emocional (IE) y las implicaciones que tiene en el contexto académico.

Los antecedentes históricos de este concepto fueron diversos y autores como Thorndike, con su concepto de inteligencia social, comenzaron a focalizar su atención en aspectos no puramente cognitivos de la inteligencia. Ya que el concepto de IE no se propone hasta 1990. Posteriormente se pudo ver que el papel de la IE implica una mejor adaptación y resolución de los conflictos cotidianos que se nos presentan, puesto que no solo se usa la capacidad intelectual, sino que también se pone en marcha la información que nos llega de nuestros estados afectivos (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 2000).

El término IE pasó a suscitar gran interés en la psicología gracias al libro *Inteligencia Emocional* de Daniel Goleman (1995), quien define esta como una característica personal que no está representada por la inteligencia cognitiva y establece dos categorías de inteligencia personal. Cabe destacar que dicho concepto fue desarrollado previamente por Salovey y Mayer en 1990. Estos autores definieron la IE como “capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

La conceptualización que más se acepta sobre la IE es aquella que dice que la inteligencia emocional es una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y de otras personas (Mayer & Salovey, 1997). Se encuentran dos concepciones contrapuestas sobre la IE, una que es amplia y considera esta como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, siendo diferente del cociente intelectual (CI) y relacionándose en su lugar con el logro académico y profesional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995), mientras que la otra conceptualización es más restrictiva y se entiende como capacidad de procesamiento de información emocional para percibir y entender la información emocional (Mayer, Caruso, Salovey, & Sitarenios, 2003). Dichas concepciones nombradas aluden a modelos teóricos distintos, el primero son todos aquellos que se refieren a modelos mixtos o de rasgos de personalidad, y el segundo a modelos de habilidad.

Goleman (1995) recogiendo las aportaciones del modelo de Salovey y Mayer se centra en cinco puntos para explicar su teoría: (1) Conocer las propias emociones; (2) Manejar dichas emociones; (3) Motivarse a sí mismo; (4) Reconocer las emociones de los demás; (5) Establecer relaciones. Años más tarde este autor dará una definición sencilla para entender mejor la IE, donde se define como la capacidad para poder reconocer las emociones propias y de los otros, a la vez que se hace un manejo apropiado de las mismas, tanto en sí mismos como en las relaciones interpersonales (Goleman, 2008). Este hecho ayuda a tener una mejor comprensión del comportamiento, lo cual se relaciona con un buen uso de los estilos de afrontamiento (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002), y con el éxito académico (Pérez & Castejón, 2007), entre otros.

Mientras que Mayer, Salovey y Caruso (2000) entienden la IE como un modelo compuesto por cuatro ramas jerarquizadas: (1) Percepción emocional, donde las emociones son percibidas y

expresadas; (2) Uso de emociones, aquí las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales dando lugar a la integración emoción-cognición; (3) Comprensión emocional, se refiere a comprender y razonar las emociones; (4) Regulación emocional, donde los pensamientos dan lugar a un crecimiento emocional, intelectual y personal.

Gracias a la neurociencia se ha visto que la IE es un conjunto de habilidades distintas a las habilidades cognitivas o CI. Según Goleman (1998), la inteligencia emocional es un factor que tiene gran importancia para el éxito académico y la vida cotidiana en general. También es muy importante, ya que niveles altos de este factor, se relacionan con mayor bienestar y satisfacción emocional, además de calidad en apoyo social y menor disposición a presentar síntomas ansiosos, físicos y depresivos (Augusto, Pulido-Martos, & López-Zafra, 2010; Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda-Galán, & Salguero, 2011).

La IE aumenta el rendimiento académico, esto relacionado a las estrategias de afrontamiento, se observa que los estudiantes pueden afrontar adecuadamente situaciones de estrés académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Por tanto, para poder hacer un afrontamiento adaptativo se ha visto que la IE es un factor muy importante que además se relaciona con el rendimiento académico, de manera que si la persona es capaz de superar los estresores vitales usando una adecuada regulación emocional, se encontrará un aumento en su rendimiento académico.

2.5 Relaciones empíricas entre las variables de estudio

2.5.1. Relación entre IE y estrategias de afrontamiento

En un estudio de Moradi, Pishva, Ehsan y Hadadi (2011) se reveló que los individuos con menos capacidad para comprender las emociones tenían un nivel de adaptación social más bajo. De manera similar, estos individuos no pueden adquirir apoyo social en situaciones estresante.

Además cabe destacar que las personas con alta IE usan estrategias de afrontamiento más normales que sus opuestos, que tienden hacia la evitación. Todo esto tiene relación con el proceso de afrontamiento el cual incluye procedimientos que permiten controlar emociones (Folkman & Lazarus, 1980). Por otro lado, algunos autores sostienen que las habilidades de identificación, comprensión, uso y regulación de emociones están estrechamente vinculadas al afrontamiento exitoso o adaptativo (Mayer & Salovey, 1997). En esta misma línea, destacar que autores como Riley y Schutte (2003) consideraron la IE como un mecanismo de afrontamiento que conduce a una autorregulación útil para lograr los objetivos deseados.

2.5.2 Relación entre estrategias de afrontamiento, rendimiento académico y engagement académico

En un estudio llevado a cabo en España con estudiantes universitarios, cuya media de edad era de 21 años se evaluó el engagement académico, el rendimiento académico y las estrategias de afrontamiento. En él se encontró que el rendimiento académico se correlaciona positivamente con el afrontamiento adaptativo y de forma negativa con el afrontamiento desadaptativo.

Además, todas las dimensiones de engagement académico correlaciona de forma positiva y significativa con el rendimiento académico y con el afrontamiento adaptativo. Cabe destacar que no se encontraron correlaciones significativas entre estrategias desadaptadas y las dimensiones de engagement académico. Dado que el afrontamiento adaptativo aumenta el engagement académico y el engagement mejora el rendimiento, se puede concluir que agregar recursos de afrontamiento a los recursos motivacionales académicos podría ser una estrategia útil para aumentar los niveles de rendimiento académico. Otro aspecto importante a destacar del estudio anterior es que se observó que las estrategias de afrontamiento promueven actitudes positivas

hacia el estudio y el aprendizaje en estudiantes universitarios, además mejoran de forma indirecta su rendimiento académico (Vizoso, Rodríguez, & Arias-Gundín, 2018).

2.5.3. Relación entre IE, rendimiento académico y engagement académico

Un estudio donde se midió simplemente la relación entre IE y rendimiento académico se observó que la IE y el rendimiento académico correlaciona de forma positiva, observando que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional disfrutaron de niveles más altos de rendimiento académico en sus carreras universitarias (Thomas et al., 2017).

Algunas de las investigaciones previas sobre las variables de interés para este estudio han sufrido diferentes controversias, ya que no conseguían ponerse de acuerdo, o se encontraron resultados opuestos. Un ejemplo de esto son las relaciones entre rendimiento académico y engagement académico. Serrano y Andreu (2016) encontraron una asociación positiva entre el logro académico y las tres dimensiones del engagement académico en una muestra de adolescentes. Salanova, Schufeli, Martínez y Bresó (2010) encontraron que el rendimiento académico estaba relacionado con vigor y dedicación de los estudiantes universitarios. Sin embargo, Manzano (2002) estableció que solo dedicación predecía el logro académico en estudiantes universitarios. En contraste, Casuso-Holgado et al. (2013) encontraron que el logro académico estaba relacionado con vigor y absorción, pero no con la dedicación. Varios estudios han reportado el efecto mediador que presenta el engagement académico en la relación entre las emociones positivas y el rendimiento académico (Oriol-Granado et al., 2017).

Entre aquellos estudios que exploran también el papel de las habilidades emocionales, destaca un trabajo con estudiantes en el que se pudo observar que los tres componentes de engagement académico se relacionan de forma positiva con la IE, aunque también se vio que ninguna de las dimensiones de IE correlaciona con rendimiento académico. Es destacable que las

mujeres obtuvieron puntuaciones mayores en rendimiento y la dimensión de dedicación (engagement académico). Estos resultados sugieren que la IE juega un papel clave en el compromiso de los estudiantes (Serrano & Andreu, 2016). Además se observa que las personas emocionalmente inteligentes tienen más claridad sobre su programa de estudios, lo cual se comprueba a través de comportamientos académicos que facilitan el compromiso y la persistencia en los estudiantes. Esto ha sido reflejado por los resultados de otros estudios, donde se buscaba en futuras líneas de investigación un modelo explicativo (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, & Montalbán, 2006; Extremera, Durán, & Rey, 2007).

Por último, cabe mencionar que no se han encontrado estudios que relacionen todas las variables que se mencionan en este trabajo en un mismo estudio, aunque sí se han hecho estudios que hablan de ellas por separado, por lo que se procede a plantear distintas hipótesis en función de la literatura previa.

2.6 Objetivos e hipótesis de trabajo

La finalidad del presente trabajo fue por un lado, observar si las estrategias de afrontamiento y la IE actúan como variables predictoras del engagement académico y el rendimiento académico, y por el otro, si existen diferencias entre estudiantes de psicología e ingeniería. Para ello, se plantearon varias hipótesis que se explican a continuación.

En la primera hipótesis del estudio se espera encontrar con base en la investigación previa (Salas & García, 2010) diferencias significativas en tres de las cuatro subescalas de IE, es decir por un lado que las variables regulación de las emociones (ROE), percepción de las emociones de los demás (OEA) y la autopercepción de las emociones (SEA) van a ser distintas en función del tipo de carrera, puntuando los estudiantes de psicología por encima de los estudiantes de

ingeniería. Se excluye uso de las emociones (UOE) puesto que la literatura previa no da importancia a que pueda haber diferencias en este tipo de variable.

En base a estudios previos (Martínez & Salanova, 2003), en la segunda hipótesis se espera encontrar que los estudiantes de psicología tienen mayor compromiso hacia sus estudios en comparación a los estudiantes de ingeniería.

La tercera hipótesis propone que los estudiantes de ingeniería tienen puntuaciones mayores en bloque del afrontamiento, y los de psicología en afrontamiento de apoyo social.

La cuarta hipótesis consiste en constatar una relación positiva entre la IE general y el rendimiento académico ya que otras investigaciones no reflejan una relación directa entre estas variables, pero si obtienen resultados por separado a través del constructo engagement (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Martín, 2008; Mih & Mih, 2013). Siguiendo las investigaciones previas (Manzano, 2002; Salanova, Schufeli, Martínez, & Bresó, 2010), se espera encontrar asociaciones significativas entre las variables de estudio. En concreto, la hipótesis cuatro plantea además que se hallará una relación positiva entre rendimiento académico y las dimensiones del engagement académico, y en concreto la relación más estrecha será con la subescala dedicación; para la IE se espera una relación positiva de la dimensión uso de emociones con dos de las dimensiones de engagement académico (vigor y dedicación).

Por último, viendo la literatura previa se quiere observar si el compromiso académico y el rendimiento académico pueden ser predichos por las dimensiones de IE y de las estrategias de afrontamiento, controlando el género, la edad, el tipo de universidad y la carrera.

3. Método

3.1 Diseño del estudio

El siguiente estudio es de carácter transversal, cuantitativo, descriptivo, comparativo y correlacional. En lo que respecta a las variables se clasifican por un lado en variables predictoras (las estrategias de afrontamiento y la IE), y por otro las variables criterio (engagement y rendimiento académico).

3.2 Participantes

La muestra está compuesta por 75 estudiantes universitarios (42 estudiantes de psicología y 33 estudiantes de ingeniería) de diferentes cursos (Tabla 1), cuyo rango de edad se comprende entre los 18 y los 28 años ($M=21.01$). Siendo en total 70.70% mujeres y 29.30% hombres. A continuación se muestran los datos sociodemográficos según la pertenencia de grado de los estudiantes (psicología o ingeniería):

Tabla 1.
Datos sociodemográficos

		Psicología	Ingeniería
Edad		M 20.71 (DT 1.87)	M 21.39 (DT 2.35)
Sexo	Mujer	36 (85.70%)	17 (51.50%)
	Hombre	6 (14.30%)	16 (48.50%)
	Total	42	33
Tipo de universidad	Pública	3 (7.10%)	30 (90.90%)
	Privada	39 (92.90%)	3 (9.10%)
Universidad	UFV	39 (92.90%)	2 (6.10%)
	UCM	3 (7.10%)	
	UAL		2 (6.10%)
	UPM		20 (60.60%)
	ETSIT		1 (3%)
	UAH		1 (3%)
	U-TAD		1 (3%)
	UCLM		5 (15.20%)
	UC3M		1 (3%)
	Curso	1º	12 (28.60%)
4º		30 (71.40%)	26 (78.80%)
Calificaciones		M 7.60 (DT 0.80)	M 6.45 (DT 0.82)

Nota: UFV: Universidad Francisco de Vitoria; UCM: Universidad Complutense de Madrid; UAL: Universidad de Almería; UPM: Universidad Politécnica de Madrid; ETSIT: Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicaciones; UAH: Universidad de Alcalá de Henares; U-TAD: Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital; UCLM: Universidad de Castilla la Mancha; UC3M: Universidad Carlos-III.

3.3 Variables e instrumentos

En esta investigación se han empleado cuatro instrumentos de medida para evaluar la inteligencia emocional, el rendimiento académico, el engagement académico y las estrategias de afrontamiento.

Se incluyeron en la batería de evaluación preguntas específicas para evaluar por un lado variables categóricas y dicotómicas como el sexo, la carrera cursada cuyas opciones fueron psicología o ingeniería, el tipo de universidad (pública/privada) y el curso (1º/4º). Por otro variables cuantitativas como la edad. También se registró la universidad de procedencia de los participantes.

El engagement académico se midió a través de la versión en español de Utrecht Work Engagement Student Scale (UWES-SS) creada por Schaufeli y Bakker (2003). Dicha escala consta de 17 ítems que evalúan tres dimensiones a través de una escala de respuesta tipo Likert de siete puntos donde 0 es nunca y 6 siempre. Las dimensiones de esta escala son por un lado vigor que es el nivel de energía, persistencia y esfuerzo en la realización de las tareas académicas (6 ítems), por otro dedicación con 5 ítems, los cuales hacen alusión al grado de implicación en los estudios y por último absorción, nivel de concentración e inmersión en los mismos (6 ítems). Un ejemplo de pregunta sería: "El tiempo vuela cuando estoy estudiando". Las puntuaciones altas en las tres dimensiones indicarían niveles altos de implicación académica. Originalmente, Schaufeli y Bakker (2003) reportaron un alfa de Cronbach de .79 (vigor), .85 (dedicación) y .65 (absorción). En este estudio se ha visto que la consistencia interna es de .57 para la subescala de vigor, .79 en absorción, y por último .75 para dedicación.

Para la evaluación del rendimiento académico se tuvo en cuenta la nota media informada por los propios participantes de todas las asignaturas cursadas hasta el momento de la investigación.

Para medir la variable de estrategias de afrontamiento ante el estrés se ha utilizado la Escala Abreviada de Estrategias de Afrontamiento (Brief COPE; Carver, 1997) de 28 ítems con formato de respuesta tipo Likert (0 = nunca hago esto, 1 = a veces hago esto, 2 = frecuentemente hago esto y 3 = hago siempre esto), esta versión fue adaptada y validada en la población española por Crespo y Cruzado (1997), cuyas propiedades psicométricas muestran buenos índices de consistencia interna y de fiabilidad test-retest. El cuestionario mide el afrontamiento de situaciones estresantes, un ejemplo de pregunta sería: “Acepto la realidad de lo que ha sucedido”. Por último, cabe destacar que el análisis factorial permitió obtener 14 factores de primer orden y cuatro de orden superior. Los factores de primer orden según el tipo de estrategia de afrontamiento utilizado son: (1) afrontamiento activo, (2) planificación, (3) apoyo emocional, (4) apoyo social, (5) religión, (6) reevaluación positiva, (7) aceptación, (8) negación, (9) humor, (10) autodistracción, (11) autoinculpación, (12) desconexión, (13) desahogo y (14) uso de sustancias. A pesar de que cada subescala esté formada por dos ítems el alfa de Cronbach en la validación española oscila entre .58 y .93, a excepción de la subescala aceptación que es la más débil, siendo su valor de .30 (Morán et al., 2010). Los factores de orden superior corresponden a cuatro modos básicos de afrontamiento: afrontamiento cognitivo, afrontamiento de apoyo social, bloqueo del afrontamiento y afrontamiento espiritual. Por último cabe destacar que el índice de fiabilidad en este estudio en función de cada dimensión de primer orden ha sido entre .58 y .92 a excepción de las subescalas de apoyo social (.37), aceptación (.47), negación (.51) y desconexión (.50) las cuales obtuvieron una consistencia interna insatisfactoria. Mientras que en los factores

de segundo orden el índice obtenido para cada escala fue el siguiente: afrontamiento cognitivo (.67), afrontamiento de apoyo social (.70), bloqueo del afrontamiento (.60) y afrontamiento espiritual (.92).

Para la variable IE se usó el WLEIS (Wong and Law Emotional Intelligence Scale). Dicha escala se compone de 16 ítems con respuesta tipo Likert de 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo). Este cuestionario valora cuatro dimensiones de la IE rasgo, las cuales son: autopercepción de las emociones (SEA), percepción de las emociones de los demás (OEA), uso de las emociones (UOE) y regulación de las emociones (ROE). Según Wong y Law (2002), este cuestionario presenta buenos índices de fiabilidad siendo para SEA de .87, ROE .83, UOE de .84 y por último OEA de .90. Por otra parte, en términos de validez, estos autores presentan datos mostrando que las puntuaciones en el WLEIS se relacionan con el rendimiento. La última validación que se hizo del cuestionario en español presenta una consistencia interna adecuada (.91) y para las subescalas el valor osciló entre .79 y .84, los resultados también muestran buena validez de criterio en línea con el instrumento original (Pacheco, Rey, & Sánchez-Álvarez, 2019). Por último cabe destacar que el alfa de Cronbach para este estudio ha sido de .81 para SEA, .92 en OEA, .79 UOE y por último .85 en ROE.

3.4 Procedimiento

Los cuestionarios aplicados en la investigación contaban con un consentimiento informado (Anexo 1), en donde se explica en qué consiste su participación en dicha investigación. Se hacía hincapié en el anonimato y en la protección de datos recogidos en el test. Una vez aceptados los consentimientos se procedió a pasar la batería de instrumentos, estos fueron realizados a través de la plataforma de Google Forms.

La participación fue voluntaria y anónima y el tiempo medio de aplicación era de unos 15 minutos. Para poder participar, debían cumplir los siguientes criterios de inclusión: estar estudiando el grado de psicología o ingeniería y pertenecer a 1º o 4º curso académico. Por último cabe destacar que el muestro fue no probabilístico y por conveniencia.

3.5 Análisis de datos

A la hora de analizar la muestra se ha empleado el programa de IBM SPSS Statistics 23. Cabe destacar que el objetivo de este estudio es relacionar las estrategias de afrontamiento y la IE con rendimiento académico y engagement, previo a los resultados se explican cuáles son las hipótesis que plantea la investigación, y a continuación se detallan los análisis que se usan para contrastar dichas hipótesis. En primer lugar, para evaluar la posible existencia de diferencias se utilizó una prueba T de Student. En segundo lugar, para analizar las asociaciones establecidas entre las variables de estudio se realizó un análisis de correlación de Pearson. En tercer lugar se realizó un análisis de regresión lineal empleando el método de pasos sucesivos para analizar si las variables de IE y estrategias de afrontamiento actuaban como predictores significativos de la variable criterio engagement académico.

4. Resultados

En lo que respecta al análisis de diferencias de la primera hipótesis, se planteaba que se encontrarían diferencias significativas en tres de las cuatro dimensiones de IE en función del tipo de carrera. En primer lugar los resultados del análisis muestran que existen diferencias significativas entre la carrera o grado cursado y la regulación de las emociones ($T_{59}=2.70$, $p<.05$). Es decir, los estudiantes de psicología ($M=21.39$, $DT=4.42$) tienen mayor nivel de regulación emocional que los estudiantes de ingeniería ($M=18.06$, $DT=5.76$). En segundo lugar tal y como se había previsto, se encuentran diferencias entre el grado y la percepción de las

emociones ($T_{41.19}=3.18, p<.05$), siendo estas mayor en psicología ($M=23.55, DT=2.61$) y menor en ingeniería ($M=19.75, DT=6.40$). En tercer lugar, destacar las diferencias en autopercepción de las emociones ($T_{69}=4.52, p<.05$), donde nuevamente los que se encuentran cursando psicología tienen mayor autopercepción ($M=22.26, DT=3.75$) que los de ingeniería ($M=17.75, DT=4.63$). Por último se había previsto que una de las dimensiones (UOE) no tuviera diferencias, y efectivamente, los resultados muestran esto ($T_{69}=1.78, p>.05$).

En la segunda hipótesis se esperaba encontrar diferencias en el constructo engagement presentando puntuaciones mayores en los estudiantes de psicología. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas ($T_{73}=1.11, p>.05$) entre estudiantes de psicología ($M=4.07, DT=0.89$) e ingeniería ($M=3.84, DT=0.85$).

Por un lado, los resultados de la prueba T de Student de la tercera hipótesis muestran que existen diferencias en las puntuaciones de afrontamiento de apoyo social ($T_{73}=2.38, p<.05$), teniendo los psicólogos niveles más altos ($M=1.92, DT=0.38$) en comparación de los ingenieros ($M=0.1.67, DT=0.53$). Por el otro los resultados sobre bloqueo del afrontamiento no presentan diferencias significativas ($T_{66}=-1.59, p>.05$).

Para la cuarta hipótesis en primer lugar se observan las correlaciones (Tabla 3) entre las variables del estudio para poder confirmar que existe relación entre las mismas. En concreto, la mayor parte de las dimensiones de IE se asociaron de manera significativa y positiva con los estilos de afrontamiento, las dimensiones de engagement y el rendimiento. Las predicciones acerca de las relaciones entre variables muestran que los resultados respecto a las relaciones entre IE general y rendimiento académico son ($r=.36, p<.01$). Otros resultados aportan que el rendimiento académico tiene relación con engagement ($r=.30, p<.01$). En concreto la dimensión con mayor relación es la dedicación ($r=.33, p<.01$). Los resultados del análisis para IE muestran

además la existencia de relación por un lado entre la dimensión vigor de engagement y la dimensión de uso de emociones de la IE ($r = .32, p < .01$), también muestran por el otro, la relación entre dedicación y el uso de emociones ($r = .53, p < .01$).

Vista la relación, se lleva a cabo un análisis de regresión lineal utilizando como variable criterio el engagement y como predictoras el uso de las emociones y el bloque de afrontamiento. Los resultados obtenidos pueden observarse en la Tabla 2. A continuación se observan los resultados del análisis de regresión jerárquica para explicar el engagement académico en los estudiantes de este estudio, los resultados de cada paso del modelo se describen a continuación:

Las variables que contribuyen al modelo de engagement académico son el uso de emociones y el bloqueo del afrontamiento. En primer lugar se encontró que la dimensión de IE de uso de las emociones aporta un 23% al total de la explicación del engagement académico, después al introducir la variable bloqueo del afrontamiento, el uso de las emociones sigue siendo significativo y dicha variable predice un 6%. Por lo tanto, el modelo final es significativo ($F = 13.92; p < .01$). Para concluir, se destaca, que el total de varianza explicada por este modelo es de un 29%.

Tabla 2.

Modelo explicativo del engagement académico

	R ²	ΔR ²	Sig. Cambio en F	B	Estadísticos de colinealidad	
					Tolerancia	FIV
Paso 1	.23	.23	.00			
Uso de las emociones				.48	1.00	1.00
Paso 2	.29	.06	.02			
Uso de las emociones				.61	.79	1.27
Bloqueo del afrontamiento				.27	.79	1.27

Tabla 3.

Correlaciones entre las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Rendimiento académico	1										
2. Afrontamiento cognitivo	.16	1									
3. Afrontamiento de apoyo social	.23*	.12	1								
4. Bloqueo del afrontamiento	-.15	-.18	.24	1							
5. Afrontamiento espiritual	.19	.15	.17	-.27*	1						
6. Engagement	.30**	.27*	.01	-.09	.12	1					
7. Autopercepción de las emociones	.40**	.33**	.18	-	.17	.27*	1				
8. Percepción de las emociones de los demás	.24*	.18	.25*	-.02	-.11	.02	.50**	1			
9. Uso de las emociones	.26*	.46**	-.06	-	.22	.48**	.58**	.23	1		
10. Regulación de las emociones	.26*	.48**	.01	-	.13	.27*	.73**	.36**	.63**	1	
11. Edad	-.12	-.22	-.16	.20	-.27*	-.12	-.28*	-.17	-.26*	-.28*	1

Nota: **: $p \leq .01$; *: $p \leq .05$.

5. Discusión

En la primera hipótesis del presente estudio se esperaba encontrar con base en la investigación previa (Salas & García, 2010) que los estudiantes de psicología presentas niveles más elevados de IE que los estudiantes de ingeniería. Esto se ha visto reflejado en los resultados ya que existe una predominancia en el uso de la regulación emocional, la percepción de las emociones de los demás y la autopercepción de las propias emociones, las cuales son subescalas del constructo de inteligencia emocional. Así, considerando que la mayor parte de alumnos elige

su carrera según su vocación y sus intereses, resulta lógico que los alumnos de psicología (quienes se interesan por ayudar a los demás a solucionar sus problemas personales) sean aquellos que, en comparación con los futuros ingenieros, mejor regulan y perciben tanto las emociones propias como ajenas. En referencia al engagement, se hipotetizaba en la segunda hipótesis que este sería diferente en psicólogos e ingenieros (Martínez & Salanova, 2003), pero no se encontraron diferencias entre ambos, por lo que no se cumple la segunda hipótesis de este estudio. Respecto a este resultado se observó que son pocos los estudios que hacen comparativas en engagement académico entre carreras y obtienen resultados significativos, por lo que se profundizó y se vio que una de las variables que se deberían de tener en cuenta al evaluar el compromiso académico de los estudiantes universitarios es las creencias motivacionales y el sentido de eficacia personal, ya que estos son fenómenos que tienen mucha influencia individual en cada alumno y su autopercepción (Cabanach, Valle, Martínez, Piñeiro, & Millán, 2010). Esto sugiere que quizás la variable clave en la que se diferencian ambos grupos no es el compromiso con los estudios sino el nivel de autoeficacia percibido por el individuo.

En cuanto al análisis de las diferencias de las estrategias de afrontamiento de la tercera hipótesis, se escogieron las que mayor fiabilidad presentaron, y aquellas que según otros autores podían variar en función del enfoque del grado cursado. Aquí se encontró que los psicólogos significativamente tienden a usar más estrategias como el afrontamiento de apoyo social. También se planteó que los ingenieros tendrían mayor bloqueo del afrontamiento pero no se encontraron diferencias entre ambas poblaciones, por lo que no se cumple la tercera hipótesis. Es interesante que a pesar de haber visto en un estudio como el afrontamiento activo era usado por carreras como psicología mientras que carreras más científicas como ingeniería tendían hacia la evitación (Extremera, et al., 2007), en este estudio no se han encontrado diferencias importantes

que avalen este suceso. Cabe destacar que este estudio se compone de un bajo número de participantes, además de diferencias notorias entre estudiantes de la universidad pública y privada, por lo que puede que esto esté influyendo en los resultados. Los estilos de afrontamiento se han relacionado de forma estrecha con la IE, lo cual es diferente entre los estudiantes de este estudio, por lo que pudiera ser problema de la muestra o de no haber controlado bien alguna de las variables que pueden estar influyendo de forma indirecta en los resultados. Algunas de las variables que se proponen que pueden haber tenido influencia son achievement, autoconcepto y estrés académico entre otras. Aun así, dado que el afrontamiento adaptativo aumenta el engagement académico y el engagement mejora el rendimiento, se puede concluir que agregar recursos de afrontamiento a los recursos motivacionales académicos podría ser una estrategia útil para aumentar los niveles de rendimiento académico (Vizoso, Rodríguez, & Arias-Gundín, 2018)

Además de estudiar diferencias, el presente estudio pretendía observar relaciones entre variables. En primer lugar observar si el rendimiento académico tenía relación con la IE, ya que estudios previos no las han relacionado de manera simultánea, pero sí de manera aislada. Hasta ahora, solo se había mencionado por un lado que estar comprometido con la carrera ayuda a aumentar el rendimiento académico (Martín, 2008; Mih & Mih, 2013); y por el otro, que dicho compromiso aumenta gracias a la IE (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Los resultados de este estudio aportan que existe relación y que esta es estrecha. En segundo lugar, estudiar la relación positiva entre la dimensión uso de emociones de IE con vigor y dedicación. Dicha relación se vio que era más fuerte en dedicación, lo cual está reflejado en estudios como el de Manzano (2002) donde se relaciona la IE con el engagement, y se entiende que la dedicación es la dimensión que mejor representa dicho constructo. Esto es importante ya que en la hipótesis cuatro se analizó si el rendimiento académico tenía relación con las dimensiones de engagement.

En particular, se hipotetizó que la dedicación tendría mayor relación por ser la dimensión que mejor representa el constructo engagement. Además, esto era mejor en los estudiantes de psicología. Algunos estudios relacionan niveles altos de este constructo con la satisfacción frente a los estudios (Caballero, Abello, & Palacio, 2007), por lo que hubiera sido interesante estudiar este fenómeno en los estudiantes junto con los niveles de estrés percibidos, ya que el estrés se relaciona de forma inversa con engagement (Serrano & Vaillo, 2016).

Como puede observarse en la última hipótesis, los resultados del análisis de regresión jerárquica para explicar el compromiso de los universitarios muestran cómo las variables uso de emociones de IE y bloqueo de afrontamiento (dimensión que se encuentra dentro de las estrategias de afrontamiento de segundo orden), se constituyen como predictores significativos de la puntuación obtenida en el cuestionario de engagement académico, alcanzando una explicación de la varianza común cercana al 29%. Al obtener estos resultados y querer contrastarlo con estudios similares no se encontró evidencia previa de modelos que expliquen el engagement a través de las dimensiones de IE y estrategias de afrontamiento, resulta lógico que aquellos estudiantes que poseen tanto una mayor habilidad para utilizar sus propias emociones para lograr objetivos personales como un mayor bloqueo de los mensajes amenazantes o desagradables que incrementa la información que pueda contribuir a una ejecución óptima, estos acaben más comprometidos con sus estudios.

5.1 Limitaciones del estudio

Como se ha dicho anteriormente en primer lugar, cabe destacar que una de las limitaciones más importantes en la presente investigación es la muestra, ya que se encuentra conformada por un limitado número de sujetos y la diferencia de género es bastante notoria, siendo los estudiantes de psicología mayoritarios. Otra limitación es que están recogidas a través de la

plataforma Google Forms, por lo que no hay una certeza de cómo fue el momento en el que realizaron este cuestionario, y si realmente entendieron bien aquello que se les pedía, pues el cuestionario de engagement muestra una reducida consistencia interna en alguna de sus dimensiones y quizás fue por una mala comprensión en la realización de este. En segundo lugar, se destaca que el constructo de rendimiento académico fue medido por la nota media obtenida por los estudiantes, dicha nota fue facilitada por los propios estudiantes por lo que podría haber dudas en cuanto a la veracidad de los datos. En tercer lugar, mencionar que al usar pruebas autoinformadas se corre el riesgo de que se produzca el sesgo de deseabilidad social. Una posible solución a este fenómeno hubiera sido utilizar una escala que midiera la deseabilidad social de los participantes. Por último, se encuentra un desequilibrio entre el curso (1º o 4º) y el tipo de universidad (pública o privada). Destacar aquí, que la intención de este estudio era comparar las variables de este estudio en los alumnos de 1º y 4º, para poder observar si se producía una potencialización en estrategias de afrontamiento y la dimensión regulación emocional de IE en los estudiantes de psicología y cómo variaba el engagement en primer y último año de carrera.

5.2 Prospectiva

En cuanto a futuras líneas de investigación, destacar que dado que la finalidad del presente trabajo era la de detectar variables individuales que son clave en el compromiso académico y el rendimiento escolar, sería bueno que estudios futuros de tipo longitudinal pudieran corroborar el papel de las habilidades de uso de emociones y la estrategia de bloqueo de afrontamiento en el engagement académico. Esto abriría la puerta al diseño de programas de intervención que busquen la potenciación de estrategias de afrontamiento como la planificación, o la regulación emocional y el uso de emociones.

Otra de las líneas propuestas es que en estudios futuros se tengan en cuenta más carreras y se hagan estudios longitudinales que puedan afirmar la mejora de potenciar ciertas habilidades en los estudiantes. Por último, se propone seguir estudiando en esta población ya que es necesaria la prevención del abandono académico y el burnout, algunas de las variables que se han estudiado son la resiliencia y el optimismo (Gómez & Gundín, 2018), autoestima (González, Souto-Gestal, Freire, Fernández-Cervantes, & González, 2016), habilidades de comunicación (García, Arrazola, Barrio, & Grau, 2013), autoconcepto (Oñate, Resett, Menghi, & Iglesia, 2016) y estrés académico (Pacheco, Durán, & Rey, 2007)

6. Conclusión

En este trabajo se pretendía dar explicación al compromiso académico de los jóvenes universitarios junto a su rendimiento académico mediante variables como la IE, y las estrategias de afrontamiento. Para ello se propuso un modelo el cual se ha visto que a pesar de explicar una considerable cantidad de la variable engagement académico, no tiene teoría conjunta que respalde esta idea, aunque si lo hace por separado, por lo que este trabajo demuestra que, de manera conjunta, la IE y las estrategias de afrontamiento al estrés son importantes para en engagement académico

Además el objetivo de este trabajo era ver diferencias entre estudiantes de psicología e ingeniería, lo cual ha sido posible en variables como la IE, donde se compararon tres de sus cuatro dimensiones, y se vio que los psicólogos usan más este tipo de estrategias que los ingenieros. Esto es muy interesante, ya que modelos previos relacionaban un buen uso de IE con engagement, pero no hubo diferencias entre estos dos grupos de estudiantes. Otro resultado interesante que se planteaba en las hipótesis era que los ingenieros tendían a usar estrategias más desadaptadas, y los psicólogos más adaptadas. Aquí a pesar de la ausencia de literatura previa, se

pudo ver que los estudiantes de psicología usan más el afrontamiento de apoyo social, pero respecto a las otras variables no hubo diferencias, por lo que rescatando lo dicho en la discusión, podría ser que no se tuvieron en consideración otras variables que pueden estar influyendo de forma indirecta. También, se estudiaron relaciones entre variables y los resultados de explorar las asociaciones entre las variables de estudio resultan interesantes, en especial la relación IE- rendimiento académico. Ello sugiere que desarrollar programas de entrenamiento en habilidades emocionales, como la regulación emocional pues fomenta un mejor afrontamiento al estrés y tiene muchas implicaciones en el bienestar psicológico.

Para concluir, el presente trabajo más allá de las citadas limitaciones, puede servir como punto de partida en el estudio de aquellas variables individuales que condicionan el compromiso académico en el ámbito universitario. Es importante que futuros trabajos continúen explorando los aspectos motivacionales, relacionales y relativos al proceso de aprendizaje capaz de promover el interés en los estudios superiores y, en último término, el rendimiento académico.

7. Referencias

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Andrade, M., Miranda, C., & Freixas, I. (2000). Rendimiento académico y variables modificables en alumnos de 2do medio de liceos municipales de la Comuna de Santiago. *Revista de psicología educativa*, 6(2), 1-18.
- Antonio-Aguirre, I., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en educación secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. doi: 10.30552/ejihpe.v9i2.324

- Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., & López-Zafra, E. (2010). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-being in Spanish undergraduates. *Social Behavior and Personality*, 38(6), 783-794.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28–42. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.08.003
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339–355. doi:10.1007/s10734-010-9334-6

- Caballero, C., Abello, R. & Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & del Mar Ferradás, M. (2015). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1). 10.30552/ejep.v6i1.89
- Cabanach, R. G., Temprano, S. R., & Souto-Gestal, A. (2018). Perfiles de afrontamiento del estrés de los estudiantes universitarios y percepción subjetiva de estrés. In *Intervención en contextos clínicos y de la salud: Volumen II* (pp. 191-198). ASUNIVEP.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Martínez, S. R., Piñeiro, I., & Millán, P. G. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and psychology*, 3(1), 75-87.
- Cano García, F. J., Rodríguez Franco, L., & García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35 (1), 29-39.
doi: 10.0000/idus.us.es/11441/56854
- Capella, J., Coloma, C., Manrique, L., Quevedo, E., Revilla, D., Tafur, R., & Vargas, J. (2003). Estilos de aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92-100.
doi: 10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Cassaretto, M. (2010). Relaciones entre la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 202-225.
doi: 10.0000/dialnet.unirioja.es/articulo/4815128

- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education, 13*, 33.
doi:10.1186/1472-6920-13-33
- Crespo, M., & Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de conducta, 23*(92), 797-830.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18*(1), 158–164. doi: 10.1037/t01392-000
- Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias Empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6*(2), 1-17.
doi: 10.0000/www.scielo.org.mx/S1607-40412004000200005
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 1069-1079.
doi: 10.1016/j.paid.2006.09.014
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C., & Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: a prospective study. *Personality and Individual Differences, 51*, 11-16.
- Fernández-Martínez, E., Andina-Díaz, E., Fernández-Peña, R., García-López, R., Fulgueiras-Carril, I., & Liébana-Presa, C. (2017). Social Networks, Engagement and Resilience in University

Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1488.

doi:10.3390/ijerph14121488

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). *An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample*.

Journal of Health and Social Behavior, 21(3), 219. doi:10.2307/2136617

García Moyano, L., Arrazola Alberdi, O., Barrio Forné, N., & Grau Salamero, L. (2013).

Habilidades de comunicación como herramienta útil para la prevención del síndrome de burnout.

Metas de Enfermería, 16(1), 57-60.

Gasiewski, J. A., Eagan, M. K., Garcia, G. A., Hurtado, S., & Chang, M. J. (2012). From

gatekeeping to engagement: A multicontextual, mixed method study of student academic

engagement in introductory STEM courses. *Research in Higher Education*, 53(2), 229–261.

doi:10.1007/s11162-011-9247-y

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Castellano, Kairós,

1996).

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional* (17. ed.). España: Editorial Kairós, S.A.

Gómez, C. M. V., & Gundín, O. A. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en

estudiantes universitarios. *European journal of education and psychology*, 11(1), 47-59.

González Cabanach, R., Souto-Gestal, A., Freire Rodríguez, C., Fernández-Cervantes, R., &

González Doniz, L. (2016). La autoestima como variable protectora del " burnout" en estudiantes

de fisioterapia. *Estudios sobre educación*, 30, 95-113.

Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement

among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703–718.

doi:10.1348/000709906x160778

- Jauregui, P., Onaindia, J., & Estévez, A. (2017). Adaptive and maladaptive coping strategies in adult pathological gamblers and their mediating role with anxious-depressive symptomatology. *Journal of Gambling Studies*, 33(4), 1081–1097. doi:10.1007/s10899-017-9675-5
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, (24), 21-48. doi: 10.0000/dialnet.unirioja.es/articulo/4353980
- Jiménez-Morales, M., & López-Zafra, 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(29), 75-98.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Teaching students how to cope with adversity: The three Cs. En E. Frydenberg (Comp.), *Beyond Coping. Meeting goals, visions, and challenges*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kember, D., y Leung, D.Y.P. (1998). Influences upon student's perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18 (3), 293-307. doi:10.1080/0144341980180303
- Lago, E., Acuña, M., Bermúdez, C., Vilavedra, A., Marín, N., & Ibarra, O. (2008). Estrategias de afrontamiento del estrés en el trastorno límite de la personalidad. *Psicología.com Revista Electrónica de Psicología*, 12 (2) Jul, 1-2.
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student engagement and achievement in American secondary schools*, 11-39. doi: 10.0000/eric.ed.gov/ED371047
- Lazarus, R. S. (1999). The cognition-emotion debate: A bit of history. *Handbook of cognition and emotion*, 5(6), 3-19.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141-169. doi:10.1002/per.2410010304

- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1991). The concept of coping. En A. Monat y R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (3rd ed., pp. 189-206). New York: Columbia University Press.
- Lazarus, R.S. & Lazarus, B. N. (1994). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Liébana Presa, C. (2012). Salud emocional en estudiantes universitarios de enfermería y fisioterapia de Castilla y León. doi: 10.0000/helvia.uco.es/10396/8088
- Lopez-Alonso, A., Lopez-Aguado, M., Fernandez-Martinez, M., Liebana Presa, C., & Gutierrez-Provecho, L. (2016). Approaches to learning, engagement, leisure and past performance. A proposal for a model. *Bordon-revista de pedagogia*, 68(4), 67-88.
doi: 10.0000/dialnet.unirioja.es/articulo/5681450
- Lumley, M.A. & Provenzano, K.M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 641-649. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.641
- Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement: Differential diagnosis and differential treatment* (Vol. 127). John Wiley & Sons.
- Manzano, G. (2002). Burnout and engagement. Their relations with students' accomplishment, professional maturity and dropout tendency. *International Journal of Social Psychology*, 17(3), 237-249. doi:10.1174/02134740260372973
- Marqués-Sánchez, P., Alfonso-Cendón, J., Fernández-Martínez, M. E., Pinto-Carral, A., Liébana-Presa, C., Conde, M. Á., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Co-operative networks and their influence on engagement: A study with students of a degree in nursing. *Journal of medical systems*, 41(6), 103. doi:10.1007/s10916-017-0747-y

- Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.11.003
- Martínez, I. M., & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Martínez, J. G., & Medina, A. R. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107.
doi: 10.30552/ejihpe.v9i2.323
- Maslach, C. H., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. En S. T. Fiske, D. L. Schacter, y C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual review of psychology* (vol. 52, pp. 397-422).
doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mattos, L. A. (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- McInnis, C., James, R., & Hartley, R. (2000). Trends in the first year experience. Canberra: DETYA. Higher Education Division.

- Mih, V., & Mih, C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: Toward a process model of academic achievement. *Cognition, Brain & Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 4, 289-313.
- Moradi, A., Pishva, N., Ehsan, H. B., & Hadadi, P. (2011). The relationship between coping strategies and emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 748-751.
doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.146
- Moran, C., Landero, R., & González, M. T. (2010). COPE-28: a psychometric analysis of the Spanish version of the Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543-552.
doi: 10.0000/www.scielo.org.co/S1657-92672010000200020
- Oñate, M. E., Resett, R., Menghi, M. S., & Iglesia, M. F. (2016). Burnout y autoconcepto en psicólogos clínicos. *Revista de Psicoterapia*, 27(103), 215-229.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Journal of Psychodidactics*, 22(1), 45–53. doi:10.1387/RevPsicodidact.14280
- Pacheco, N. E., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100.
doi: 10.7334/psicothema2018.147
- Pacheco, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.
- Pérez, N. P., & Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 121-131.
doi: 10.0000/dialnet.unirioja.es/articulo/2543306

- Pike, G. R., Smart, J. C., & Ethington, C. A. (2012). The mediating effects of student engagement on the relationships between academic disciplines and learning outcomes: An extension of Holland's theory. *Research in Higher Education*, 53(5), 550–575.
doi:10.1007/s11162-011-9239-y
- Poropat, A.E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. doi:10.1037/a0014996
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.
- Rigo, D. Y., & Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 59. doi: 10.6018/j/202161
- Riley, H., & Schutte, N. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *Journal of drug Education*, 33 (4), 391-398. doi: 10.2190/6dh9-yt0m-ft99-2x05
- Roberts, R. D. (2002). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. *Intelligence*, 30(2), 209–210. doi:10.1016/s0160-2896(01)00084-8
- Rodríguez Paz, Y. (2004). El estrés en estudiantes de medicina de la facultad deficiencias médicas No. 2, Santiago de Cuba. In *Ponencia presentada en el XVII Forum Nacional de Ciencias Médicas, Cuba*.
- Rodríguez, F. M. M. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 289-294.

- Saadu, U. T., & Adesokan, A. (2013). Personality types and coping strategies as correlates of students' academic achievement. *Journal of Educational and Social Research*, 3(5), 17–24. doi:10.5901/jesr.2013.v3n5p17
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 463–471. doi:10.12691/education-2-7-5
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping*, 23(1), 53–70. doi:10.1080/10615800802609965
- Salas, A., & García, H. (2010). Perfil de inteligencia emocional y carreras universitarias en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 226-238.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y JM Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (2ª ed. , Pp. 504 - 520). Nueva York, NY : Guilford Press.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. P. (2002). Perceived Emotional Intelligence Stress Reactivity, and Symptoms Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315. doi: 10.1002/job.248

- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2003). Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale. Unpublished manuscript, Utrecht University, the Netherlands.
doi: 10.1080/02678370802393649
- Schellenberg, B. J. I., & Bailis, D. S. (2016). The two roads of passionate goal pursuit: Links with appraisal, coping, and academic achievement. *Anxiety, Stress, & Coping, 29*(3), 287–304.
doi:10.1080/10615806.2015.1036047
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Journal of Psychodidactics, 21*(2), 357–374. doi:10.1387/RevPsicodidact.14887
- Shih, S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research, 105* (4), 286–298.
doi: 10.1080/00220671.2011.629695
- Smith, C. A., y Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition y Emotion, 7*(3-4), 233-269. doi: 10.1080/02699939308409189
- Tapia, I. (1993). Evaluación Educativa. En Tapia, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. *Facultad de psicología: Universidad Autónoma de Madrid*.
- Tarabal, S., Mariana, L., & García Pérez, R. C. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios uruguayos. *Ciencias Psicológicas, 4*(2), 165-175.
doi: 10.0000/www.scielo.edu.uy/S1688-42212010000200004

- Thomas, C. L., Cassady, 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
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227-235.
- Vizoso, C., Rodríguez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development, 1–15*. doi:10.1080/07294360.2018.1504006
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. The Leadership Quarterly, 13(3)*, 243–274. doi:10.1016/s1048-9843(02)00099-1

Anexo 1. Consentimiento informado

El propósito del proyecto es establecer que variables se ven implicadas o tienen relación en el compromiso y rendimiento académico.

El cuestionario será realizado de forma online, y se tomarán medidas de autoinforme evaluadas a través de cuestionarios. Por lo tanto entiendo que tendré libertad de realizar o no dicho cuestionario.

La participación es totalmente voluntaria y anónima, y no tendrá ninguna consecuencia negativa sobre servicios y/o recursos que esté recibiendo o pueda recibir de esta u otras instituciones.

La información recogida es totalmente confidencial, y los datos recogidos serán utilizados exclusivamente con fines de investigación garantizando que mi nombre o cualquier dato que pudiera identificarme no será difundido ni usado de ninguna manera, de acuerdo con el artículo 8 de la ley 41/2002 del 14 de Noviembre.

Si tengo alguna duda o cuestión puedo consultar directamente con la responsable de la investigación: Bárbara Alcázar Ruiz Escribano, (7577145@alumnos.ufv.es) de la Universidad Francisco de Vitoria, Madrid.