



**UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA**

**PSICOLOGÍA**

*Tesis para optar por el grado académico de*

*Licenciatura en Psicología*

*Inteligencia emocional y su relación con la*

*motivación académica en estudiantes*

*universitarios mayores de edad.*

**Keilyn Monge Padilla**

Octubre, 2022

## Tabla de Contenido

Índice de Tablas .....	3
Índice de Figuras .....	3
DEDICATORIA .....	4
AGRADECIMIENTO .....	5
RESUMEN .....	6
SUMMARY .....	7
Introducción .....	8
CAPÍTULO I .....	9
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	9
1.1.1 Antecedentes del Problema .....	9
Internacionales .....	9
Nacionales .....	15
1.1.3 Justificación .....	18
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	20
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	20
3.1. Objetivo General .....	20
3.1.1 Objetivos Específicos .....	20
CAPÍTULO II .....	22
MARCO TEÓRICO .....	22
Inteligencia emocional .....	22
Modelos y teorías de la inteligencia emocional .....	23
Motivación .....	29
Tipos de motivación .....	30
Motivación Académica .....	30
Teorías de la Motivación .....	31
CAPÍTULO III .....	37
MARCO METODOLÓGICO .....	37
3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN .....	37
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	37

3.3 UNIDADES DE ANÁLISIS U OBJETOS DE ESTUDIO.....	38
3.3.1 Muestra .....	38
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	39
3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	43
3.6 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	46
3.7 ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS .....	46
3.8 ANÁLISIS DE DATOS .....	46
CAPÍTULO IV .....	48
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	48
4.1 Análisis descriptivo .....	48
4.2 Análisis correlacionales .....	59
4.3 Análisis de fiabilidad .....	68
CAPÍTULO V DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....	72
5.1 Resultados descriptivos .....	72
5.2 Resultados correlacionales .....	74
CAPITULO VI.....	77
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	77
6.1 CONCLUSIONES.....	77
6.2 RECOMENDACIONES .....	79
Referencias bibliográficas .....	80
ANEXOS .....	91
Anexo 1.....	91
Anexo 2.....	93
Anexo 3.....	95
Anexo 4.....	96
Anexo 5.....	97
Anexo 6.....	98

## **Índice de Tablas**

Tabla 1 Criterios de inclusión y exclusión .....	39
Tabla 2 Operacionalización de la Motivación Académica .....	44
Tabla 3 Operacionalización de la Inteligencia.....	45
Tabla 4 Dimensiones de la escala de inteligencia emocional.....	55
Tabla 5 Dimensiones de la escala de motivación educativa (EME).....	56
Tabla 6 Asimetría y Curtosis de las dimensiones totales de las escalas .....	58
Tabla 7 Correlación entre las dimensiones totales .....	60
Tabla 8 Correlación entre dimensiones de IE y ME.....	61
Tabla 9 Fiabilidad de los instrumentos utilizados .....	69
Tabla 10 Estadísticas de confiabilidad de los ítems de inteligencia emocional .....	69
Tabla 11 Estadísticas de confiabilidad de los ítems de motivación educativa .....	70

## **Índice de Figuras**

Figura 1 Edad de los estudiantes .....	48
Figura 2 Estado civil.....	49
Figura 3 Sexo.....	50
Figura 4 Tipo de universidad.....	50
Figura 5 Carrera.....	51
Figura 6 Áreas de carrera .....	52
Figura 7 Distrito.....	53
Figura 8 Cantón .....	54

## DEDICATORIA

*A mi madre, Adriana Padilla, por confiar, apoyarme y nunca dejarme vencer, estaré agradecida eternamente por brindarme la oportunidad de convertirme en profesional en lo que me apasiona y con la esperanza de ayudar a muchas personas.*

*También quiero dedicarle este trabajo a mi pareja Jeustin Cordero, por comprenderme, escucharme y extender su mano en momentos difíciles y por el amor brindado cada día.*

*Papá Juanra, que aunque no está en este plano terrenal me sigue inspirando, lo logré finalmente y vamos por más, estoy segura que desde el cielo me ha guiado y estaría orgullo, todo el esfuerzo valió la pena, gracias por ser mi motivación a ser una mejor persona y una profesional excepcional.*

*Con mi corazón y dedicado a todos ellos.*

## **AGRADECIMIENTO**

Agradecida profundamente con cada profesor que se cruzó en mi proceso de aprendizaje, por compartir sus experiencias y conocimiento, de cada uno aprendí y tomé lo más importante para lograr cumplir mi objetivo.

A mi tutora Paula Chinchilla Fonseca, que me ha guiado, orientado e impulsado a dar lo mejor en mi presente trabajo de tesis.

A mi lectora Wendy Aguilar Freyan, por tomarse su tiempo y ayudarme a perfeccionar este trabajo de suma importancia para concluir el proceso y lograr la graduación en tan apasionante carrera.

El agradecimiento y bendiciones para todos ellos.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la posible relación entre la motivación académica y la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes universitarios en un contexto, de educación virtual a través de un estudio transversal correlacional, con el fin de interpretar dicha relación. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se enmarca en el paradigma de enfoque cuantitativo, descriptivo correlacional.

La muestra fue de un total de 132 personas. La técnica de recolección de información que se utilizó es un cuestionario a través de formularios digitales. Como instrumento de recolección de información se utilizaron tres cuestionarios: Escala de motivación educativa, Escala rasgo de metaconocimiento emocional (*Trait Meta-Mood Scale-24*) y el cuestionario sociodemográfico. Para analizar la información se utilizó el programa estadístico Jamovi, una vez recopilada y analizada la información obtenida, los estudiantes universitarios obtuvieron un resultado adecuado de inteligencia emocional ya que se encuentran dentro del promedio según los resultados, con respecto a la motivación educativa, se dividió en tres categorías, donde en la motivación extrínseca se encuentran dentro del promedio, tienen poca motivación intrínseca y una baja amotivación.

Finalmente, se llegó a la conclusión que, la motivación no es la única variable importante para un buen desempeño académico, ya que existen otras variables externas también importantes.

Palabras clave: motivación educativa, inteligencia emocional, estudiantes universitarios.

## SUMMARY

The objective of this research was to analyze the possible relationship between academic motivation and emotional intelligence in a group of university students in a virtual education context through a correlational cross-sectional study, in order to interpret said relationship. From the methodological point of view, the research is part of the paradigm of a quantitative, descriptive correlational approach.

The sample was a total of 132 people. The information collection technique that is reproduced is a questionnaire through digital forms. Three questionnaires were used as data collection instrument: Educational Motivation Scale, Emotional Meta-knowledge Trait Scale (Trait Meta-Mood Scale-24) and the sociodemographic questionnaire. To analyze the information, the statistical program Jamovi was obtained, once the information obtained was collected and analyzed, the university students obtained an adequate result of emotional intelligence since they are within the average according to the results, with respect to educational motivation, it was divided in three categories, where in extrinsic motivation they are within the average, they have little intrinsic motivation and low amotivation.

Finally, it was concluded that motivation is not the only important variable for good academic performance, since there are other external variables that are also important.

Keywords: educational motivation, emotional intelligence, university students.

## Introducción

La presente investigación abarca conceptos acerca de la inteligencia emocional y la motivación académica, para comprender mejor dicho estudio.

Este estudio cobra relevancia debido a que se quiere investigar el nivel de motivación y el grado de inteligencia que tiene una muestra de estudiantes universitarios costarricenses, y su vez realizó una propuesta correlacional entre inteligencia emocional y la motivación académica, con el objetivo de analizar la posible relación entre dichas variables.

Donde la motivación se entiende como un motor de impulso, lo que permite querer o no hacer algo según Llanga et al., (2019) y la inteligencia emocional se relaciona con la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones y sentimientos indica Quiliano y Quiliano (2020).

En los últimos años se han realizado distintos estudios, donde en la mayoría concuerdan que las variables estudiadas se correlacionan, es decir, que una variable se puede relacionar con la otra, también se puede entender como ambas variables se mueven en conjunto, sin embargo, en el campo nacional no existía nada similar a la presente investigación, por lo que aportaría bastante al contexto nacional.

La propuesta de investigación enmarca en el enfoque cuantitativo, con el fin de analizar los resultados y probar una hipótesis, además, el muestro fue no probabilístico, es decir, se trabajó con los casos a los que se tuvo acceso.

# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 1.1.1 Antecedentes del Problema

##### *Internacionales*

Un estudio realizado por Páez y Castaño (2010) llevaron a cabo una investigación denominada “Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, el objetivo era describir la inteligencia emocional y determinar la relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Se caracterizó por ser un estudio transversal, con una muestra de 263 estudiantes universitarios regulares de la Universidad de Manizales. Se les aplicó diversos instrumentos, entre ellos el cuestionario EQ-i de BarOn para medir la inteligencia emocional.

En el análisis estadístico, los investigadores utilizaron el análisis de varianza para demostrar la relación entre variables medidas en escala nominal y de razón y el coeficientes de correlación de Pearson. Los análisis estadísticos se realizaron en IBM, SPSS 20 y el Epiinfo versión 3.5.1, donde se encontró un cociente de inteligencia emocional promedio de 46,51, sin diferencias de género y evidenció que si existe correlación significativa entre rendimiento académico, cociente emocional y todos los factores, excepto estado de ánimo (Páez y Castaño, 2010).

Por su parte Khan et al., (2016) realizaron un estudio llamado “*Emotional intelligence and educational motivation among university students*”, acerca de la inteligencia emocional y motivación educativa en estudiantes universitarios. El objetivo era analizar la relación entre la

inteligencia emocional y la motivación educativa entre los estudiantes de la Universidad Hazara y también conocer la inteligencia emocional (IE) y la motivación educativa (ME) entre los diferentes niveles educativos. La muestra eran 150 estudiantes de la Universidad Hazara, donde eran 75 hombres y 75 mujeres. Se utilizó el Inventario de inteligencia emocional y la Escala de motivación del estudiante para encontrar la relación entre la IE y la ME entre los estudiantes universitarios, se utilizó SPSS-16 para analizar los datos.

Los resultados demuestran que no existe una diferencia significativa entre la inteligencia emocional y los diferentes niveles de educación y que no existe una diferencia significativa entre la motivación educativa y los diferentes niveles de educación, además, se evidenció una correlación negativa entre la inteligencia emocional y la motivación educativa.

Por su parte, Pulido y Herrera (2017) realizaron el estudio, “La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico” cuyo objetivo fue conocer los tipos, niveles y relaciones del miedo, la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico (RA) del alumnado de la ciudad de Ceuta. Se realizó con una muestra de 1186 participantes. Los investigadores utilizaron para evaluar el miedo el Inventario de miedos para niños (FSSC-II), en la adaptación al español, para la IE, se llevó a cabo a través de una adaptación del MSCEIT (Test de inteligencia emocional de Mayer) y para el RA se utilizaron las calificaciones.

El estudio dio como resultado que a medida que aumenta el nivel de IE aparecen calificaciones más altas ( $p=0.000$ ). Se pudo confirmar también que el rendimiento académico está bajo la influencia de la IE y el Miedo Total, tomando en cuenta la edad (etapa evolutiva), el género ya que los varones muestran resultados más bajos que las mujeres, la cultura y el estatus influyen en la intensidad de los miedos, teniendo niveles superiores las mujeres y los musulmanes, obteniendo los cristianos y los niveles socioeconómicos altos los resultados más altos.

Borroto et al., (2017) realizaron una investigación acerca de la “Motivación y rendimiento académico en estudiantes de Agronomía en la Universidad de Ciego de Ávila”, tuvo como objetivo evaluar la motivación académica de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. De instrumentos utilizaron la Escala de Motivación Académica (EMA), una encuesta y un completamiento de frases. Para el análisis de los resultados utilizaron SPSS. Como resultado se encontró en los estudiantes de Agronomía obtuvieron niveles superiores de motivación intrínseca a la extrínseca, pero sin diferencias significativas, lo que pudiera explicar el interés por solamente aprobar aunque sea con bajas notas y en muchos casos la indiferencia por aprender y obtener una de mayor puntuación.

En la misma línea, Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) estudiaron la inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico, donde incluyeron 58 individuos donde 29 eran niños y 29 niñas de quinto y sexto grado en una escuela de Sonora. Metodológicamente, el proyecto se inscribió dentro del paradigma cuantitativo, diseño transversal, no experimental. Se aplicó la escala de autoinforme denominada *Test Trait Meta-Mood Scale TMMS-24* para la variable de inteligencia emocional y la calificación final del ciclo escolar 2013-2014 del alumnado para el rendimiento académico. Para encontrar correlaciones positivas y negativas se utilizó la *r* de Pearson en el análisis de resultados.

En el análisis de datos, los investigadores utilizaron un diagrama de árbol, la construcción de la tabla de contingencia y a través del estadístico Chi cuadrado realizado con un  $p \leq 0.05$  de confianza. Dentro de los resultados, Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) afirmaron que sí existen relaciones significativas entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de la niñez escolarizada de quinto y sexto grado de educación primaria.

Asimismo, Usán y Salavera (2018), denominado “*School motivation, emotional intelligence and academic performance in students of secondary*”. Estos autores evidenciaron la correlación entre la motivación escolar (ME), la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico (RA). La muestra fue de 3512 estudiantes. Se realizó en 18 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Zaragoza, con edades entre los 12 y 18 años, estos participaron de manera voluntaria. Al medir la motivación, utilizaron la Escala de Motivación Académica (EME-S); y para medir la inteligencia emocional emplearon la escala Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24).

Se destacó el análisis correlacional entre motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico, se evidenciaron correlaciones significativas entre varias de ellas. Analizando la variable de motivación escolar, se observaron correlaciones significativas, en donde se dieron índices más elevados en las primeras motivaciones intrínsecas y se encontró la mayor correlación entre la motivación hacia el conocimiento y la motivación hacia el logro ( $r = .717$ ,  $p < .01$ ).

Con respecto a la inteligencia emocional, se relacionó de forma positiva con la mayoría de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, especialmente en las dimensiones de atención y regulación emocional, donde se hallaron índices más elevados. Por último, el rendimiento académico correlacionó de forma positiva con todas las dimensiones de la motivación intrínseca y extrínseca, con índices más acusadas en las primeras, del mismo modo que con todas las dimensiones que componen la inteligencia emocional.

En el estudio “Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres?”, por Hernandez et al., (2018) trató una propuesta correlacional sobre la motivación, el rendimiento y la satisfacción académica de estudiantes de la Universidad de Granada, con una muestra de 33 estudiantes, entre los 18 y 24 años.

El análisis de datos se realizó en SPSS. Los investigadores primero realizaron un análisis descriptivo de los datos. También se realizó una T de *Student* para muestras independientes, con la variable independiente elección de carrera y la variable dependiente satisfacción. Los resultados del estudio de Hernandez et al., (2018) evidenciaron que la motivación correlaciona de forma positiva con el rendimiento medido a través de la nota media ( $r=0.5689$ ,  $p= 0.01$ ) y la satisfacción, demostrando que la alta satisfacción de los universitarios se correlaciona positivamente con un buen rendimiento y progreso académico.

De igual forma, la investigación “*Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average*”, propuesta por Amador et al., (2020) donde evaluaron la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en estudiantes hombres y mujeres con promedio académico adecuado. Esta investigación fue de tipo transversal y se realizó con 119 estudiantes. Se aplicó el Inventario de cociente emocional en su versión para adolescentes.

Dentro de los principales resultados, los autores detallan que en las mujeres obtuvieron un promedio mayor rendimiento académico, pero un menor manejo del estrés y estado de ánimo que en los hombres. Los datos del estudio muestran que la motivación académica ( $r=0.24$ ;  $p= 0.008$ ), el manejo del estrés ( $r=0.18$ ;  $p= 0.05$ ), la adaptabilidad ( $r=0.19$ ;  $p= 0.03$ ) y el cociente emocional total ( $r=0.19$ ;  $p= 0.03$ ) se relacionaron positivamente con el rendimiento académico, mientras que la edad se relacionó negativamente con el rendimiento académico ( $r=-0.23$ ;  $p= 0.01$ ). En los hombres no se encontraron variables relacionadas con el promedio académico. Sin embargo, la motivación académica ( $r=0.35$ ;  $p= 0.02$ ), inteligencia interpersonal ( $r=0.33$ ;  $p= 0.02$ ), manejo del estrés ( $r=0.32$ ;  $p= 0.03$ ), adaptabilidad ( $r=0.52$ ;  $p= 0.0001$ ), el estado de ánimo ( $r=0.40$ ;  $p= 0.006$ ), la impresión positiva ( $r=0.31$ ;  $p= 0.04$ )

y el cociente emocional total ( $r=0.43$ ;  $p= 0.003$ ) se relacionaron positivamente con el rendimiento académico.

Gracias a las investigaciones previas se puede decir que la inteligencia emocional y la motivación influyen de forma positiva en el rendimiento académico de los estudiantes, sin embargo, la variable de estado de ánimo no afecta en RA. También se buscó evaluar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en estudiantes hombres y mujeres, donde se logró evidenciar que, aunque las mujeres tenían un promedio mayor en el rendimiento académico, a su vez tenía un menor manejo del estrés y estado de ánimo que en los hombres.

Por otra parte, se analizó la relación entre la inteligencia emocional y la motivación educativa entre los estudiantes universitarios, donde no existe una diferencia significativa entre la inteligencia emocional y los diferentes niveles de educación y que no existe una diferencia significativa entre la motivación educativa y los diferentes niveles de educación, además, se evidenció una correlación negativa entre la inteligencia emocional y la motivación educativa. Otro estudio logró encontrar que sí hay relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se evidenció que si existen relaciones significativas entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de la niñez escolarizada de quinto y sexto grado de educación primaria. Asimismo, se demostró que a medida que aumenta el nivel de IE aparecen calificaciones más altas debido a que el rendimiento académico está bajo la influencia de la IE y el Miedo Total.

### *Nacionales*

Parrales y Solorzano, en el año 2014 llevaron a cabo una investigación llamada “Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de Orientación y Educación Especial y su contexto en educación superior”, propiamente en la Universidad de Costa Rica. La metodología aplicada fue de carácter cuantitativo descriptivo, además utilizaron los cuestionarios de técnicas de estudio y el *Motivated Strategies for Learning*.

La muestra fue un grupo de estudiantes presentes en los cursos del segundo ciclo del 2012, voluntaria. En total fueron 80 estudiantes de educación especial y 100 de orientación, donde la mayor cantidad de estudiantes fueron mujeres, solteras, no trabajaban o bien, realizaban jornadas de trabajo por horas.

Los estudiantes de ambas carreras coinciden en que prefiere estudiar todos los días de la semana. Con respecto al método de estudio los estudiantes de educación especial realizan el repaso con una “ojeada” rápida a la materia, leen con mayor frecuencia los comentarios anotados y releen las lecturas en varias oportunidades y revisan los apuntes. En relación con la motivación para el estudio, el grupo de estudiantes indica que en la motivación intrínseca, les resulta satisfactorio comprender el contenido de los cursos de la carrera, tan profundo como sea posible y lo más importante, mejorar el promedio general. En la motivación extrínseca, valoran la posibilidad de demostrar sus capacidades a las personas que les son significativas, por lo tanto buscan el reconocimiento.

Asimismo, Ruiz (2015) en su investigación llamada “La motivación como una percepción de calidad en dos asignaturas de investigación educativa de la Universidad Estatal a Distancia (UNED)”, durante los años 2012 y 2013, se basó en un enfoque cuantitativo descriptivo.

Las variables estudiadas fueron la percepción de calidad del estudiante, relación entre percepción de calidad y la motivación brindada por los recursos educativos, y la relación entre percepción de calidad y la motivación brindada por la mediación pedagógica. La muestra fueron los estudiantes matriculados en “administración del currículo” e “investigación educativa” durante el tercer cuatrimestre 2012 y el primer cuatrimestre 2013, que en su total sumaron 428 estudiantes.

La investigación realizada por Ruiz (2015) dio como resultado que la motivación como eje central no solo se halla en un elemento, sino que evidencia que todos los componentes del aprendizaje, la interacción en el proceso formativo incluyendo profesores, estudiantes, contenidos, plataforma en línea que se gestan aprendizajes individuales y colectivos de manera significativa.

Finalmente, se puede decir que a nivel nacional está faltando más estudios acerca de la motivación educativa y la inteligencia emocional; sin embargo, se evidencia que el método de estudio puede influir en las notas obtenidas, además, releer y estudiar los apuntes puede traer consecuencias positivas para los estudiantes.

Además, se puede decir que la motivación es importante para un buen rendimiento académico, sin embargo, no es la única variable relevante, ya que los docentes, el medio y demás pueden influir.

### **1.1.2 Delimitación del problema**

Se realizó el estudio con una muestra de 132 personas estudiantes de distintas universidades, tanto públicas como privadas, de diferentes carreras. Los individuos que formaban parte de la investigación fueron adultos de diferentes sexos. Los adultos seleccionados para la presente investigación fueron habitantes de Costa Rica, procedentes de diferentes provincias. Dicho estudio se realizó durante 9 meses aproximadamente, periodo contemplado desde mes de febrero a octubre del año 2022.

### 1.1.3 Justificación

La presente investigación se enfocará en el estudio de la inteligencia emocional y la motivación educativa en estudiantes universitarios de Costa Rica, ya que a nivel nacional no existe una propuesta correlacional con estas variables. Donde el desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental debido a que se relaciona con fomentar la estabilidad, la continuidad, armonía y comunicación, reducir el estrés, moderar conflictos, promover la comprensión y las relaciones, según Serrat (2017). Por su parte, la motivación educativa es muy importante ya que es la que permite que se pueda poner en marcha una conducta durante una cantidad de tiempo para cumplir con el objetivo propuesto, Téran y Magnolia (2016).

Además, aprendizaje en línea tiene múltiples beneficios, esta condición puede influir en el aprendizaje de los individuos. Como bien lo comenta Beltrán et al., (2020), la virtualidad pudo significar un reto pues las dificultades técnicas y los desafíos que enfrentan los estudiantes adultos, como lo es la falta de tiempo y demandas familiares, ya que en los cursos en línea es fundamental la participación. Además, los individuos pueden mejorar o empeorar su desempeño académico ya que la motivación es uno de esos factores que lo determinan e influye en cómo los individuos actúan, piensan y sienten mientras aprenden indica Beltrán et al., (2020). Esto es importante tomarlo en consideración ya que al momento de la recolección de los datos a investigar los estudiantes aún recibían clases de forma virtual, tanto en las universidades públicas como en las privadas.

La presente investigación cobra relevancia debido a que nivel nacional la investigación de estas variables es escasa, además, este trabajo permitirá comprender mejor los conceptos de inteligencia emocional y motivación educativa, porque se pretende explicar la correlación si es

que existe, los motivos que me llevaron a investigar esto es que otras investigaciones señalan que estas variables son fundamentales para un buen rendimiento académico y buen desarrollo en las demás áreas de la vida diaria, por ello que quiero generar datos empíricos significativos y poder confirmar o rechazar estas hipótesis. Se pretende evidenciar la relación entre la inteligencia emocional y la motivación educativa en estudiantes universitarios que al momento de responder el cuestionario estaban recibiendo clases en línea y esta metodología de clases no ha sido la tradicional, por ello también adquiere importancia.

## **2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes universitarios?

## **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### ***3.1. Objetivo General***

Analizar la posible relación entre la inteligencia emocional y la motivación académica en un grupo de estudiantes universitarios.

#### ***3.1.1 Objetivos Específicos***

1. Caracterizar la inteligencia emocional como rasgo de metaconocimiento emocional presente en los estudiantes universitarios.
2. Describir los tipos de motivación académica en un grupo de estudiantes universitarios.
3. Comprobar la posible relación entre las dos variables.

### 3.1. HIPÓTESIS

- H<sub>0</sub>: La inteligencia emocional no tiene una relación positiva sobre la motivación académica.
- H<sub>1</sub>: La inteligencia emocional tiene una relación positiva con la motivación educativa.

Según un estudio realizado por Usán y Salavera (2018) se observaron correlaciones significativas entre motivación escolar y la inteligencia emocional. Específicamente, en las motivaciones intrínsecas y se encontró la mayor correlación entre la motivación hacia el conocimiento y la motivación hacia el logro. Con respecto a la inteligencia emocional, se relacionó positivamente con la mayoría de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, especialmente atención y regulación emocional.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

En el presente apartado se abordan conceptos importantes que sustentan la investigación y la comprensión de esta.

#### **Inteligencia emocional**

El término “inteligencia emocional” (IE) apareció por primera vez en la literatura psicológica en 1990 y se definió como la capacidad de identificar los sentimientos y emociones propios y de los demás con la finalidad de guiar el pensamiento y las acciones de las personas según Rivers et al., (2020). La IE se puede definir como la capacidad que tienen los individuos para razonar sobre las emociones, también sabe identificar y usar sus cualidades y competencias sociales para el desarrollo individual, emocional, intelectual y profesional, Quiliano y Quiliano (2020), la IE puede representarse como una ventaja en cualquier ámbito de la vida y está relacionada con el éxito académico, la satisfacción personal y el bienestar psicológico.

Asimismo, la IE se conoce como la capacidad que tienen los individuos para procesar la información que le proporcionan las emociones a su alrededor. Usán y Salavera (2018) dicen que las personas emocionalmente inteligentes son aquellas capaces de atender las emociones percibidas en su entorno, comprendiendo sus posibles causas y consecuencias para así desarrollar herramientas que le permitan manejar de una forma asertiva los diferentes estados emocionales.

La IE es un factor importante para el éxito académico, laboral y para la vida cotidiana en general, el fomentar una manera inteligente de sentir y expresar las emociones y conjugarlas con la cognición genera una mejor adaptación al medio indican Páez y Castaño (2015).

Los estudiantes emocionalmente estables presentan una mejor autoestima, ajuste, bienestar y satisfacción emocional e interpersonal, calidad de redes de apoyo, social y menor disposición para presentar conductas agresivas o violentas, a su vez presentan menos ansiedad y depresión. Esta condición permite aumentar su rendimiento académico y afrontar mejor las situaciones de estrés académico, además, los estudiantes alcanzan el nivel adecuado de IE gestionan adecuadamente las emociones y sentimientos como la ansiedad y la depresión (Puertas et al., 2020).

Al desarrollar la inteligencia emocional, los individuos pueden volverse más productivos y exitosos en lo que hacen, y ayudar a otros a mejorar también. El proceso y los resultados del desarrollo de la IE también contienen muchos elementos conocidos por reducir el estrés, moderar conflictos, promover la comprensión y las relaciones sanas, fomentar la estabilidad, la continuidad, armonía y comunicación según Serrat (2017).

## **Modelos y teorías de la inteligencia emocional**

### **Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman**

Según Goleman (1996) el desarrollo de la inteligencia emocional marca el camino de los individuos en su vida. Es un aspecto que se debe desarrollar para escoger un camino adecuado y el no trabajarlo puede traer consigo consecuencias como la ansiedad, depresión y estrés, en cambio, quien logra desarrollar las habilidades emocionales prevendrá todas estas

consecuencias y será una persona más feliz, eficaz y más capaz de dominar las prácticas mentales que determinan la productividad. Además, Goleman (1996) cree que es crucial la enseñanza de habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la escucha activa, resolver conflictos y colaborar con los demás.

Según Goicoechea (2014) los centros escolares no preparan a los estudiantes para enfrentarse a los problemas que se le presenten en el futuro y no quieren darse cuenta de la importancia que tiene el aprendizaje y dominio de las habilidades que constituyen la vida emocional de una persona, la cual es vital a la hora de tratar de entender porque hay personas con las mismas condiciones que toman direcciones tan diferentes y porque algunos terminan teniendo éxito en la vida y otros fracasando.

Goicoechea (2014) también indica que tener un cociente intelectual elevado no asegura tener éxito en la vida y en muchísimas ocasiones, las personas con cociente intelectual inferior a otras, pero con mayor inteligencia emocional consiguen ser más exitosos. Por su parte, Goleman (2012) indica que contribuye con apenas un 20% de éxito en la vida y el 80% restante es el resultado de la inteligencia emocional, que contiene factores como la habilidad de motivarse a sí mismo, constancia, control de impulsos, regulación del humor y empatía.

Bisquerra (2012) explica que Goleman ayudó a establecer la conexión entre los sentimientos y pensamientos de un modo explicativo al señalar que existe una conexión fisiológica entre las regiones emocionales y ejecutivas del cerebro.

### **Modelo de habilidades de Mayer y Salovey**

Este modelo plantea que la inteligencia emocional es como una habilidad que se puede adquirir, razón por la cual se la puede trabajar y fortalecer sobre todo dentro del ámbito

educativo, donde generalmente se va adquiriendo diferentes capacidades y habilidades durante el proceso enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles y subniveles de educación, explican Bustamante y Guanotasig (2021), además, base de este modelo se puede entender como un sistema de categorías que son dependientes una de la otra y que requieren de procesos cognitivos que van desde el nivel básico, avanzando hasta los de mayor complejidad.

El desarrollo de la IE se plantea como un estado progresivo, y se convierte en un elemento importante para los estudiantes que le hacen frente a las situaciones que se podrían presentar en las relaciones entre los pares y profesores. Alcanzar el desarrollo de estas habilidades hace que los estudiantes tengan un control asertivo sobre sus emociones y la correcta toma de decisiones y con esto la mejora las relaciones sociales y el desempeño tanto a nivel académico como personal y en un futuro a nivel profesional, Bustamante y Guanotasig (2021).

Bustamante y Guanotasig (2021) explican que Salovey y Mayer en su modelo proponen cuatro componentes de la IE los cuales involucran habilidades que se pueden aprender y desarrollar, las dos primeras se relacionan con la percepción emocional y la facilitación emocional al ser procesos emocionales básicos, involucran la parte de identificar, reconocer, atender e interpretar los sentimientos y emociones, que a su vez esto ayuda a entender como los estados contribuyen a la toma de decisiones, de manera secuencial se van a desarrollar las habilidades referidas a la comprensión emocional y regulación emocional las cuales tendrán en cuenta la categorización de los sentimientos y las emociones para reflexionar sobre las acciones que se pueden realizar, evocando un manejo consciente de las emociones, de esta manera estas cuatro habilidades favorecen el desarrollo emocional dentro

del contexto educativo de tal suerte que los estudiantes puedan transferir estas habilidades adquiridas a la resolución de problemas en nuevos contextos.

Ruiz (2020) por su parte explica que las habilidades que incluyeron en este modelos es la percepción emocional, esta consiste en el reconocimiento de emociones propias y ajenas, la facilitación emocional, se relaciona las emociones con las sensaciones, la comprensión emocional es la capacidad de relacionar una emoción con otra, la dirección emocional es la regulación de uno mismo y de los demás y la regulación reflexiva se refiere al crecimiento personal.

Además, Bustamante y Guanotasig (2021), explican que dicho modelo expuso la correlación entre emoción y cognición, y su importancia en la ejecución de acciones que conducen a un desempeño exitoso a nivel personal y social, de tal forma que, desde su modelo involucran procesos cognitivos básicos y superiores para su realización, los cuales son estudiados desde la psicología cognitiva.

### **Modelo de Bar-On**

Bustamante y Guanotasig (2021) explican que Bar-On en su modelo percibe la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades personales que influyen en la adaptación de las personas ante presiones y demandas del medio y su relación con las personas que le rodean.

Según este modelo la IE está compuesta por cinco aspectos, el primer componente es el intrapersonal, que es cuando los individuos adquieren autoestima, la autorrealización, la asertividad, y la independencia, el segundo es el interpersonal, es cuando se logra desarrollar

la empatía, las relaciones sociales y sus implicancias, el tercer componente es el del estado de ánimo, que es cuando el individuo logra generar felicidad, optimismo, sentirse satisfecho y expresar emociones positivas, el manejo del estrés que es cuando existe un control inhibitorio y a la tolerancia, Bustamante y Guanotasig (2021).

Finalmente el de adaptabilidad, este engloba tres componentes, la solución de problemas, la prueba de realidad y la flexibilidad, la primera es la habilidad abarca lo que es identificar, definir los problemas y generar soluciones, la segunda es la capacidad de saber diferenciar entre lo que objetivo y lo subjetivo y la tercera es la capacidad de adaptar las emociones, pensamientos y conductas a las condiciones cambiantes, según Ruiz (2020).

Bar-On considera componentes que para otros modelos no son tan importantes y logró enriquecer el concepto de inteligencia emocional y le da gran importancia a la felicidad de los individuos y su impacto en el entorno social, indica Ruiz (2020).

### **Modelo de (EQ- Map) Oriolo y Cooper**

Chumbe (2022) explica el modelo de EQ- Map de Oriolo y Cooper se utiliza como una herramienta para comprender al individuos en su totalidad; está diseñado en base a las habilidades de desempeño individual y las brechas para identificar la personalidad y los estilos de personalidad.

Trujillo y Rivas (2005) por su parte, explican que este modelo ve al ser humano de forma integral y fue diseñado en función de aptitudes y vulnerabilidades personales de rendimiento para identificar patrones individuales e interpersonales. En su elaboración

utilizaron cinco aptitudes, que son el entorno habitual, conciencia emocional, competencias, valores y actitudes. Cada una de ellas engloba varias subescalas, dando un total de 21 indicadores debidamente catalogados en las subescalas de este modelo teórico.

Este instrumento fue obtenido por los autores a través del estudio del concepto de IE a partir del análisis psicológico y de las teorías filosóficas para situarlas en los del conocimiento directo, la exploración y aplicación. Los factores utilizados en la instrumentación del modelo fueron: alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional según Mojica (2015).

### **Modelo de Rasgo**

En el modelos de rasgos la inteligencia emocional se entiende como rasgos estables de personalidad, tendencias conductuales y habilidades auto percibida según Merchán et al., (2018). La IE rasgo hace referencia a la autopercepción de una serie de aptitudes emocionales evaluadas a través de autoinformes, además incluye factores como la atención, claridad y reparación emocional indican Yubero y Lázaro (2020).

La IE es un conjunto de rasgos de personalidad y aspectos relativamente estables del comportamiento y abogan por un marco amplio de la inteligencia emocional, en la cual se incluye todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica, como el control del impulso, la automotivación, las relaciones sociales, este modelo combina habilidades emocionales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad explican Ávila et al., (2014).

## **Motivación**

Llanga et al., (2019) mencionan que el origen de la palabra motivación es la combinación de motivación y acción, la motivación es la razón por la cual se realizan esas acciones con el fin de lograr una meta. La motivación es parte de todas las personas y puede ser considerada como un motor de impulso puesto que ayuda a mantener pensamientos íntimos y un propósito sabio, este se realizará mediante la observación de ciertas acciones que ocurren en la vida cotidiana y los resultados que se obtienen de ellas, por estas razones, los factores que intervienen en la motivación son los emocionales en la mayoría de casos.

Este factor es importante tomarlo en consideración para una buena motivación, porque se sabe que los humanos son sensibles y emocionales por naturaleza. Además, la motivación está íntimamente relacionada con el desarrollo humano debido a que es un conjunto de factores externos e internos que determinan qué acciones realizarán las personas en determinados momentos de su vida, según Llanga et al., (2019).

Una persona motivada establece metas, objetivos claros y traza el camino adecuado para alcanzar esas metas, les gusta emprender nuevas actividades, buscar alternativas de solución a los obstáculos, son consciente de sus aciertos y errores, aprenden de sus experiencias, son realista sobre las metas que se han propuesto, conocen sus fortalezas y debilidades para lograr sus objetivos dirigiéndolos adecuadamente según Alemán et al., (2018).

## **Tipos de motivación**

A lo largo de los años han realizado distintas investigaciones sobre la motivación y sus tipos, entre ellos existe la motivación extrínseca, esta consiste en que los motivos que hacen que las personas realicen ciertas acciones es por razones exteriores, es decir fuera de sí mismos según Llanga et al., (2019). La motivación intrínseca es la más importante ya que los factores externos pueden variar y cambiar, sin embargo, los motivos internos permanecen, además que permite realizar acciones con solo querer hacerlas, porque genera satisfacción a las personas y va mucho más allá que un interés externo (Llanga et al., 2019).

Asimismo, es relevante mencionar el concepto de amotivación, se presenta cuando hay ausencia o falta de motivación para realizar una acción o tarea, hay una ausencia de control en la conducta o en la percepción de incompetencia e inoperancia para llevarla a cabo de manera satisfactoria indican Usán y Salavera (2018).

## **Motivación Académica**

Terán y Magnolia (2016) comenta que la motivación académica es una serie de procesos que involucran la iniciación, dirección y mantenimiento de la conducta, es decir, lo que permite poner en acción la conducta en el tiempo para lograr un objetivo determinado, es una serie de planteamientos teóricos y da como resultado la motivación.

Usán y Salavera (2018) indican que la motivación escolar se entiende como un conjunto de creencias que tienen los estudiantes sobre sus metas y objetivos, revelando porqué una meta es importante para ellos e infiriendo explicaciones para la persistencia de su comportamiento.

Un aspecto importante de la motivación según Alemán et al., (2018) es la adaptación de los contenidos a las capacidades cognitivas de los alumnos, para lograr la motivación, la atención o el interés se debe combinar con la construcción de conexiones con conocimientos y experiencias previas. Los estudiantes deben sentir que las actividades realizadas son útiles, razonables y necesarias. Los docentes deben tratar de vincular el contenido de aprendizaje con situaciones de la vida real, contenido nuevo y conocimiento existente en cada materia.

Al valorar el contexto educativo es importante considerar que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar indica, Alemán et al., (2018).

La motivación juega un papel importante para lograr un aprendizaje exitoso y puede influir en la forma en el que el individuo se comporta piense y sienta mientras aprende, por ende, los niveles bajos de motivación traen como consecuencia altas tasas de abandono en los cursos en línea, Beltrán et al., (2020).

## **Teorías de la Motivación**

### **Teoría atribucional de Weiner**

Según Fernández et al., (2015) esta sigue siendo una de las teorías más empleadas porque explica la relación entre motivación y emoción, afirmando que las causas a las que se atribuyen éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas a nivel emocional, cognitivo y motivacional. Según Weiner (1974) indica que los individuos con alta motivación de logro atribuyeron el éxito a factores intrínsecos como la capacidad y el esfuerzo, y el fracaso se lo atribuyeron a la falta de esfuerzo o falta capacidad como la causa más común.

Lagos et al., (2019) a su vez explican que Weiner en su teoría agrupa las atribuciones en tres dimensiones que son lugar de control, a la estabilidad y al control de las causas a las que se atribuyen los resultados obtenidos. A partir de estas dimensiones es posible encontrar explicaciones sobre los consecuencias del sujeto por hacer un tipo u otro de atribución.

En cuanto a la posición de control -interno o externo-, se dice que atribuir el éxito a causas internas produce emociones positivas, mientras que atribuir al fracaso estas causas produce emociones negativas, y donde tanto el éxito, los fracasos y atribuyen a causas externas, el estado de ánimo apenas cambia según Lagos et al., (2019).

En la dimensión estabilidad o inestabilidad dependen las expectativas de las condiciones futuras. Al respecto, se ha argumentado que las causas estables generan expectativas sobre lograr los resultados similares a los ya obtenidos mientras que las atribuciones a causas inestables produce dudas e incertidumbre sobre lo que sucederá, ya que estas atribuciones implican la percepción de que los resultados no están asegurados, explica Lagos et al., (2019).

Finalmente, la dimensión de control sobre los resultados se encuentra alineada con la motivación. Así la atribución del éxito o fracaso a causas controlables como el propio esfuerzo promueven mayor motivación y persistencia en la tarea, mientras que atribuir el éxito o fracaso a factores incontrolables, como el azar o la suerte, conducen a un menor compromiso, Lagos et al., (2019).

## **Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow**

Se trata de una teoría psicológica en la que se acomodan las necesidades humanas en una jerarquía, es decir, que existe un orden en el que las necesidades deben satisfacerse y se ejemplifica en la forma de una pirámide según Hamra (2020).

Hamra (2020) explica que en la parte inferior de la pirámide está ocupada por las necesidades humanas básicas, que a medida que son satisfechas, aparecen otras que son necesidades y deseos más elevados, que van ocupando las partes superiores de la pirámide.

Maslow (1991) amplió a cinco grandes bloques: las necesidades fisiológicas, las necesidades de seguridad- reaseguramiento, la necesidad de amor- pertenencia, la necesidad de estima y la necesidad de actualizar el sí mismo (self), siguiendo este orden.

Castro (2018) explica que las necesidades fisiológicas se encuentran las relacionadas con la supervivencia como la de alimentación, abrigo deseo sexual, la de respiración, reproducción, la de descanso-sueño, la de acariciar-amar entre otras. Mientras que la de seguridad, es importante para los niños.

La naturaleza del hombre precisa de protección frente al peligro en un ambiente agradable, previendo cualquier situación. Las necesidades sociales se han relacionado con el amor, de pertenencia, de afecto. Están vinculadas a las relaciones interpersonales o de interacción social, verdaderos motivadores activos de la conducta, Castro (2018).

Seguidamente se encuentran las de estima o también llamadas de ego o de reconocimiento, incluyen la preocupación de la persona por alcanzar la maestría, la competencia, el estatus o aceptación de sus iguales según Castro (2018). Finalmente las necesidades de autorrealización, también conocidas como de autosuperación es la autorrealización es un ideal al que todo hombre desea llegar, Castro (2018).

### **Teoría de las expectativas de Vroom**

Sánchez (2017) comenta que esta teoría, desarrollada por Víctor Vroom, parte del concepto de expectativa, que es sinónimo de la expectativa de resultado, que se define como la creencia de que una conducta particular producirá un resultado particular; los individuos, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas sobre su futuros. Si las personas están convencidas del valor de la meta y si demuestran que sus acciones serán efectivas para lograrla, estarán motivadas para hacer cosas que ayuden a lograr la meta.

Guirado (2019) por su parte explica que Vroom creía que los individuos operan según las esperanzas que perciben en sus acciones, y predice, entre otros resultados, que, para determinar la efectividad o rendimiento, la elección entre niveles de esfuerzo depende de la integración de tres variables psicológicas: la primera es la expectativa, o creencia del individuo sobre la relación que existe entre su nivel de esfuerzo y el desempeño, es decir, que su esfuerzo llevará a un resultado esperado, la instrumentalidad, o valor que se otorga a ese desempeño para el logro de lo que realmente se persigue con el esfuerzo, por tanto, este rendimiento percibido por el individuo como un medio para obtener ciertos y la valencia, o el atractivo anticipado, el valor que representa para el sujeto, poseen en conjunto todos los resultados que se pretenden obtener o evitar con dicho esfuerzo.

La teoría colabora con la gestión de manera importante porque explica cómo los individuos no están motivados por factores objetivos, sino por las percepciones de esos factores y las evaluaciones subjetivas de ellos. Además, insiste en un delicado equilibrio entre expectativas y recompensas; según Sánchez (2017), cuando se altera el equilibrio surgen la amotivación.

### **Teoría de Motivación e Higiene de Herzberg**

Llanga et al., (2019) explican que en esta teoría se indica los factores que producen satisfacción e insatisfacción en los individuos, y se centra que las persona poseen dos tipos de necesidades, que son la necesidad de progresar y sentirse realizado, y la necesidad de evitar dolor o evitar todo lo que produce malestar. Se debe tomar en cuenta dos factores muy importantes, como son el factor de higiene y factor de motivación. El factor de higiene se centra en factores extrínsecos que no dependen de la persona sino de la recompensa recibida, sabiendo que esta no generará una satisfacción genuina, al contrario, generará un descontento rápidamente coincidiendo con los niveles más bajos de la necesidad jerárquica de Maslow.

Finalmente, el factor de motivación es totalmente lo contrario encontrando en este motivos y factores intrínsecos incluyendo los sentimientos y hasta la percepción de la persona sobre su crecimiento personal. Se dice que existirá una buena motivación solamente cuando ambos factores estén fusionados adecuadamente, dando como resultado que si se desea motivar a una persona sugiere dar afectación a los resultados, el reconocimiento, el trabajo mismo, Llanga et al., (2019).

Herzberg incluyó una parte filosófica en la que indicó que el ser humano debe satisfacer necesidades que corresponden a las dos naturalezas a las que debe responder: la

primera es la naturaleza animal, que lleva al individuo a evitar el daño y se centra en necesidades fisiológicas como los son la sobrevivencia, hambre, sueño, deseo, entre otros y la naturaleza de ser humano, que lleva a las personas a buscar su realización, crecimiento psicológico como la aceptación social, autorrealización, formación de familia, entre otras, explica Madero (2019).

Los factores que provocan satisfacción laboral son diferentes de los que influyen en la insatisfacción laboral. Por lo tanto, para motivar a los empleados, las organizaciones tienen que lidiar con un conjunto de factor para aumentar la satisfacción laboral y un conjunto completamente diferente de factores para reducir la insatisfacción laboral, según Alshmemri et al., (2017).

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, según Monroy y Nava (2018) utiliza la recolección de datos para probar una hipótesis a través del análisis estadístico. Este camino se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos, por ello, se debe plantear desde el principio los conceptos, postulados o teorías de los cuales establecerán y modificaron las variables. Los datos se producen y desean interpretar son cuantificables, por lo tanto, se pueden contar y medir.

Hernández et al., (2019) comentan que el modelo cuantitativo, del latín *quantitas*, se vincula a conteos numéricos y métodos matemáticos. Este método se suele utilizar cuando se pretende estimar magnitudes y establecer relaciones entre variables utilizando modelos estadísticos, por ende, probar hipótesis.

#### **3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se enmarca en el tipo de investigación correlacional, el diseño correlacional busca conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más variables en un contexto específico y tienen como objetivo conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos o fenómenos en un contexto en particular, permiten cierto grado de predicción, es decir, miden las variables y su relación en términos estadísticos, así lo mencionan Hernández y Mendoza (2018).

El diseño correlacional es una medida de una asociación entre variables. En los datos correlacionados, el cambio en la magnitud de una variable se asocia con un cambio en la magnitud de otra variable, ya sea en la misma dirección, que se conoce como correlación positiva o en dirección opuesta que sería una correlación negativa (Schober et al., 2018).

### **3.3 UNIDADES DE ANÁLISIS U OBJETOS DE ESTUDIO**

#### ***3.3.1 Muestra***

Responde a un muestreo por conveniencia no probabilístico. Hernández y Mendoza (2018) comentan que esta estrategia se caracteriza porque se utilizan los casos disponibles y los cuales se tienen acceso. Por su parte, Otzen y Manterola (2017) indican que permite seleccionar aquellos casos accesibles y que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador. Además, la investigación contó con la participación de 132 estudiantes universitarios.

#### **3.3.2 Criterios de inclusión y exclusión**

Los criterios de inclusión, según Arias et al., (2016) son las características peculiares que deben cumplir ya sea el sujeto u objeto de estudio para que sea parte del estudio. Los criterios de exclusión, de acuerdo con Arias et al., (2016), son las características que poseen los participantes y que pueden cambiar los resultados, en resumen, los que hace que no elegibles para la investigación.

**Tabla 1***Criterios de inclusión y exclusión*

<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
Estudiantes de universidades públicas y privadas.	Estudiantes de la Universidad Hispanoamericana
Mayores de edad.	

---

Fuente: Elaboración propia, 2022.

### **3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

En la presente investigación se trabajó con dos escalas. La primera es la escala de Motivación Educativa, versión traducida y adaptada al español en universitarios:

- Motivación Intrínseca al conocimiento (ítems 2-15 y 22).
- Motivación Intrínseca al logro (ítems 6-12-19 y 26).
- Motivación Intrínseca a las experiencias Estimulantes, (ítems 4-10-17 y 24).
- Motivación Extrínseca-Regulación Identificada (ítems 3-9-16 y 23).
- Motivación Extrínseca-Regulación Introyectada (ítems 7-13-20 y 27).
- Motivación Extrínseca-Regulación Externa (ítems 1-8-14 y 21 ).
- Amotivación (ítems 5-11-18 y 25).

Esta escala se basa en el marco teórico de Deci y Ryan según Cossio (2020) , cuenta con 27 ítems divididos en 7 dimensiones, Es un cuestionario de medida tipo Likert y la aplicación puede ser colectiva, individual y auto aplicable con un tiempo promedio de 20 minutos.

Donde según Cossio (2020) “hacia el conocimiento” se refiere a llevar a cabo actividades que causan en el individuo placer de poder hacerlas, con el fin de seguir aprendiendo cosas nuevas; “hacia el logro” es el compromiso que los sujetos tienen gracias a la satisfacción de experimentar alcanzar o proponerse nuevos objetivos; “hacia experiencias estimulantes” la personas tienden a involucrarse debido a que suele experimentar sensaciones positivas hacia lo intelectual o físico.

Además, la regulación extrínseca se refiere a las conductas realizadas con el fin de obtener una recompensa o escapar del castigo, la introyección es la conducta de control ambiental que lleva a una persona a tomar medidas para evitar la ansiedad y aumentar la autoestima y, por otro lado, en identificación las personas emiten juicios sobre sus acciones y, por lo tanto, se ven a sí mismas como sus propias elecciones, esto sucede cuando las consecuencias de las acciones están alineadas con las necesidades y valores individuales. Por último, la amotivación es la ausencia de motivación según Santos (2020).

El segundo es el cuestionario Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS), cuenta con 3 dimensiones los cuales son:

- Atención emocional, (ítems 1 hasta el 8).
- Claridad de sentimientos, (ítems del 9 hasta el 16).
- Reparación emocional, (ítems 17 hasta el 24).

Este instrumento se trata de una medida de autoinforme de la inteligencia emocional, conocida como “Inteligencia Emocional Percibida” y está constituida por 24 ítems con valoraciones desde 1 hasta 5 aumentando con el grado de acuerdo del evaluado con cada una de las 24 afirmaciones que posee el test, posee 3 subescalas, cada una con 8 ítems indican Torres et al., (2020).

Este instrumento es una escala autocompletable que puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva, tiene una duración aproximada de cinco minutos. El individuo que completa el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Nada de acuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo) según Delgado et al., (2011).

Puigbó et al., (2019) comenta que la atención emocional consiste en la capacidad que tienen los individuos para valorar y reconocer emociones y sentimientos; la claridad emocional consiste en que las personas comprenden e interpretan las emociones; y la reparación emocional es la capacidad para regular los estados emocionales reduciendo los negativos y ampliando los positivos.

### **3.4.1 Validez y confiabilidad de ambos instrumentos**

En la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional, Gonzalez et al., (2020) comentan que las propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24, poseen evidencias de validez aparente y de contenido, así como también, evidencias de validez basada en la estructura. En atención, claridad y reparación emocional, que describen el 54,5% de la varianza.

En el estudio realizado Pinto et al., (2019) comentan que utilizaron este instrumento debido a los procesos de validación de contenido a los que se les ha sometido, y los resultados indican que el Trait- Meta Mood Scale es una escala confiable y válida para medir el concepto de Inteligencia Emocional.

En la Escala de Motivación Educativa, Usán y Salavera (2018) utilizaron la Escala de Motivación Educativa (EME-S), dicha prueba cuenta con 28 ítems distribuidos en tres grandes dimensiones con siete subescalas totales de 4 ítems que responden a las razones o motivos por las cuáles los estudiantes van a la escuela; para cada uno.

Por ejemplo, motivación intrínseca a experiencias estimulantes ( $\alpha = .79$ ): “Porque, para mí, el instituto es divertido”; al conocimiento ( $\alpha = .86$ ): “Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo cosas nuevas”; y al logro ( $\alpha = .84$ ): “Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles”; motivación extrínseca externa ( $\alpha = .83$ ): “Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso”, identificada ( $\alpha = .84$ ): “porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta” e introyectada ( $\alpha = .82$ ): “porque cuando realizo bien las tareas en clase me siento importante” y, por último, amotivación ( $\alpha = .85$ ): “no lo sé, no entiendo qué hago en el instituto”.

La validez del test EME-S se evaluó con el coeficiente de correlación de Pearson, donde los tres tipos de motivación intrínseca obtuvieron valores entre correlación fuerte, la fiabilidad se analizó mediante el alfa de Cronbach en la cual se obtuvo .67 y .73 que muestran una un alfa de .73 en las sub escalas motivación intrínseca a las experiencias estimulantes y regulación identificada y un alfa de .88 en la subescala de motivación intrínseca al logro, mediante la correlación test-retest la subescala motivación intrínseca al conocimiento obtuvo un alfa de .91 son aceptables, esto indica que la validez y fiabilidad de la escala son aceptables según Flores y Limaico (2021).

Con respecto a la confiabilidad, en la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional, la consistencia interna informada de esta prueba es cada una de sus escalas: percepción o atención a los sentimientos ( $\alpha = 0,90$ ), comprensión o claridad emocional ( $\alpha = 0,90$ ) y regulación o reparación de las emociones ( $\alpha = 0,86$ ), según Torres, et al., (2020).

En la Escala de Motivación Educativa, Souza et al., (2021) comentan que los ítems relacionados con la motivación intrínseca al conocimiento (MIC) corresponde el 2, 9, 16 y 23, al logro (MIL) 6, 13, 20 y 27 y a las experiencias estimulantes (MIEE) son el 4, 11, 18 y 25. Con la motivación extrínseca son regulación identificada (MERI) con 3,10,17 y 24, regulación introyectada (MERIY) 7, 14,21 y 28, regulación externa (MERE) 1, 8 15 y 22, finalmente amotivación (AM) 5,12,19 y 26.

La fiabilidad del instrumento original denota un alfa de Cronbach de .80; mientras que, en la investigación de Becerra y Morales (2015), otorgó una significancia de .82. La escala se calificó, como otro tipo Likert.

### **3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se enmarca dentro del modelo no experimental, esta se caracteriza por ser transeccional o transversal, es decir, los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único. Su objetivo es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado indica Hernández et al., (2019).

Además, los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades y características, grupos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Es decir, miden o recolectan datos y reportan información sobre diversas variables o dimensiones del problema a investigar. Tienen como finalidad especificar propiedades y características de conceptos, variables o hechos en un contexto determinado, Hernández y Mendoza (2018).

**Tabla 2**

Operacionalización de la Motivación Académica

<b>Objetivo específico</b>	<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Dimensión operacional</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
Describir los tipos de motivación académica en un grupo de estudiantes universitarios.	Motivación académica	Variable de naturaleza cualitativa, que se mide mediante la EME según Núñez et al., (2010).	Variable cualitativa que se mide mediante la Escala de Motivación Educativa (EME) (Núñez et al., (2010).	Motivación Intrínseca al Conocimiento (MIC)	2, 15, 22	EME utiliza una escala de Likert del 1-5 (1=nunca, 2= casi nunca, 3= regularmente, 4= casi siempre, 5= siempre)
				Motivación Intrínseca al Logro (MIL)	6, 12, 19, 26	
				Motivación Intrínseca a las Experiencias estimulantes (MIEE)	4, 10, 17, 24	
				Motivación Extrínseca Regulación Identificada (MERI)	3, 9, 16, 23.	
				Motivación Extrínseca Regulación Introyectada (MERIY)	7, 13, 20, 27.	
				Motivación Extrínseca Regulación Externa (MERE)	1, 8, 14 y 21	
			Amotivación (AM)	5, 11, 18, 25.		

Fuente: Elaboración propia, 2022.

**Tabla 3**

Operacionalización de la Inteligencia

<b>Objetivo específico</b>	<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Dimensión operacional</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
Identificar el rasgo de metacognición emocional presente en los estudiantes universitarios.	Inteligencia emocional	Capacidad que tienen los individuos para razonar las emociones, identificar y usar sus cualidades y competencias sociales para el desarrollo individual, emocional, intelectual y profesional, Quiliano y Quiliano (2020).	Variable de tipo cualitativa que permite ser medida con el <i>Trait Meta-Mood Scale-24</i> (TMMS-24).	Atención emocional (AT)	1 al 8	TMMS-24 con escala likert cuyos puntajes van de 1 a 5 (1= Nunca 2= Casi nunca 3= A veces 4= Casi siempre 5= Siempre)
				Claridad emocional (CE)	9 al 16	
				Reparación emocional (RE)	17 al 24	

Fuente: Elaboración propia, 2022.

### **3.6 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Los datos se recolectaron en línea a través de un formulario en *Forms de Microsoft*. En el encabezado de este se hizo énfasis en el propósito, objetivo, así como el consentimiento informado (CI). Además, los instrumentos se acompañan de una adaptación del cuestionario de datos sociodemográficos propuesto por Monge, et al., (2017).

### **3.7 ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS**

Una vez los datos fueron recolectados se procede a descargar los datos en Excel. Estos se transformaron a un archivo CSV (*comma separated values*). Posteriormente, se importaron al Software Jamovi (The Jamovi Project, 2021) para su análisis.

### **3.8 ANÁLISIS DE DATOS**

Se realizó mediante Jamovi, la cual tiene accesibilidad al ser un *software* de análisis estadístico abierto y gratuito (The Jamovi Project, 2021). Se calcularon los estadísticos de tendencia central (moda, mediana, desviación estándar) para las variables que así lo requieran. Además, se calculó la  $r$  de Pearson, rho de Spearman, según fuera el caso, que permitió hacer correlación entre las dimensiones y los instrumentos.

El coeficiente de correlación de Pearson se utiliza para datos distribuidos normalmente de forma conjunta (datos que siguen una distribución normal bivariada), según Schober et al., (2018).

En caso de que las variables no presenten una distribución normal se aplicaría el coeficiente de correlación de Spearman o también conocida como rho de Spearman. Esta es el análogo no paramétrico de la correlación de Pearson. Se utiliza para variables cuantitativas de libre distribución o con datos ordinales. La correlación de Spearman se basa en la sustitución del valor original de cada variable por sus rangos, García et al., (2019).

Asimismo, se realizó la confiabilidad del instrumento en la muestra, para poder contrastar el Alpha de Cronbach reportado en otras investigaciones.

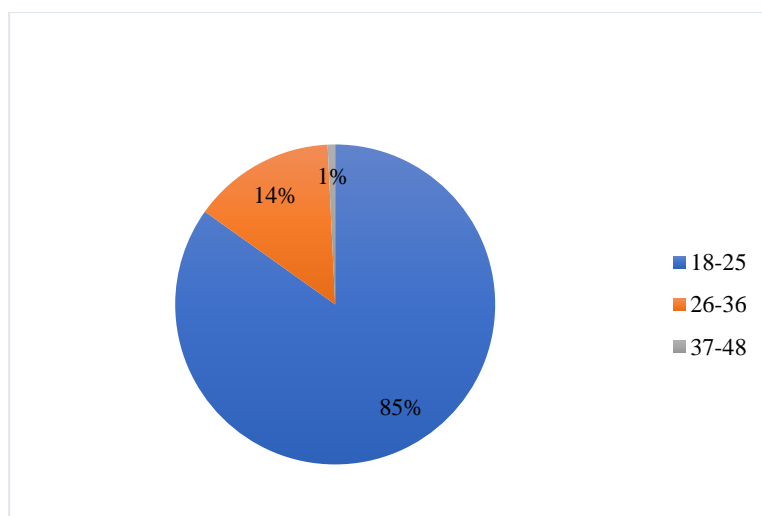
## CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1 Análisis descriptivo

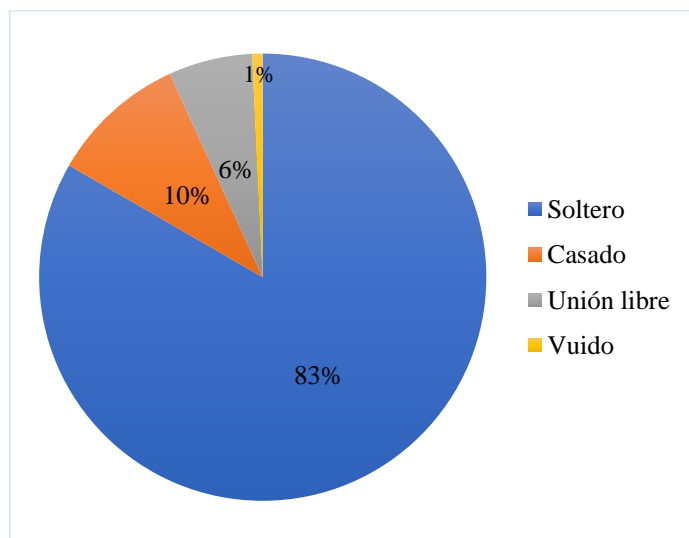
En este capítulo se presentan los resultados obtenidos tras aplicar los instrumentos de la Escala de Motivación Educativa y la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional. Los cuestionarios fueron respondidos por 132 estudiantes de distintas universidades, tanto públicas como privadas con edades desde los 18 años hasta los 48 años.

**Figura 1**

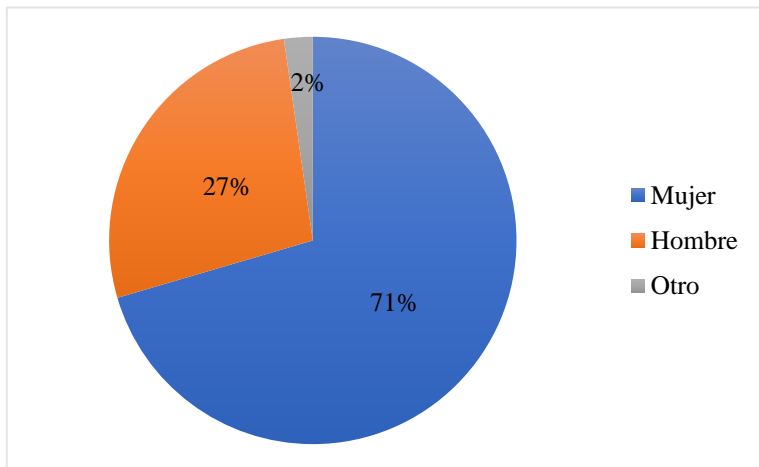
*Edad de los estudiantes*



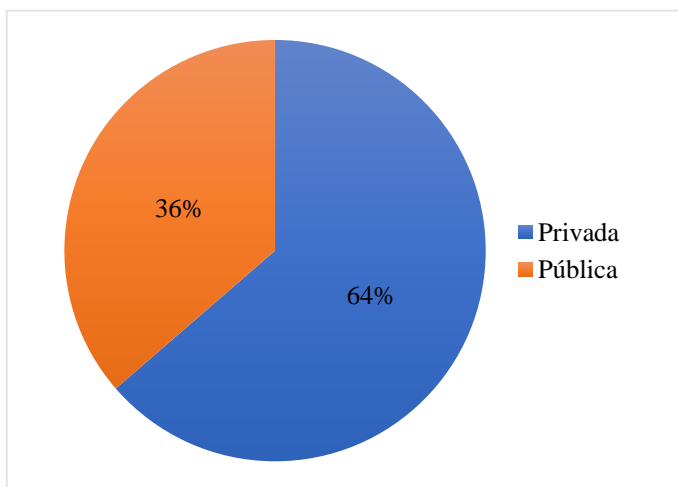
Los resultados de la Figura 1 muestran que un 85% de la muestra tienen entre 18 y 25 años de edad, un 14% poseen entre 26 y 36 años de edad y 1% tienen entre 37 y 48 años.

**Figura 2***Estado civil*

Con respecto al estado civil, los resultados muestran que la mayoría de estudiantes universitarios son solteros (83%), seguidamente un 10% están casados, un 6% se encuentran en unión libre y solamente un 1% es viudo, dichos resultados se pueden observar en la Figura 2.

**Figura 3***Sexo*

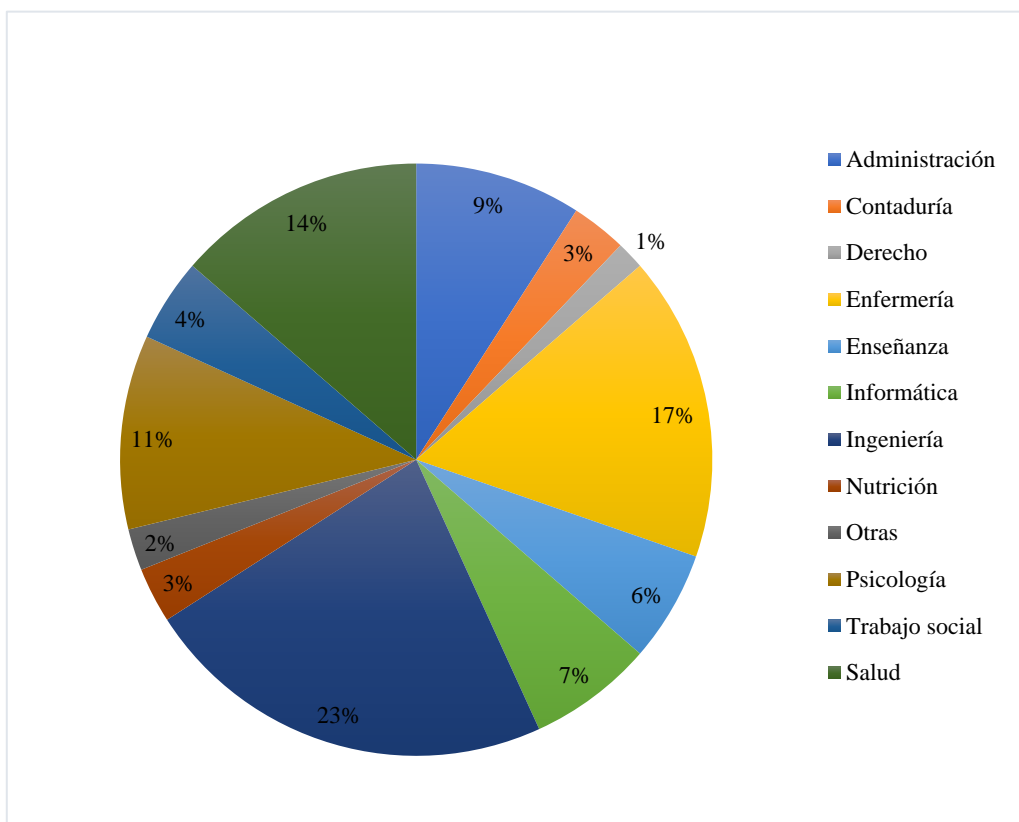
Los resultados evidencia un total de 93 mujeres (71%), 36 hombres (27%) y 3 personas que no se identifican con las opciones anteriores con un total de 2%. (Ver Figura 3).

**Figura 4***Tipo de universidad*

En la figura 4, se puede observar que un 64% de la muestra pertenece a universidades privadas y el resto, es decir, 36% asisten a universidades públicas.

**Figura 5**

*Carrera*



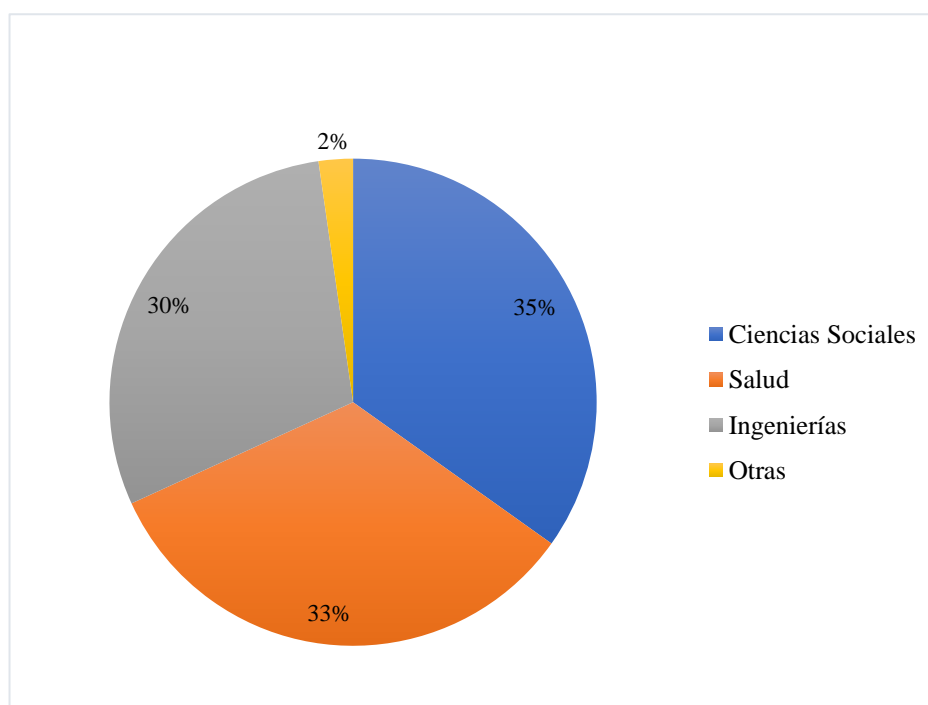
En la Figura 5, se pueden observar las carreras a las que pertenece la muestra, en la categoría de ingenierías (23%) se incluyen la Topográfica, Civil, Industrial, Eléctrica entre otras. Enfermería representan un 17%. En salud (14%) se incluyó medicina y cirugía, imágenes médicas, audiología ente otras.

La carrera de Psicología representa un 11%. En administración (9%) se incluyó Administración de aduanas, Administración de empresas, Administración Educativa y demás.

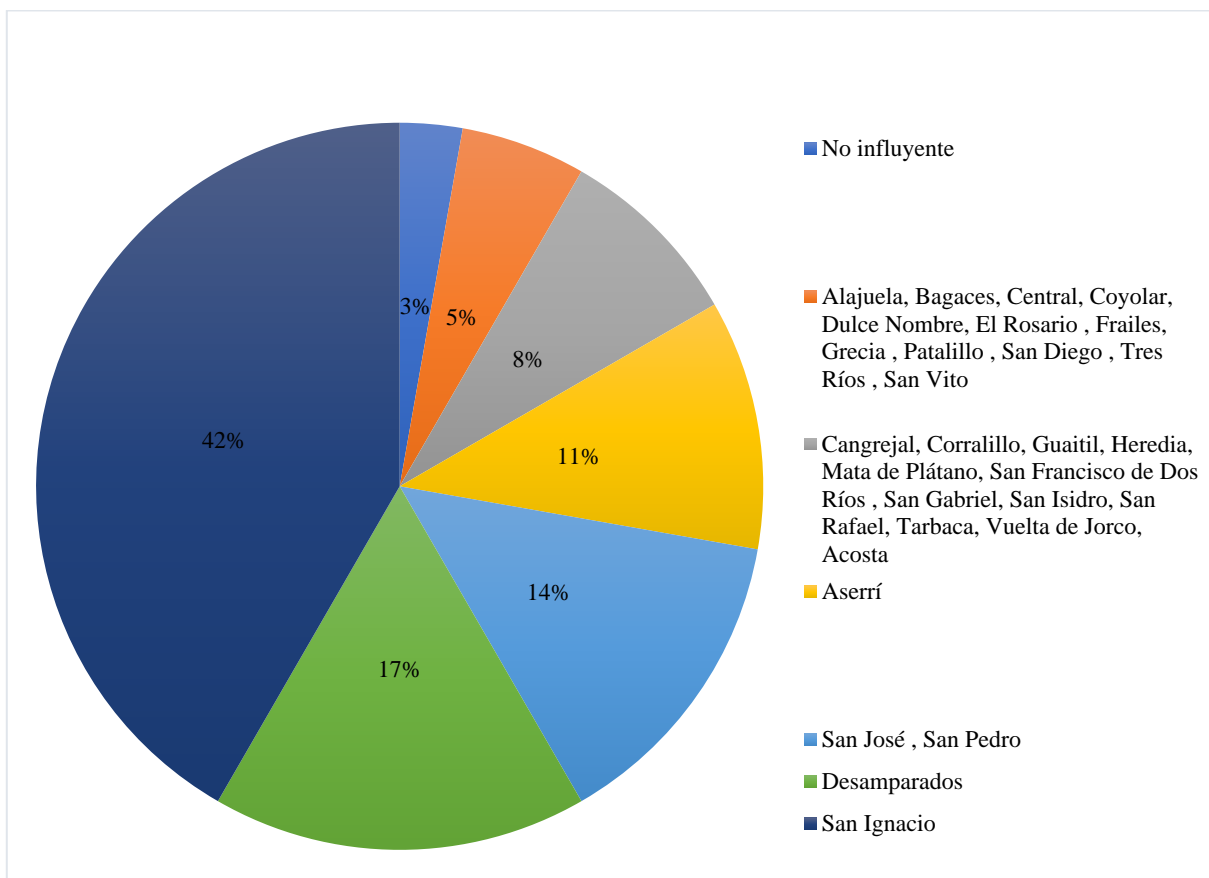
Con respecto a la Informática (7%) se abarcó la Informática Empresarial, Ingeniería en Sistemas Computacionales entre otras. En enseñanza (6%) se incluyó Educación Preescolar, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Enseñanza del Inglés entre otras.

**Figura 6**

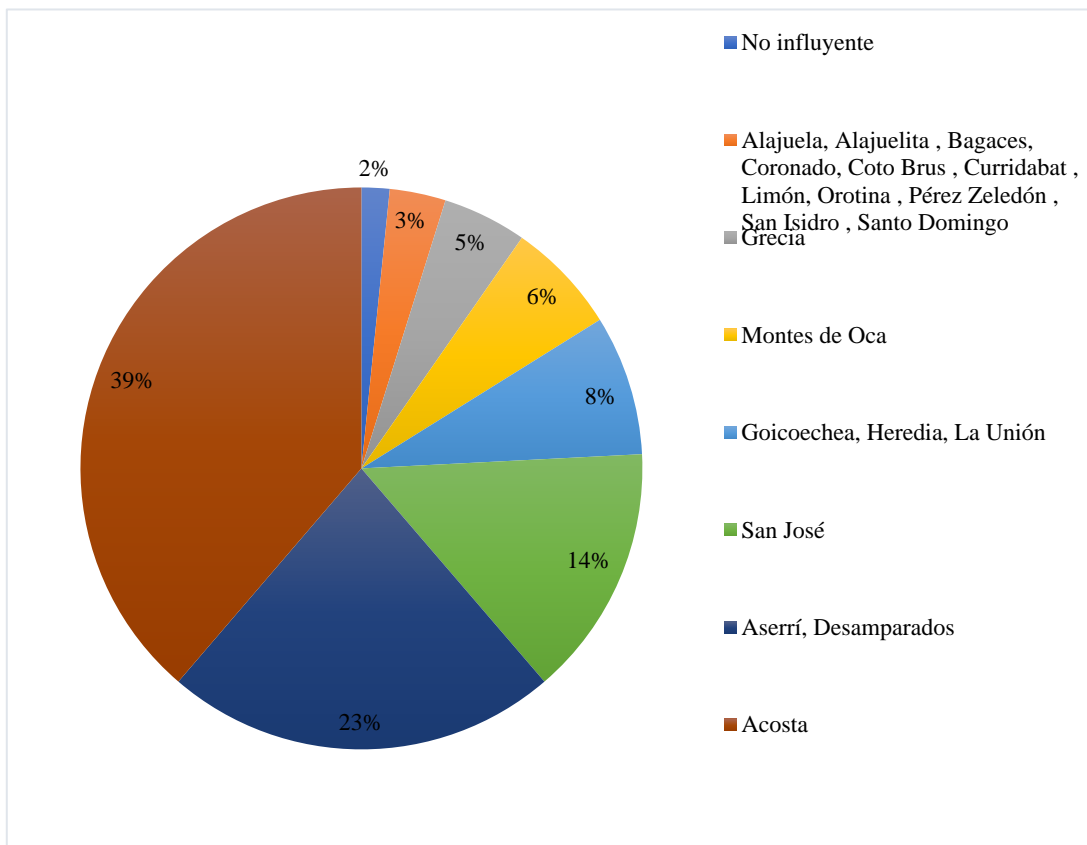
*Áreas de carrera*



Con respecto a las áreas de carrera, un 35% de la muestra estudia una carrera vinculada al área de ciencias sociales, un 33% de personas se educan en algo relacionado con salud y un 30% aprende sobre las ingenierías, los demás resultados se pueden observar en la Figura 6.

**Figura 7***Distrito*

En la Figura 7 se reflejan los resultados del distrito, donde un 42% pertenecen a San Ignacio, un 17% a Desamparados y un 14% a San Pedro, los demás datos se observan en la Figura 7, en la categoría no influyente hace referencia a lugares donde vivía solo una persona.

**Figura 8***Cantón*

La mayoría de las personas pertenecen al cantón de Acosta (39%), en segundo lugar, se encuentran Aserrí y Desamparados con un 23%, los demás datos se observan en la Figura 8.

En la categoría no influyente hace referencia a lugares donde vivía solo una persona.

**Tabla 4***Dimensiones de la escala de inteligencia emocional*

	<b>AE</b>	<b>CE</b>	<b>RE</b>
N	132	132	132
Datos perdidos	0	0	0
Media	29.3	27.1	28.4
Mediana	30.0	27.0	29.0
Desviación estándar	6.97	6.92	7.15
Mínimo	9.00	10.0	11.0
Máximo	40.0	40.0	40.0

Elaboración propia, 2022

Nota: AE: atención emocional. CE: claridad emocional. RE: reparación emocional.

En la Tabla 4 se evidencia que la muestra obtuvo una puntuación 29.3 ( $\pm$  6.97) en la variable de atención emocional, lo que demuestra un nivel adecuado, debido a que el manual de revisión indica que debe tener un puntaje entre 22 a 35, según Delgado et al., (2011). Puigbó et al., (2019) explican que tienen la capacidad de valorar y reconocer sus emociones y sentimientos.

Con respecto a la claridad emocional, los estudiantes obtuvieron una puntuación de 27.1 ( $\pm$  6.92), lo que indica un nivel adecuado debido a que Delgado et al., (2011) explica que la puntuación debe estar entre 26 a 34 para que sea una puntuación adecuada, esta dimensión implica que poseen la capacidad de comprender e interpretar emociones. Por su parte, la reparación emocional puntuó 28.4 ( $\pm$  7.15), esto indica que son capaces de regular sus emocionales, debido a que los puntajes deben estar entre 24 a 34 según Delgado et al., (2011).

**Tabla 5***Dimensiones de la escala de motivación educativa (EME)*

	<b>MERE</b>	<b>MERIY</b>	<b>MERI</b>	<b>MIEE</b>	<b>MIL</b>	<b>MIC</b>	<b>AM</b>
N	132	132	132	132	132	132	132
Datos perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	16.7	14.9	17.1	11.2	16.0	12.4	7.25
Mediana	17.0	15.5	18.0	11.0	17.0	13.0	6.00
Desviación estándar	2.98	3.75	3.00	3.89	3.65	2.52	3.59
Mínimo	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00
Máximo	20.0	20.0	20.0	20.0	20.0	15.0	20.0

Elaboración propia, 2022

Notas: MERE: motivación extrínseca regulación externa. MERIY: motivación extrínseca regulación introyectada. MERI: motivación extrínseca regulación identificada. MIEE: motivación intrínseca a las experiencias estimulantes. MIL: motivación intrínseca al logro. MIC: motivación intrínseca al conocimiento. AM: amotivación.

Con respecto a la Tabla 5, la motivación extrínseca regulación externa (MERE) obtuvo una puntuación 16.7. ( $\pm 2.98$ ), que según Sierra (2020), es un nivel medio. Cossio, (2020) además explica que la regulación extrínseca se refiere a que las conductas se realizan con el fin de obtener una recompensa o escapar del castigo.

Del mismo modo, la motivación extrínseca regulación introyectada (MERIY) puntuó 14.9 ( $\pm 3.75$ ) entendida como la conducta de control ambiental que lleva a una persona a

tomar medidas para evitar la ansiedad y aumentar la autoestima, Sierra (2020), explica que ese puntaje representa que tiene poca motivación.

MERI, es decir motivación extrínseca regulación identificada, puntuó 17.1 ( $\pm 3.00$ ), gracias a la investigación de Sierra (2020) se puede decir que esta puntuación es medio y se puede entender como la capacidad que tienen las personas emitir sus propios juicios sobre sus acciones, tomando en cuenta las necesidades y valores individuales, Cossio, (2020).

La motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (MIEE), puntuó de 11.2 ( $\pm 3.89$ ), lo que significa que las personas tienden a involucrarse debido a que suele experimentar sensaciones positivas hacia lo intelectual o físico, Cossio, (2020). Sierra (2020) explica que esa puntuación representa muy poca motivación.

La motivación intrínseca al logro (MIL) puntuó 16.0 ( $\pm 3.65$ ), explica el compromiso que los sujetos tienen es gracias a la satisfacción de experimentar alcanzar o proponerse nuevos objetivos, Cossio, (2020). De acuerdo con Sierra (2020) esta puntuación se encuentra a un nivel medio.

La motivación intrínseca al conocimiento (MIC) puntuó 12.4 ( $\pm 2.52$ ), lo que indica Sierra (2020) que es poco. Además, consiste en que los individuos llevan a cabo actividades que le causan placer de poder hacerlas, con el fin de seguir aprendiendo cosas nuevas, Cossio, (2020).

Finalmente, la amotivación (AM) puntuó 7.25 ( $\pm 3.59$ ), y es la ausencia de motivación según Santos (2020). Esta puntuación según Sierra (2020) representa bajas puntuaciones en amotivación.

Sin embargo, Núñez et al., (2006), no concuerdan, ya que explican que existen subescalas adyacentes y subescalas opuestas al continuo de motivación. Las correlaciones entre las subescalas de la EME deberían demostrar la presencia de un continuo desde la

motivación hasta la motivación intrínseca. Basándose en dicho autor, se puede decir que los estudiantes no poseen un nivel de motivación alto o bajo, sino más bien, que a veces se puede estar más motivado y en ocasiones no tanto.

**Tabla 6**

*Asimetría y Curtosis de las dimensiones totales de las escalas*

	DTIE	DTME
Muestra	132	132
Datos perdidos	0	0
Media	84.9	95.5
Mediana	86.0	97.0
Desviación estándar	15.6	13.1
Mínimo	34.0	47.0
Máximo	120	131
Asimetría	-0.259	-0.495
Error de asimetría	0.211	0.211
Curtosis	0.255	0.473
Error de curtosis	0.419	0.419
Shapiro-Wilk W	0.989	0.973
Shapiro-Wilk p	0.396	0.010

Elaboración propia, 2022

En la Tabla 6 se muestra los resultados descriptivos de las escalas de dimensión total. La dimensión total de inteligencia emocional puntuó en la asimetría -0.259 con un error de 0.211, esto significa que, es una curva normal, además en la curtosis puntuó 0.255 con un error de 0.419, lo que indica que es una curva mesocúrtica, es decir ni muy puntiaguda, ni

muy plana y en la prueba de normalidad (Shapiro-Wilk W) puntuó 0.989 y en Shapiro-Wilk p 0.396, esto demuestra que los datos tienen una distribución normal.

Por su parte la dimensión total de motivación educativa en la asimetría puntuó -0.495 con un error de 0.211, es decir, posee una curva normal y en la curtosis puntuó 0.473 con un error de 0.419, lo que indica que la curva es ni muy plana ni muy puntiaguda. En la prueba de normalidad, Shapiro-Wilk W puntuó 0.973 y en Shapiro-Wilk p 0.010, esto revela que los datos tienen una distribución normal.

## **4.2 Análisis correlacionales**

Para iniciar con este aparte es importante tomar en cuenta que la dimensión total de motivación educativa correlacionó de forma significativa a un nivel moderado ( $r=0,380$ ,  $p < .001$ ), esto indica que la inteligencia emocional se relaciona de forma positiva con la motivación educativa (Ver Tabla 6 y 7), además es importante resaltar que en ambas escalas obtuvieron una distribución normal, esto se pudo observar mediante el Shapiro-Wilk y por ende, se trabajó con el coeficiente de Pearson. Adicionalmente, se resalta que el coeficiente de determinación, el cual indica que esta propuesta de modelo logra explicar un 14% el fenómeno que se investigó.

**Tabla 7***Correlación entre las dimensiones totales*

		DTME	DTIE
DTME	R de Pearson	-	-
	Valor de P	-	-
DTIE	R de Pearson	0.380	-
	Valor de P	<.001	-

---

Elaboración propia, 2022

**Tabla 8***Correlación entre dimensiones de IE y ME*

		MERE	MERY	MERI	MIEE	MIL	MIC	AM	AE*	CE*	RE*	DTME	DTIE
<b>MERE</b>	R de Pearson	-											
	Valor de P	-											
<b>MEREY</b>	R de Pearson	0.429	-										
	Valor de P	<.001	-										
<b>MERI</b>	R de Pearson	0.478	0.426	-									
	Valor de P	<.001	<.001	-									
<b>MIEE</b>	R de Pearson	-0.000	0.272	0.330	-								
	Valor de P	0.999	0.002	<.001	-								
<b>MIL</b>	R de Pearson	0.352	0.618	0.460	0.486	-							
	Valor de P	<.001	<.001	<.001	<.001	-							
<b>MIC</b>	R de Pearson	0.096	0.461	0.538	0.575	0.705	-						
	Valor de P	0.274	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	-					
<b>AM</b>	R de Pearson	-0.110	-0.247	-0.477	-0.78	-0.384	-0.500	-					
	Valor de P	0.208	0.004	<.001	0.375	<.001	<.001	<.001	-				

**Continuación de tabla**

		<b>MERE</b>	<b>MERIY</b>	<b>MERI</b>	<b>MIEE</b>	<b>MIL</b>	<b>MIC</b>	<b>AM</b>	<b>AE*</b>	<b>CE*</b>	<b>RE*</b>	<b>DTME</b>	<b>DTIE</b>
<b>AE*</b>	R de Pearson	0.099	0.246	0.177	0.199	0.224	0.203	-0.016	-				
	Valor de P	0.257	0.004	0.042	0.022	0.010	0.019	0.853	-				
<b>CE*</b>	R de Pearson	-0.110	-0.027	0.018	0.218	0.189	0.180	0.007	0.322	-			
	Valor de P	0.208	0.754	0.839	0.012	0.030	0.038	0.939	<.001	-			
<b>RE*</b>	R de Pearson	0.126	0.288	0.183	0.358	0.483	0.406	-0.156	0.185	0.481	-		
	Valor de P	0.148	<.001	0.036	<.001	<.001	<.001	0.073	0.034	<.001	-		
<b>DTME</b>	R de Pearson	0.535	0.753	0.657	0.673	0.813	0.697	-0.164	0.289	0.125	0.428	-	
	Valor de P	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	0.060	<.001	0.154	<.001	-	
<b>DTIE</b>	R de Pearson	0.053	0.229	0.170	0.349	0.405	0.356	-0.076	0.673	0.806	0.752	0.380	-
	Valor de P	0.544	0.008	0.052	<.001	<.001	<.001	0.388	<.001	<.001	<.001	<.001	-

MERE: motivación extrínseca regulación externa. MERIY: motivación extrínseca regulación introyectada. MERI: motivación extrínseca regulación identificada. MIEE: motivación intrínseca a las experiencias estimulantes. MIL: motivación intrínseca al logro. MIC: motivación intrínseca al conocimiento. AM: amotivación. AE: atención emocional. CE: claridad emocional. RE: reparación emocional.

\*Dimensiones de Inteligencia Emocional.

Elaboración propia, 2022

Por otro lado, en la Tabla 8 se precisan los puntajes obtenidos de la motivación extrínseca regulación externa que correlacionó de forma significativa con la motivación extrínseca regulación introyectada a un nivel moderado ( $r=0.429$  y  $p<.001$ ). Lo que quiere decir que, las conductas o decisiones que se toman es por una razón, ya sea para obtener una recompensa o escapar del castigo. Seguidamente, la motivación extrínseca regulación externa correlacionó de forma significativa con la motivación extrínseca regulación identificada con una magnitud moderada ( $r=0.478$  y  $p<.001$ ). Por lo tanto, se cumplen con las tareas con el fin de evitar consecuencias negativas, que a su vez están alineadas con las necesidades y valores individuales.

La motivación extrínseca regulación externa correlacionó de forma significativa con la motivación intrínseca al logro con una magnitud moderada ( $r=0.352$  y  $p<.001$ ). Por lo cual, se puede decir que si se cumplen las metas es porque se obtiene una recompensa. Además, la motivación extrínseca regulación externa correlacionó de forma significativa con la dimensión total de motivación educativa (DTME) a un nivel moderado ( $r=0.535$  y  $p<.001$ ), esto se traduce en que si se cumple con las responsabilidades y se logran sentir bien aumenta la motivación.

Por su parte, la motivación extrínseca regulación introyectada correlacionó con la motivación extrínseca regulación identificada con una magnitud moderada ( $r=0.426$  y  $p<.001$ ). Lo cual indica que las conductas presentes es gracias a las consecuencias, sean positivas o negativas, es decir, pueden realizar las tareas para no quedarse en el curso y no por aprender. También, la motivación extrínseca regulación introyectada correlacionó con la motivación intrínseca al logro con una magnitud fuerte ( $r=0.618$  y  $p<.001$ ), lo que indica que, al proponerse o alcanzar los objetivos se alcanza la satisfacción.

La motivación extrínseca regulación introyectada correlacionó con la motivación intrínseca al conocimiento con una magnitud moderada ( $r=0.461$  y  $p<.001$ ), por ende, si se disfruta aprender cosas nuevas se tiene mejor autoestima. Igualmente, la motivación extrínseca regulación introyectada correlacionó con la reparación emocional con una magnitud leve, ( $r=0.288$  y  $p<.001$ ), lo que quiere decir, es que el ambiente lleva a tomar ciertas medidas para regular los estados emocionales, reduciendo los negativos y ampliando los positivos.

Finalmente, la motivación extrínseca regulación introyectada correlacionó con la dimensión total de motivación educativa (DTME) a un nivel fuerte ( $r=0.535$  y  $p<.001$ ), por lo cual se puede decir que, si se cumplen con las obligaciones es a cambio de algo, es decir, realizan las tareas porque reciben una recompensa y esto hace que a su vez la motivación aumente.

Ahora bien, la motivación extrínseca regulación identificada correlacionó con la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes a un nivel moderado ( $r=0.330$  y  $p<.001$ ), lo que está vinculado a emitir juicios sobre sus acciones de acuerdo con sus necesidades y valores individuales, además de que gracias a esto pueden experimentar sensaciones positivas. También, la motivación extrínseca regulación identificada correlacionó con la motivación intrínseca al logro un nivel moderado ( $r=0.460$  y  $p<.001$ ), esto indica que si se logra cumplir con sus objetivos es probable que experimenten sensaciones satisfactorias.

La motivación extrínseca regulación identificada junto con motivación intrínseca al conocimiento se correlacionaron con una magnitud moderada ( $r=0.538$  y  $p<.001$ ), lo que se traduce en que si se disfruta aprender cosas es porque está alineado con las necesidades y valores individuales.

La motivación extrínseca regulación identificada correlacionó de forma negativa con la amotivación, con una magnitud moderada ( $r=-0.477$  y  $p<.001$ ), esto quiere decir que,

mientras se emitan juicios sobre sus acciones con base en las necesidades y valores individuales la amotivación va ser menor.

Por último, la motivación extrínseca regulación identificada junto con la dimension total de motivación educativa (DTME) dio significativa con una magnitud fuerte ( $r=0.657$  y  $p<.001$ ), lo cual quiere decir que si se emiten juicios propios sobre las conductas y estas involucra los valores individuales y necesidades individuales se tiene mayor motivación educativa.

La motivación intrínseca a las experiencias estimulantes correlacionó con la motivación intrínseca al logro con una magnitud moderada ( $r=0.486$  y  $p<.001$ ), es decir, que el cumplir o proponerse nuevos objetivos es porque disfrutan hacerlo. La motivación intrínseca a experiencias estimulantes se correlaciona con la motivación intrínseca al conocimiento a un nivel moderado ( $r=0.575$  y  $p<.001$ ), esto indica que aprenden cosas nuevas porque lo disfrutan.

La motivación intrínseca a experiencias estimulantes se correlaciona con la reparación emocional con una magnitud moderada ( $r=0.358$  y  $p<.001$ ), esto quiere decir que, la razón de las conductas es porque las disfrutan y son capaces de regular los estados emocionales.

La motivación intrínseca a experiencias estimulantes se correlaciona con la dimensión total de motivación educativa (DTME) con una magnitud fuerte ( $r=0.673$  y  $p<.001$ ), esto se puede traducir en que si disfrutan su proceso la motivación educativa va a aumentar.

La motivación intrínseca a experiencias estimulantes se correlaciona con la dimensión total de inteligencia emocional (DTIE) se correlacionó con una magnitud moderada ( $r=0.349$  y  $p<.001$ ), dicho de otra forma, si disfrutan lo que hacen la inteligencia emocional será elevada.

La motivación intrínseca al logro correlacionó con la motivación intrínseca al conocimiento con una magnitud fuerte ( $r=0.705$  y  $p<.001$ ), osea, las personas que disfrutan aprender cosas nuevas son capaces de proponerse y cumplir con sus objetivos. Además, la motivación intrínseca al logro correlacionó de forma negativa con la amotivación ( $r=-0.384$  y  $p<.001$ ), es decir, si es capaz de alcanzar los objetivos propuestos es probable que la amotivación sea menor.

La motivación intrínseca al logro correlacionó con la reparación emocional con una magnitud moderada ( $r=0.483$  y  $p<.001$ ), esto significa que si son capaces de establecer y alcanzar sus metas son capaces de regular sus estados emocionales. La motivación intrínseca al logro también correlacionó con la dimensión total de motivación educativa (DTME) a un nivel fuerte ( $r=0.813$  y  $p<.001$ ), en otras palabras, establecer nuevos objetivos y cumplirlos tiene como consecuencia que la motivación aumente.

La motivación intrínseca al logro también correlacionó con la dimensión total de inteligencia emocional (DTIE) con una magnitud moderada ( $r=0.405$  y  $p<.001$ ), dicho de otro modo, el hecho que se propongan y cumplan con los objetivos hace que aumente la inteligencia emocional.

La motivación intrínseca al conocimiento correlacionó con de forma negativa con la amotivación ( $r=-0.500$  y  $p<.001$ ), es decir, mientras se disfruta aprender cosas nuevas la motivación va a estar presente.

La motivación intrínseca al conocimiento correlacionó con la reparación emocional con una magnitud moderada ( $r=0.406$  y  $p<.001$ ), lo cual indica que son capaces de disfrutar aprender cosas nuevas y de regular sus estados emocionales.

Ahora bien, la motivación intrínseca al conocimiento correlacionó con la dimensión total de motivación educativa (DTME) a un nivel fuerte ( $r=0.697$  y  $p<.001$ ), esto se traduce

en que realizan distintas actividades con el fin de aprender y esto se relaciona con tener un nivel de motivación alto. Igualmente, la motivación intrínseca al conocimiento correlacionó con la dimensión total de inteligencia emocional (DTIE) ( $r=0.356$  y  $p<.001$ ), con una magnitud moderada, lo que quiere decir que las personas que están dispuestas a aprender tienen una buena inteligencia emocional.

La atención emocional correlacionó con la claridad emocional con una magnitud moderado ( $r=0.322$  y  $p<.001$ ), quiere decir que, en la medida que se conocen los sentimientos, es más probable que los comprendan. También, la atención emocional correlacionó con la dimensión total de motivación educativa (DTME) con una magnitud leve ( $r=0.289$  y  $p<.001$ ), por lo cual se podría decir que los que reconocen sus emociones y sentimientos tienen una buena motivación educativa. A su vez, al correlacionar la atención emocional con la dimensión total de inteligencia emocional (DTIE) dio significativo con una magnitud fuerte ( $r=0.673$  y  $p<.001$ ), lo que podría indicar que los individuos que prestan más atención a sus sentimientos suelen tener una mayor inteligencia emocional.

De igual modo, la claridad emocional correlacionó con la reparación emocional a un nivel moderado ( $r=0.481$  y  $p<.001$ ). Por lo tanto, se puede decir que los que logran comprender sus emociones es probable que sean capaces de regular sus estados emocionales.

Además, la claridad emocional y la dimensión total de inteligencia emocional (DTIE) correlacionaron a un nivel fuerte ( $r=0.806$  y  $p<.001$ ), por lo cual se podría decir que la mayor inteligencia emocional las personas reconocen y perciben sus emociones con mayor regularidad.

La reparación emocional se correlacionó con la dimensión total de motivación educativa con una magnitud moderada ( $r=0.428$  y  $p<.001$ ), lo que indica que los que tienen la capacidad de regular sus estados emocionales poseen una mayor motivación.

Finalmente, la reparación emocional se correlacionó con la dimensión total de inteligencia emocional con una magnitud fuerte ( $r=0.752$  y  $p<.001$ ), quiere decir que los que tienen la capacidad para regular los estados emocionales poseen una mayor inteligencia emocional.

### **4.3 Análisis de fiabilidad**

A continuación, se muestra el análisis de confiabilidad de la muestra en relación con los instrumentos empleados (Tabla 9). Donde la consistencia interna de la presente investigación fue bastante buena ya que fue de 0.883 y Becerra y Morales (2015), indican que la fiabilidad del instrumento original denota un alfa de Cronbach de .80, es decir, la presente investigación por consistencia en los puntajes obtenidos es mayor, pero ambos son aceptables.

Asimismo, en relación con la escala de metaconocimiento emocional, en la presente investigación se encontró una confiabilidad de 0.901, mientras que al contrastarla con Torres et al., (2020) se encontró puntuaciones muy similares, para atención emocional ( $\alpha = .90$ ), claridad emocional ( $\alpha = .90$ ) y para reparación emocional ( $\alpha = .86$ ), estadístico que se logró demostrar en la presente investigación. En resumen, las pruebas utilizadas son consistentes.

Además, el software indica que la escala de motivación educativa, en los ítems ME5, ME11, ME18 Y ME25 correlacionan negativamente con la escala total y probablemente deberían invertirse. Al analizarlo en función del planteamiento del instrumento tiene sentido pues estos ítems responden a la dimensión de amotivación, la cual se encuentra en el opuesto en el continuo de motivación.

**Tabla 9***Fiabilidad de los instrumentos utilizados*

	Cronbach
ME	0.883
IE	0.901

ME: motivación educativa, IE: inteligencia emocional

Elaboración propia, 2022

Con respecto a la Tabla 10 y 11, estas consisten en la confiabilidad de cada ítem de la escala, en otras palabras, que pasa si un ítem se elimina, tanto de la escala de metaconocimiento emocional como de la escala de motivación educativa.

**Tabla 10***Estadísticas de confiabilidad de los ítems de inteligencia emocional*

	Alpha de Cronbach's si un ítem es removido
IE1	0.896
IE2	0.899
IE3	0.895
IE4	0.897
IE5	0.911
IE6	0.897
IE7	0.896
IE8	0.894
IE9	0.894
IE10	0.895

**Continuación de tabla**

IE11	0.897
IE12	0.896
IE13	0.894
IE14	0.894
IE15	0.898
IE16	0.895
IE17	0.897
IE18	0.895
IE19	0.896
IE20	0.897
IE21	0.899
IE22	0.894
IE23	0.898
IE24	0.902

---

Elaboración propia, 2022

**Tabla 11**

*Estadísticas de confiabilidad de los ítems de motivación educativa*

	Alpha de Cronbach's si un ítem es removido
ME1	0.839
ME2	0.825
ME3	0.826
ME4	0.824
ME5	0.849
ME6	0.822
ME7	0.823
ME8	0.825

**Continuación de tabla**

ME9	0.828
ME10	0.826
ME11	0.852
ME12	0.819
ME13	0.822
ME14	0.827
ME15	0.821
ME16	0.823
ME17	0.824
ME18	0.849
ME19	0.822
ME20	0.817
ME21	0.827
ME22	0.821
ME23	0.827
ME24	0.823
ME25	0.843
ME26	0.813
ME27	0.827

---

Elaboración propia, 2022

A grandes rasgos, en este capítulo se analizaron los datos descriptivos, se incluyeron variables como el estado civil, edad, sexo, tipo de universidad y carrera, sobre todo las correlaciones presentes entre las dimensiones de cada escala y la explicación debida de cada una, además, se abarcó lo que es la fiabilidad de cada instrumento y de sus ítems.

## CAPÍTULO V

### DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

#### 5.1 Resultados descriptivos

El objetivo de la presente investigación fue identificar el rasgo de metaconocimiento emocional presente en los estudiantes universitarios, describir los tipos de motivación académica en un grupo de estudiantes universitarios y comprobar la posible correlación entre las dos variables.

A manera descriptiva, con respecto al estado civil de los estudiantes, la mayoría son solteros (83%). Aparte, hay un total de 71% de la muestra son mujeres. Respecto al tipo de universidad la mayoría de asiste a universidades privadas (64%). Seguidamente con la edad, el rango de edad varió de 18 a 48 años.

Una vez realizado el análisis de los datos los resultados indicaron que los estudiantes poseen un adecuado nivel de inteligencia emocional, ya que en las tres dimensiones (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) obtuvieron puntuaciones dentro del promedio.

La IE se ha relacionado con distintas habilidades, como la capacidad para interactuar, comunicar mensajes, solucionar problemas, comprender límites, tomar decisiones, pensar de forma innovadora y además estar dispuesto al cambio y aprender cosas nuevas constantemente según Luy-Montejo (2019).

En la presente investigación, la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional correlacionaron con la dimensión total de inteligencia emocional (DTIE) a un nivel fuerte. Puigbó et al., (2019) comenta que dependiendo de la alta claridad

emocional, la alta reparación emocional y la alta atención emocional de la persona, la inteligencia emocional contribuye a la salud emocional al promover el afrontamiento adaptativo frente al estrés cotidiano, que podría estar asociado a hacer frente a las demandas del entorno educativo.

Con respecto a la motivación educativa en los estudiantes universitarios. Las 7 dimensiones se agruparon en las tres grandes categorías que son motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. Ahora bien, se puede decir que los estudiantes universitarios poseen un puntaje dentro del promedio en la motivación extrínseca, por su parte, poseen un poco de motivación intrínseca y finalmente se puede decir que la amotivación es baja.

Según Parrales y Solorzano (2014) comentan que la motivación intrínseca se puede ver reflejada en que los estudiantes les resulta satisfactorio comprender el contenido de los cursos de la carrera, tan profundo como sea posible y lo más importante, mejorar su promedio. En la motivación extrínseca, ellos valoran la posibilidad de demostrar sus capacidades a las personas que son importantes, por lo tanto buscan el reconocimiento.

Al mismo tiempo si se valora la investigación realizada por Ruiz (2015) indica que la motivación como eje central no solo se halla en un elemento, sino que existen otras variables como los componentes del aprendizaje, la interacción en el proceso formativo incluyendo profesores, estudiantes, contenidos, plataforma en línea que pueden influir.

## 5.2 Resultados correlacionales

En lo que respecta a la correlación entre las dimensiones totales, o sea entre IE y ME dio como resultado significativo moderado, lo que quiere decir que a mayor presencia de inteligencia emocional, mayor motivación académica, sin embargo, se puede hipotetizar que hay otras variables que tienen peso en la motivación académica y precisamente, que si bien las variables tiene influencia, hay otras variables que pueden estar jugando un papel importante en la motivación académica y es pertinente mayor investigación en el área.

Ahora bien, Usán y Salavera (2018) también realizaron una investigación acerca de la motivación escolar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico, dónde dio como resultado que estas tres variables se correlacionaran positivamente. Este estudio coincide con la presente investigación, ya que la motivación académica y la inteligencia emocional se correlacionaron.

Si bien es cierto, la línea de investigación de este trabajo no se enfocó en ahondar en el rendimiento académico en términos de calificaciones, Amador et al., (2020) comentan que esta dimensión se ve afectada por factores como el nivel educativo de los padres, la profesión de los padres, el idioma, el nivel socioeconómico, el apoyo familiar y el entorno familiar. No obstante, es necesario una mayor investigación para probar estas hipótesis.

Por su parte, Beltrán et al., (2020) menciona que existen factores internos, externos y personales que puede influir en la motivación de los estudiantes. Los factores internos, que promueven el flujo y la diversión pueden conducir a mantener la motivación del alumno en entornos de aprendizaje. Alemán et al., (2018) también explican los factores que inciden en la motivación del alumno y que deben tomarse en cuenta la situación de cada uno, como el

ambiente familiar, social y profesional, aspectos institucionales, características del centro, relación con los profesores y el tipo de educación, por ejemplo si es virtual o presencial.

Con respecto a la presente investigación se evidenció que la inteligencia emocional y la motivación educativa pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Hispanoamericana, pero no son las únicas variables que lo determinan, sino que hay otros factores como los mencionados anteriormente que pueden influir en este. Sería útil ahondar en la medicación pedagógica de los docentes, las contingencias ambientales que median el proceso (clases virtuales) para poder esclarecer el comportamiento de este fenómeno.

Asimismo, Trigueros et al., (2019) en su investigación evidenciaron el papel clave de la inteligencia emocional a la hora de regular, reparar las emociones y ser emocionalmente estable, lo que conduce a una mayor satisfacción emocional y produce una mayor sensación de bienestar emocional y una mentalidad más sana. Este estudio coincide con la investigación previa, debido a que evidencia que una buena inteligencia emocional puede influir en otras variables, además trae consigo consecuencias positivas, como mejorar el nivel de motivación, que en la presente investigación se evidenció que a mayor inteligencia emocional mayor motivación educativa.

Con respecto a la confiabilidad de la escala de motivación educativa fue de 0.883, dicho resultado concuerda con lo expuesto por Becerra y Morales (2015), la fiabilidad del instrumento original denota un alfa de Cronbach de .80, es decir, la presente investigación por consistencia en los puntajes obtenidos es mayor, pero ambos son aceptables. Asimismo, en relación con la escala de metaconocimiento emocional, en la presente investigación se encontró una confiabilidad de 0.901, mientras que al contrastarla con Torres et al., (2020) se

encontró puntuaciones muy similares, para atención emocional ( $\alpha = .90$ ), claridad emocional ( $\alpha = .90$ ) y para reparación emocional ( $\alpha = .86$ ).

A cerca de las hipótesis, según los resultados obtenidos en la presente investigación se rechaza la  $H_0$ , ya que la inteligencia emocional sí tiene una relación positiva sobre la motivación académica. Además, se cumplió la  $H_1$ , debido a que los resultados obtenidos confirman que través de la correlación de Pearson, tal y como se mencionó anteriormente; hubo relación positiva entre la inteligencia emocional y la motivación educativa, sin embargo, es importante resaltar que dicha relación no logra explicar gran parte del modelo, en otras palabras, hay otras variables externas como las sociales o económicas que pueden influir en la motivación académica.

## CAPITULO VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 6.1 CONCLUSIONES

Una vez finalizada la investigación y al responder el primer objetivo, que fue identificar el rasgo de metaconocimiento emocional presente en los estudiantes universitarios. Los resultados de la investigación evidenciaron que los estudiantes de la muestra tienen un adecuado nivel de inteligencia emocional, debido a que en las tres dimensiones de la escala se obtuvieron resultados normales. Por lo cual se puede concluir que los estudiantes son capaces de reconocer, comprender y regular sus estados emocionales.

El segundo objetivo fue describir los tipos de motivación académica en un grupo de estudiantes universitarios. Ahora bien, con la motivación, en el momento que la muestra responde a los cuestionarios estos se encuentran dentro del promedio. Los estudiantes obtuvieron un puntaje que refleja que tienen poca motivación intrínseca, por lo que se puede decir que ellos cumplen con los deberes por compromiso y no porque lo desean realmente.

Además, es importante recordar que los niveles de motivación no son altos o bajos, sino más bien que pueden estar en constante cambio debido a que no es concepto estático, sino que varía y depende de las condiciones en las que se encuentre el individuo.

En la motivación extrínseca, los estudiantes se encuentran dentro del promedio, es decir, pueden existir factores externos que lo llevan a cumplir con sus responsabilidades y finalmente la amotivación, los estudiantes no se encuentran desmotivados, es decir que el nivel de amotivación es bajo.

Si bien es cierto, la motivación es una variable indispensable para lograr un aprendizaje exitoso, en conjunto con la buena inteligencia emocional hacen un equipo que permite lograr

resultados esperados. Durante el proceso de formación académica de los estudiantes se debe tomar en cuenta los factores sociales, económicos y personales, tanto del individuo y el de sus familias tiene un peso importante en el proyecto educativo. La inteligencia emocional es uno de los factores indispensables en las personas para lograr un buen desempeño en todas las áreas, académico, laboral, social y para el desarrollo personal, debido a que esta permite afrontar problemas y solucionarlos de forma eficaz, aparte de que permite enfrentar el estrés y la ansiedad de forma asertiva, lo cual tiene un impacto positivo en la vida cotidiana.

Con respecto al tercer objetivo, comprobar la posible relación entre las dos variables, se puede decir que la inteligencia emocional se relaciona con la motivación educativa, sin embargo existen otras variables igual de importantes que también se pueden relacionar.

Se llega a la conclusión de que la inteligencia emocional y la motivación no es lo único elemento importante para que los estudiantes logren tener un buen rendimiento académico, sino que el éxito académico se ve influenciado por múltiples variables externas al proceso. Al tener en cuenta el contexto sincrónico virtual de la educación donde se encuentra la muestra, esto cobra sentido pues son múltiples variables que inciden en un constructo como la motivación.

Finalmente, las pruebas seleccionadas fueron las adecuadas, debido a que ambos cuestionarios evidenciaron una consistencia interna bastante buena.

## 6.2 RECOMENDACIONES

Con base en las conclusiones anteriormente expuestas, se definen las siguientes recomendaciones, que pretenden fortalecer el futuro abordaje para próximas investigaciones sobre la inteligencia emocional y la motivación académica en los estudiantes.

1. Se recomienda replicar un estudio similar, pero considerando diferentes condiciones sociales y una muestra más grande, incluso se podría implementar algún sistema de aleatorización para hacer que la muestra sea más representativa.
2. Diseñar una investigación cuantitativa orientada a la indagación de los factores externos como religión, nivel socioeconómico, sexo, nivel educativo de los padres, profesión de los padres y demás que pueden estar relacionados en la inteligencia emocional rasgo y la motivación de los estudiantes costarricenses.
3. Replicar el presente estudio pero implementando otros modelos que expliquen mejor la motivación académica y la inteligencia emocional rasgo en la población costarricense.
4. Realizar un estudio explicativo que incluya instrumentos que permitan recolectar información de los factores socioeconómicos que podrían relacionar en el desarrollo de la inteligencia emocional rasgo y la motivación en los estudiantes universitarios costarricenses.
5. Se sugiere a quien replique el estudio que aborde la correlación entre inteligencia emocional rasgo, tipo de carrera, religión, cultura e idioma.
6. Se recomienda comparar la metodología de educación virtual y presencial, es decir, ver las puntuaciones de las variables de interés del presente estudio asociadas al tipo de metodología de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 15(1)1-15.  
[http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Alemán, B., Navarro, O., Suárez, R., Izquierdo, Y y Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242018000400032](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400032)
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L y Maude, P. (2017). Herzberg's Two-Factor Theory. [Teoría de los dos factores de Herzberg]. *Life Science Journal*, 14(5), 12-16.  
10.7537/marslsj140517.03.
- Amador, N., Guízar, J., Briceño, I., Rodríguez, B y Villegas, L. (2020). Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average. [Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes de nivel medio superior con adecuado promedio académico]. *Nova Scientia*. 12(24).  
<https://doi.org/10.21640/ns.v12i24.2251>
- Arias, J., Villasís-Keever, M y Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.

Ávila Velásquez, J. A., López Cano, S., Palacio Gómez, D., y Tamayo Suárez, Y.

(2014). *Relación entre inteligencia emocional rasgo y rendimiento académico en estudiantes del programa de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-seccional Bello en 2014*. [Tesis de doctorado, Psicología, Corporación Universitaria Minuto de Dios]

<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/5051>

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones, I*, 24-35.

Becerra, C y Morales, M. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación educativa, 15*(68), 135-153. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732015000200009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200009)

Beltrán, E., Amaiquema, A. y López Tobar, F. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado, 16*(75), 316-321.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000400316](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400316)

Borroto-Pérez, M., Santos-Quesada, E y Azcuy-Morales, A. (2015). Motivación y rendimiento académico en estudiantes de Agronomía. *Educación y sociedad, 13*(3), 59-74.

<https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/182>

Bustamante, L y Guanotasig, F. (2021). Estudio del modelo teórico de Peter Salovey y John Mayer sobre la inteligencia emocional en estudiantes de básica y bachillerato. [Tesis de licenciatura, Ciencias de la Educación].

<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23140>

- Castro Molina, F. J. (2018). Abraham Maslow, las necesidades humanas y su relación con los cuidadores profesionales. *Cultura de los Cuidados*, 22(52), 102-108.  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/85314/1/CultCuid\\_52-102-108.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/85314/1/CultCuid_52-102-108.pdf)
- Cobo, R., Vega, A. y García, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284.  
<http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/322/566>
- Cossio, L. (2020). Adaptación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en universitarios de Lima. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repertorio Digital Institucional Universidad César Vallejo  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/56624>
- Chumbe Chávez, M. E. (2022). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Jauja, Junín 2022. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repertorio Digital Institucional Universidad César Vallejo  
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/98135>
- Delgado, A., Suárez, L., Pertegal, M., Bermúdez, M., Jiménez, A y otros. (2011). Instrumentos para la salud mental y el desarrollo positivo adolescentes y los activos que lo promueven. Consejería de Salud.  
[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32153/desarrolloPositivo\\_instrumentos.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32153/desarrolloPositivo_instrumentos.pdf?sequence=1)

- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R y Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(1), 19-29.  
10.17979/reipe.2015.2.1.1319.
- Flores, B y Limaico, J. (2021). Motivación intrínseca en el aprendizaje de los estudiantes de básica superior de la unidad educativa “Daniel Reyes” que han debido adaptarse a la educación remota producto del aislamiento físico por Covid-19 en el período académico 2020-2021. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica del Norte].  
Repertorio Digital de Universidad Técnica del Norte  
<http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/11508>
- García, R., Rivas, R., Pérez, M y Palacios, L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. *Revista Alergia México*, 66(3), 354-360.  
<https://doi.org/10.29262/ram.v66i3.651>
- Guirado Aguilera, D. (2019). Estudio sobre la motivación laboral: una aplicación de la Teoría de la expectativa de Vroom. [Tesis para doctorado, Universidad Católica de Murcia].  
Repertorio Institucional UCAM  
<http://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/4220/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goicoechea-González, M. (2014). *La inteligencia emocional*. Propuesta de intervención para el aula de 5 años. [Tesis para bachiller, Universidad Internacional de la Rioja]. Reunir  
Repertorio Digital  
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/2511>

- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González, R., Custodio, J y Abal, F. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, 23(44), 1-26.  
<https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- Hamra, A. (2020). Pirámide de jerarquías en la empresa. *Perspectivas: Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, 3(1), 195-199.  
<https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/94>
- Hernández, L., Fernández C., Ruiz, G y Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres?. *ReiDoCrea*, 7, 92-97.  
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/49829/7-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Sampieri, R y Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill. <http://ebooks7-24.com/?il=6443>
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, P., Méndez Valencia, S y Cuevas Romo, A.(2019). Metodología de la investigación para bachillerato. McGraw-Hill. <http://ebooks7-24.com/?il=10650>
- Khan, A., Tariq, A., Waheed, S., Zamaan, A y Shafiq, F. (2016). Emotional Intelligence and Educational Motivation among University Students. [Inteligencia emocional y motivación educativa en Estudiantes Universitarios]. *Middle-East Journal of Scientific Research* 24 (3): 669-675, 2016. [https://www.idosi.org/mejsr/mejsr24\(3\)16/28.pdf](https://www.idosi.org/mejsr/mejsr24(3)16/28.pdf)

- Lagos, N, Granados. L, Fernández. A y Aparisi Sierra. D. (2019). Atribuciones causales en lectura en alumnos chilenos de educación básica. Análisis en función del sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 5(1), 487-494.
- Llanga, E., Murillo, J., Panchi, K., Paucar, M y Quintanilla, D. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo.*  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 353-383.
- Madero Gómez, S. (2019). Factores de la teoría de Herzberg y el impacto de los incentivos en la satisfacción de los trabajadores. *Acta universitaria*, 29.  
<https://doi.org/10.15174/au.2019.2153>
- Merchán-Clavellino, A., Morales-Sánchez, L., Martínez-García, C y Gil-Olarte, P. (2018). Valor predictivo de la inteligencia emocional rasgo en los estados afectivos: una comparación de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 137–146. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1178>
- Mojica Manrique, W. (2015). Análisis de la inteligencia emocional como potencializador de la experiencia de servicio en las empresas del subsector de las telecomunicaciones.  
[Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Ciencias Económicas]  
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/6596/Seminario%20de%20grado-Wilmar%20Mojica%20Manrique-20150810.pdf?sequence=1>

- Monge-López, D., Bonilla, R. y Aguilar-Freyan, W. (2017). El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78. <https://bit.ly/3nVUrW6>
- Monroy, M. y Nava, N. (2018). Metodología de la investigación. *Grupo Editorial Éxodo*. <https://elibro.net.uh.remotexs.xyz/es/ereader/bibliouh/>
- Núñez, J. L. (2006). Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 185-192.
- Núñez, L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
- Parrales, S. y Solórzano, J. (2014). Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de orientación y educación especial. *Actualidades Investigativas en Educación*. [10.15517/AIE.V14I1.13201](https://doi.org/10.15517/AIE.V14I1.13201)
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21341030006.pdf>
- Pinto, L., Bastías, C. A., Gutiérrez, L. y Salcedo, A. (2019). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación para adultos de la comuna de Laja, región del Bio Bio. *TRABAJO SOCIAL*, 31. <http://www.revistatsudec.cl/wp-content/uploads/2019/12/RETS-2019-NUM-20-SEMESTRE-II.pdf#page=32>

- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I. y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Pulido, F y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29–39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J. T y Fernández-Castro, J. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del estrés cotidiano. *Ansiedad y estrés*, 25(1), 1-6.
- Quiliano, M. y Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 26. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071795532020000100203&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071795532020000100203&script=sci_arttext)
- Regueyra, M., Valverde, M y Delgado, A. (2021). Consecuencias de la Pandemia COVID-19 en la permanencia de la población estudiantil universitaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 28-59. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46423>
- Rivers, S., Handley-Miner, I., Mayer, J., y Caruso, D. (2020). Emotional Intelligence. [Inteligencia emocional]. *The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108770422.030>
- Ruiz Toro, F. (2020). Revisión teórica de la inteligencia emocional. [Tesis de bachillerato, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo] <http://hdl.handle.net/20.500.12423/3132>
- Ruiz, W. (2015). La motivación como una percepción de calidad en dos asignaturas de investigación educativa de la UNED, Costa Rica. *Innovaciones educativas*, 17(23), 51-62. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/1370/1438>

- Sánchez Salcedo, D. R. (2017). La motivación basada en la teoría de las expectativas de Víctor Vroom y la productividad laboral en el área de mantenimiento de Barrick Misquichilca-proyecto Pierina 2014. [Tesis para maestría, Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo
- [http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/1665/T033\\_46179650\\_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/1665/T033_46179650_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Santos, M. (2020). Aproximación a la amotivación y la desmotivación en el aprendizaje de contenidos a través del inglés como medio de instrucción (EMI) en la enseñanza superior en una universidad española. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, (23), 95-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7760280>
- Serrat, O. (2017). Understanding and developing emotional intelligence. [Entender y desarrollar la inteligencia emocional]. *Knowledge solutions*. Springer.
- [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0983-9\\_37](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0983-9_37)
- Schober, Patrick, Boer, Christa y Schwarte, Lothar. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia & Analgesia*. 126. 1. 10.1213ANE.0000000000002864.
- Sierra. I. (2020). Estudocu.com. [Ficha técnica]. Escala de motivación académica.
- Souza. G, Meireles.E., Mira, V y Leite, M. (2021). Escala de Motivación Académica: evidencias de validez y confiabilidad en estudiantes del curso de enfermería. *Revista Latino-Americana De Enfermagem*, 29, e3420. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3848.3420>

- The jamovi project (2021). *jamovi* (Version 1.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Terán, V. y Magnolia, E. (2016). Motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres. [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repertorio Académico USMP [https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2623/teran\\_vme.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2623/teran_vme.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C y López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. [Influencia de la inteligencia emocional, la motivación y la resiliencia en el rendimiento académico y la adopción de hábitos de vida saludable en adolescentes]. *International journal of environmental research and public health*, 16(16), 2810.
- Trujillo, M y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, vol. 15. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Torres Azcárate, A. S., Núñez Bernal, C. A y Roncancio Moreno, M. (2020). Medición de la inteligencia emocional en estudiantes de dos instituciones educativas públicas en dos contextos sociales diferentes. *Colección Académica De Ciencias Sociales*, 7(1), 36–58. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/3666>

Usán, P y Salavera, C. (2018). School Motivation, Emotional Intelligence and Academic Performance in Students of Secondary Education [Motivación Escolar, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Secundaria].

*Actualidades en Psicología*, 32(125), 2018, 95-112

<https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Valenzuela, A y Portillo, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242.

<http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.

Yubero, S. G., Martín, R. P y Lázaro-Visa, S. (2020). Inteligencia emocional rasgo y habilidad como factores asociados al consumo de cannabis en la adolescencia. *adicciones*, 33(4), 345-358.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Escala de Motivación Educativa (EME)

Nunca	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

#### ¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?

	1	2	3	4	5
1. Porque sólo con secundaria completa no podría encontrar un empleo bien pagado.					
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.					
3. Porque pienso que me ayudará a conocer mejor mi carrera.					
4. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.					
5. Siento que pierdo el tiempo en la universidad.					
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.					
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.					
8. Para poder conseguir un buen puesto de trabajo.					
9. Porque me permitirá encontrar un trabajo vinculado a mi profesión.					
10. Por el placer de leer autores interesantes.					
11. Al iniciar la universidad estaba muy mortificado(a) ahora tengo dudas si debería continuar.					
12. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.					
13. Porque estar en la universidad me hace sentir importante.					
14. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.					
15. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.					
16. Porque me ayudará a elegir mi área profesional.					

¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?

17. Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.					
18. No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.					
19. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.					
20. Para demostrarme que soy una persona inteligente.					
21. Para que en el futuro tenga comodidades.					
22. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.					
23. Porque me hará un buen profesional.					
24. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes					
25. No encuentro el sentido de ir a la universidad.					
26. Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.					
27. Porque quiero ser un profesional exitoso.					

## Anexo 2

## TMMS-24

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Presto mucha atención a los sentimientos.					
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7. A menudo pienso en mis sentimientos.					
8. Presto mucha atención a cómo me siento.					
9. Tengo claros mis sentimientos.					
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11. Casi siempre sé cómo me siento.					
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14. Siempre puedo decir cómo me siento.					
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					

18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

## Anexo 3

### CARTA DEL TUTOR

Carrera Psicología  
 Universidad Hispanoamericana  
 Estimado señor:

El estudiante **Keilyn Monge Padilla** cédula 117900508 me ha presentado para efectos de revisión y aprobación de investigación denominado: **"Inteligencia emocional y su relación con la motivación académica en estudiantes universitarios mayores de edad"** el cual ha elaborado para optar por el grado académico de Licenciatura en Psicología.

En mi calidad de tutor, he verificado que se han hecho las correcciones indicadas durante el proceso de tutoría y he evaluado los aspectos relativos a la elaboración del problema, objetivos, justificación; antecedentes marco teórico, marco metodológico, tabulación, análisis de datos: conclusiones y recomendaciones. De los resultados obtenidos por el postulante, se obtiene la siguiente calificación:

a)	Originalidad del tema	10 %	<b>8 %</b>
b)	Cumplimiento de entrega de avances	20 %	<b>18 %</b>
c)	Coherencia entre los objetivos, los instrumentos aplicados y los resultados de la investigación	30 %	<b>30 %</b>
d)	Relevancia de las conclusiones y recomendaciones	20 %	<b>16%</b>
e)	Calidad, detalle del marco teórico	20 %	<b>18 %</b>
		100 %	<b>90%</b>

En virtud de la calificación obtenida, se avala el traslado al proceso de lectura.  
 Atentamente



Paula Chinchilla Fonseca  
 Cédula 115820648  
 Carné CPPCR:11682

## Anexo 4

### DECLARACIÓN JURADA

Yo Keilyn Monge Padilla, mayor de edad, portador de la cédula de identidad número 117900508 egresado de la carrera de Psicología de la Universidad Hispanoamericana, hago constar por medio de éste acto y debidamente apercibido y entendido de las penas y consecuencias con las que se castiga en el Código Penal el delito de perjurio, ante quienes se constituyen en el Tribunal Examinador de mi trabajo de tesis para optar por el título de licenciatura, juro solemnemente que mi trabajo de investigación titulado: Inteligencia emocional y su relación con la motivación académica en estudiantes universitarios mayores de edad, es una obra original que ha respetado todo lo preceptuado por las Leyes Penales, así como la Ley de Derecho de Autor y Derecho Conexos número 6683 del 14 de octubre de 1982 y sus reformas, publicada en la Gaceta número 226 del 25 de noviembre de 1982; incluyendo el numeral 70 de dicha ley que advierte; artículo 70. Es permitido citar a un autor, transcribiendo los pasajes pertinentes siempre que éstos no sean tantos y seguidos, que puedan considerarse como una producción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del autor de la obra original. Asimismo, quedo advertido que la Universidad se reserva el derecho de protocolizar este documento ante Notario Público.

En fe de lo anterior, firmo en la ciudad de San José, a los 04 días del mes de octubre del año dosmil veintidós.



---

Firma del estudiante

Cédula: 117900508

## Anexo 5

### CARTA DE LECTORIA

San José, diciembre 19 del 2022.

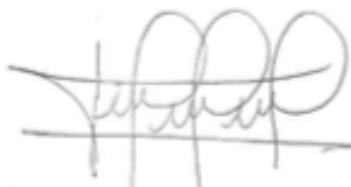
Universidad Hispanoamericana  
Sede de Aranjuez  
Carrera Psicología

Estimados Señores/as de Servicios Estudiantiles:

La estudiante, Monge Padilla Keilyn, presentó para efectos de segunda lectoría y retroalimentación, el trabajo de investigación denominado: Inteligencia emocional y su relación con la motivación académica en estudiantes universitarios mayores de edad, para optar por el grado de Licenciatura.

Se han realizado las observaciones relativas a los antecedentes, marco teórico, diseño y coherencia con los objetivos del TFG, el escrito cumple con los requisitos mínimos para continuar fase de defensa pública según la modalidad de graduación.

Atentamente,



ME.d Wendy Aguilar-Freyan

## Anexo 6

**UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA  
CENTRO DE INFORMACION TECNOLOGICO (CENIT)  
CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA  
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA  
DE LOS TRABAJOS FINALES DE GRADUACION**

San José, Costa Rica

Señores:  
Universidad Hispanoamericana  
Centro de Información Tecnológico (CENIT)

Estimados Señores:

El suscrito (a) Kellyn Monge Padilla con número de identificación 117900508, autor (a) del trabajo de graduación titulado *Inteligencia emocional y su relación con la motivación académica en estudiantes universitarios mayores de edad*.

Presentado y aprobado en el año 2023 como requisito para optar por el título de Licenciatura en Psicología; autorizo al Centro de Información Tecnológico (CENIT) para que con fines académicos, muestre a la comunidad universitaria la producción intelectual contenida en este documento.

De conformidad con lo establecido en la Ley sobre Derechos de Autor y Derechos Conexos N° 6683, Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.

Cordialmente,



Firma y Documento de Identidad

