



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

La importancia de los recursos psicológicos positivos en el rendimiento académico

Alumna: María Delgado Delgado

Tutora: Prof. Dra. M^a del Pilar Berrios Martos
Dpto: Departamento de Psicología

Septiembre, 2014

ÍNDICE

- 0. Resumen
- 1. Introducción: La importancia de los recursos psicológicos positivos en el rendimiento
- 2. Engagement y Rendimiento académico
- 3. Inteligencia emocional y Rendimiento académico
- 4. Autoeficacia y Rendimiento académico
- 5. Objetivos e hipótesis de trabajo
- 6. Método
 - 6.1 Participantes
 - 6.2 Instrumentos
 - 6.3 Procedimiento
- 7. Resultados
 - 7.1 Análisis descriptivos
 - 7.2 Análisis de regresión
- 8. Discusión y conclusiones
- 9. Referencias bibliográficas
- 10. Anexos

Resumen:

El presente trabajo tiene como principal objetivo comprobar si los estudiantes que poseen recursos psicológicos positivos tienen un mejor rendimiento académico. En el estudio participaron 250 estudiantes de diferentes universidades españolas pertenecientes a distintas titulaciones, de los cuales 103 eran hombres y 147 mujeres (rango de edad 18 - 50 años; $M=21,95$; $DT= 4,598$), que completaron los siguientes cuestionarios: Utrecht Work Engagement Student- Scale (UWES-S; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002); General Self – Efficacy Scale (GSE; Schwarzer, Bähler, Kwiatek, Schröder y Zhang, 1997; adaptación española de Bähler y Schwarzer, 1996); Trait Meta- Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; adaptación española de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), y en último lugar el rendimiento académico se evaluó mediante la nota media del expediente. Los resultados encontrados ponen de manifiesto que el engagement se relaciona positivamente con la inteligencia emocional, la autoeficacia y el rendimiento académico. Por otra parte, también se ha encontrado que el engagement tiene poder predictivo sobre el rendimiento académico.

Palabras claves: engagement, autoeficacia, inteligencia emocional, rendimiento académico y estudiantes universitarios.

Abstract:

This paper's main objective is to check whether students have positive psychological resources have better academic performance. The study involved 250 students from different Spanish universities belonging to different degrees, of which 103 were men and 147 women (age range 18-50 years, $M = 21.95$, $SD = 4.598$) who completed the following questionnaires: Student-Utrecht Work Engagement Scale (UWES- S, Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova and Bakker, 2002); General Self - Efficacy Scale (GSE, Schwarzer, Babler, Kwiatek, Schröder and Zhang, 1997; Spanish adaptation of Babler and Schwarzer, 1996); Trait Meta-Mood Scale (TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; Spanish adaptation of Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004), and ultimately academic performance was assessed by the average rating of the file. The results show that engagement is positively related to emotional intelligence, self-efficacy and academic performance. Moreover, it has also been found to have predictive power engagement on academic performance.

Keywords: engagement, self-efficacy, emotional intelligence, academic performance and college students.

1. INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DE LOS RECURSOS PSICOLÓGICOS POSITIVOS EN EL RENDIMIENTO

A lo largo de la historia, la psicología se ha preocupado en dar respuesta a los aspectos negativos de la conducta humana. Tal y como afirmaba el psicólogo americano Martin Seligman (1992, p.96): *“La psicología se ha centrado en solucionar problemas y trastornos, y no tanto en la meta complementaria que es mejorar la calidad de vida de las personas”*. Con el surgimiento de la Psicología Positiva (PP) en 1998 como nueva área de la psicología, se produce un cambio en el que cobra importancia el desarrollo de las fortalezas humanas cuyo principal objetivo es *“catalizar un cambio de enfoque de la Psicología desde la preocupación sólo en solucionar las cosas que van mal en la vida, a construir cualidades positivas”* (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p.5).

Uno de los campos en el que se ha aplicado los planteamientos de la PP ha sido el de las organizaciones. En el contexto laboral, tradicionalmente las organizaciones buscaban empleados sanos en término de ausencia de síntomas físicos y mentales, sin embargo en la actualidad esto no parece suficiente. La nueva situación de las organizaciones y los cambios constantes, intentando competir con recortes en los costes y disminución de empleados, da lugar a la necesidad de tener empleados con recursos psicológicos positivos capaces de dar lo mejor de ellos en el trabajo. En este sentido, Salanova y Schaufeli (2004) apuntan que las organizaciones están cambiando en una dirección en la que se da más importancia al capital psicológico positivo y a la experiencia. Esto está dando lugar a las Organizaciones Saludables (OS), que *“son aquellas organizaciones caracterizadas por invertir esfuerzos de colaboración, sistemáticos e intencionales para maximizar el bienestar de los empleados y la productividad, mediante la generación de puestos bien diseñados y significativos, de ambientes sociales de apoyo, y finalmente mediante las oportunidades equitativas y accesibles para el desarrollo de la carrera y del balance trabajo-vida privada”* (Wilson, DeJoy, Vandenberg, Richardson, y McGrath, 2004, p.567).

De forma que, las OS tienen como objetivo potenciar el capital humano (habilidades, destrezas y formación del individuo), el capital social (relaciones interpersonales positivas caracterizadas por la confianza y la percepción de justicia) y el capital psicológico positivo (las fortalezas humanas)

En relación con las principales fortalezas humanas en el trabajo, la investigación pone de manifiesto que los recursos personales como: autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia influyen positivamente en la calidad del rendimiento. (Luhtans y Youssef, 2004;

Stanjovik; 2006). De todos ellos, parece que la autoeficacia es uno de los más importantes porque también influye en los demás recursos mencionados. (Salanova, 2008).

A este capital psicológico positivo también se añade el engagement (constructo motivacional que posee componentes de activación, energía, esfuerzo, persistencia y autoeficacia), que ha captado el interés de diferentes profesionales e investigadores por su clara relación con la satisfacción y el bienestar en el trabajo (Salanova y Schaufeli, 2004)

La investigación, también ha mostrado interés en diferenciar el engagement de otros tipos de vivencias en el trabajo (satisfacción, burnout y adicción al trabajo). Para aclarar estas diferencias Bakker, Oerlemans y Ten Brummelhuis (2011) recomendaron el uso del modelo circuplejo de emociones de Russell y Carroll (1999). En la figura 1 podemos apreciar que tanto las personas que sienten satisfacción hacia su trabajo como las personas engaged, perciben su trabajo como algo agradable y positivo, pero la diferencia radica en que las personas con engagement muestran una postura activa hacia su trabajo mientras que las otras se caracterizan por experimentar bienestar de una forma pasiva.

Si comparamos los empleados engagement con las personas adictas a su trabajo, encontramos que la diferencia está en que los empleados engaged disfrutan de otras actividades en su tiempo libre, no tienen problemas a la hora de desconectar de su trabajo y no sienten esa necesidad de trabajar constantemente, que experimentan las personas adictas a su trabajo. Por otra parte, los trabajadores engaged y los adictos al trabajo muestran una alta activación en su trabajo, pero la diferencia entre ambos se encuentra en que las personas con adicción perciben el trabajo como algo desagradable (Schaufeli, Taris y Bakker, 2006).

En la comparación entre burnout y engagement, comprobamos que los trabajadores con burnout se encuentran quemados y agotados en su trabajo, se muestran distantes ante éste, considerándose incompetentes ya que tienen la sensación de no estar realizando adecuadamente las tareas, debido a los sentimientos de ineficacia que presentan. Por su parte, los trabajadores engaged presentan un alto grado de vinculación y conexión con su trabajo, percibiéndolo como un reto al que son capaces de enfrentarse con éxito.

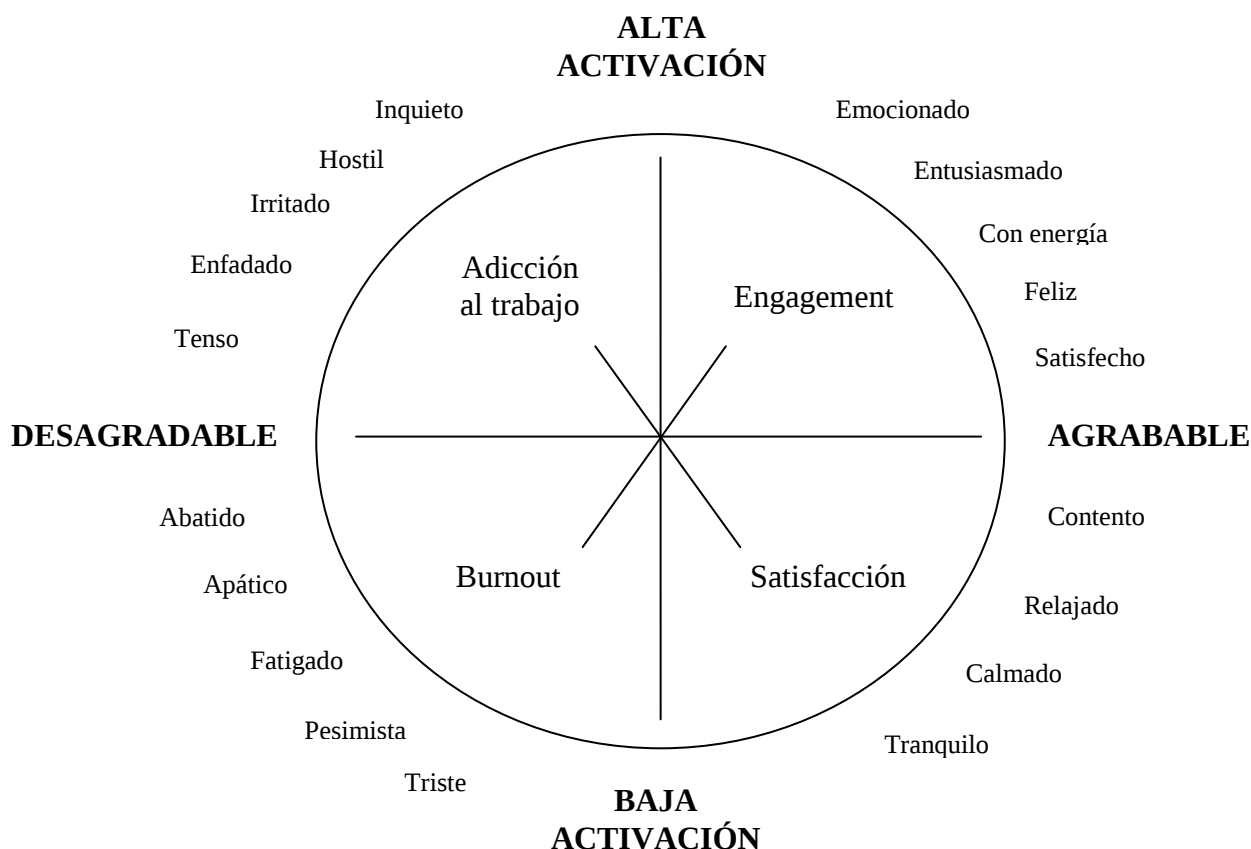


Figura 1- Modelo bidimensional del bienestar subjetivo en el trabajo (Baker y Oerlemans, 2011)

Hasta ahora se ha puesto de manifiesto que en el ámbito laboral ha surgido un nuevo enfoque en el que se le da mucha importancia al capital psicológico positivo por la influencia que tiene el rendimiento y el bienestar en el trabajo. Este planteamiento puede aplicarse al ámbito educativo, ya que si definimos el trabajo como “*el conjunto de actividades humanas, retribuidas o no, de carácter productivo o creativo, que mediante el uso de técnicas, instrumentos, materias o informaciones disponibles, permite obtener, producir o prestar ciertos bienes, productos o servicios, aportando la persona energías, habilidades, conocimientos u otros recursos y obteniendo a su vez.*” (Peiró, 1989, p.163), la labor que lleva a cabo el estudiante puede ser considerada como un trabajo no remunerado.

Esto nos ha llevado a interesarnos por la importancia del engagement en el ámbito académico, que ha sido menos estudiado que en el ámbito laboral.

2. ENGAGEMENT Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El engagement también es experimentado por los estudiantes, es lo que se conoce como engagement académico. Se trata de un estado de bienestar psicológico (vigor, absorción y dedicación) y de compromiso intrínseco hacia los estudios. (Parra, 2010).

En la investigación realizada por Manzano (2004), se comprobó que el engagement académico se relacionaba con el rendimiento académico, conocimiento del mundo laboral y baja tendencia al abandono. Además los resultados sugieren que la variable conocimiento del mundo laboral es la que mejor discrimina entre los estudiantes comprometidos con sus estudios y los no comprometidos. Por otra parte en el estudio no se encuentra relación entre el engagement en estudiantes y variables demográficas (edad, sexo, estado civil y sexo). En último lugar, también se ha relacionado el engagement con variables psicológicas (autoestima, autoeficacia, inteligencia emocional, satisfacción y motivación de logro).

Schaufeli, Martínez, Marqués Pinto, Salanova y Bakker (2002) también han comprobado que el engagement se relaciona positivamente con el rendimiento académico. Estos autores sugieren que el funcionamiento académico se relaciona positivamente con el engagement y negativamente con el burnout, de esta manera los estudiantes que se sienten vigorosos y eficaces rinden mejor que aquellos que no lo experimentan.

En otros estudios como el de Connell, Spencer, y Aber (1994) y Marks (2000) se encuentra una relación positiva significativa entre el nivel de compromiso académico y los logros que obtienen los estudiantes. Por otra parte también comprueban que el engagement es un buen predictor del éxito académico.

En la investigación de Ainsworth-Darnell y Douglas (1998) se analizan los beneficios adicionales que conllevan los sentimientos de compromiso y encontraron que los estudiantes que se esfuerzan y prestan atención en clase, obtienen después mayores niveles de rendimiento académico.

En el estudio de Fredricks, Blumenfeld, y París (2004) se comprueba que existe en general una relación consistente entre el engagement de los estudiantes y el rendimiento académico.

En la misma línea Finn y Rock (1997) encuentran que los estudiantes más comprometidos tienen un rendimiento mayor.

Appleton, Christenson y Furlong (2008) afirman que el compromiso del estudiante hacia sus tareas ha sido identificado en numerosos estudios como un requisito decisivo para el logro del estudiante y la persistencia.

Por otro lado existen otras investigaciones, Bryk, Anthony y Thum (1989); Gutman y Midgley (2000); Appleton, Christenson, Kim, y Reschly (2006); Fredricks, Jennifer, Blumenfeld, y París (2004); Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, y Fernández (1989) que ponen de manifiesto que los estudiantes que muestran mayores niveles de compromiso con sus tareas tienen menos probabilidades de abandonar sus estudios. Además, Murdock, Anderman y Hodge (2006) y Fin y Rock (1997) hallan una relación negativa entre el compromiso de los estudiantes y los problemas de disciplina.

Todos estos resultados apuntan que el engagement influye positivamente en el rendimiento académico. Los estudiantes que perciben sus estudios como algo positivo, agradable y con significado, tienen un mejor rendimiento que los que lo perciben como algo desagradable. Los estudiantes engaged se sentirán comprometidos y se implicarán más en sus tareas lo que da lugar a un mayor éxito académico que aquellos estudiantes no comprometidos.

Por otra parte los estudiantes que disfrutan con sus estudios no tenderán a abandonarlos, mientras que los que no sienten este compromiso tienen mayor riesgo de abandono.

En resumen, podemos concluir que en el ámbito académico, el engagement se relaciona positivamente con diferentes indicadores de éxito y negativamente con distintos indicadores de fracaso académico y abandono de los estudios.

No obstante, a pesar de estos hallazgos, el engagement ha sido menos estudiado en el ámbito académico que en el ámbito laboral. Así que, consideramos que es necesario seguir investigando en esta línea con estudiantes de diferentes niveles académicos.

3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

La definición más extendida de inteligencia emocional (IE) es la de Mayer y Salovey (1997, p.10): *“La inteligencia emocional implica la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional”*.

El interés por investigar el papel de la inteligencia emocional en el rendimiento académico ha ido en aumento en los últimos años.

Los hallazgos encontrados por las investigaciones en este ámbito ponen de manifiesto resultados contradictorios, ya que mientras algunos estudios encuentran una relación significativa entre IE y rendimiento académico, otras investigaciones no confirman esta relación.

Por ejemplo, Roberpierre y Álvarez (2008); Sánchez (2012); Pérez y Castejón (2006); Chico (1999); Newsome, Day, y Catano (2000); Barchard (2003), y Austin, Evans, Goldwater y Potter, (2005) no encuentran ninguna relación entre IE y rendimiento académico.

Aunque por otra parte, contamos con estudios que comprueban que existe una relación positiva entre ambas variables.

Por ejemplo, Buenrostro-Guerreo, Valadez-Sierra, Soltero-Avelar, Nava-Bustos, Zambrano-Guzmán y García-García (2012) llevaron a cabo un estudio con una muestra de 439 adolescentes de secundaria y sus resultados indicaron una fuerte correlación entre la inteligencia emocional (medida con el TMMS-24) y el rendimiento escolar (medido a través del promedio de las calificaciones obtenidas).

Villacorta (2010) obtiene una relación positiva entre IE y rendimiento académico en estudiantes de Medicina; y Gil-Olarte, Palomera y Brackett, (2006) comprobaron que existía una relación positiva y significativa entre IE (medida con el MSCEIT) y el rendimiento académico.

Por otra parte, Extremera, Durán y Rey (2007) encuentran relación entre engagement e IE. Estos autores llevaron a cabo un estudio con 373 estudiantes universitarios, y sus resultados evidenciaron que altos niveles de IE en los alumnos se relacionaban con puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción (dimensiones del engagement).

En la literatura encontramos contradicciones que no son concluyentes. Esto puede deberse a la variedad de instrumentos utilizados para medir la IE y al hecho de no controlar variables que puedan estar mediando y/o moderando la relación entre la IE y el rendimiento académico (por ejemplo: sexo, edad, personalidad y coeficiente intelectual), lo que hace que sea necesario seguir investigando en esta línea.

4. AUTOEFICACIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

En lo que respecta a las habilidades académicas, Bandura (1993) señaló que no es suficiente contar con conocimientos y habilidades, si luego no van a ser usados eficazmente en los momentos que se demandan. Esto sugiere la necesidad de que las personas tengan creencias de autoeficacia, entendida ésta como *“las creencias en las propias capacidades*

para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras”. (Bandura 1999, p.21).

La autoeficacia no hace referencia a los recursos de los que dispone la persona, sino más bien a la percepción que ésta tiene del uso que les pueden dar.

En el ámbito académico, esto se traduce en la idea de que aquellos estudiantes convencidos de su eficacia, se involucran y rinden más en sus estudios, obteniendo así un mayor logro académico. Por el contrario, los estudiantes que no se sienten capaces de obtener resultados exitosos, tratan de evitar las situaciones difíciles y atribuyen el fracaso a la falta de capacidad.

Los estudios realizados en esta línea, en general afirman que las creencias de autoeficacia influyen positivamente en el éxito académico.

Por ejemplo, el estudio de Pajares (2002) pone de manifiesto que estudiantes con el mismo nivel de habilidad y conocimiento tienen resultados diferentes, siendo los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia los que tienen un mayor rendimiento académico. Esta investigación apoya la idea de que no es suficiente la mera posesión de habilidades académicas.

Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan y Lent (2008), Serra (2010), y Kholer (2009) también comprobaron que los estudiantes que obtenían mayor nota eran aquellos que mostraban niveles más altos en autoeficacia.

Además, existen otros estudios como los Pérez, Cupani y Ayllón (2005); Schmidt, Messoulam, y Molina (2008) que comprueban que la autoeficacia tiene mayor poder predictivo sobre el rendimiento académico que otras variables cognoscitivas.

Los resultados de todos estos estudios aportan la suficiente evidencia empírica para poder afirmar que las creencias de autoeficacia influyen positivamente sobre el rendimiento académico, lo que nos lleva a concluir: creer que puedes es poder.

Tal y como sugiere Bandura (1999, p.34). *“Uno de los principales fines de la educación formal debería ser equipar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés para adquirir nuevos conocimientos, cultivar destrezas y mejorar sus vidas”*.

5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Este trabajo tuvo como principal objetivo analizar si algunos de los recursos personales como el engagement, la inteligencia emocional y la autoeficacia influyen en el rendimiento académico.

Este objetivo general se traduce en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar si existen relaciones significativas entre engagement, inteligencia emocional, autoeficacia y rendimiento académico.
2. Comprobar si engagement, la inteligencia emocional y autoeficacia tienen algún poder predictivo sobre el rendimiento académico.

Teniendo en cuenta los resultados de investigaciones anteriores, se espera encontrar:

H1: La existencia de relaciones positivas significativas entre engagement, inteligencia emocional, autoeficacia y rendimiento académico.

H2: La inteligencia emocional, la autoeficacia y engagement predecirán el rendimiento académico de los estudiantes.

6. MÉTODO

6.1 Participantes

En el estudio participaron 250 estudiantes universitarios de diferentes universidades de España y pertenecientes a distintas titulaciones, de los cuales 103 son hombres (41,2 %) y 147 mujeres (58,8 %), con edades comprendidas entre 18 y 50 años ($M=21,95$; $DT= 4,598$).

6.2 Instrumentos

“*Utrecht Work Engagement Student- Scale*” (UWES-S; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002) fue el cuestionario utilizado para medir el engagement de los estudiantes. Esta escala está formada por tres subescalas: vigor, dedicación y absorción. La subescala de vigor hace referencia a la presencia de un alto nivel de energía y resistencia mental en las personas que muestran un fuerte deseo por esforzarse en su trabajo aunque se le presenten dificultades. Por su parte, la dedicación se define como una alta implicación en el trabajo, que es percibido como algo significativo, lo que a su vez produce un sentimiento de

orgullo y entusiasmo. En último lugar, en lo que refiere a la absorción, ésta se produce cuando la persona está totalmente sumergida en su trabajo, de tal manera que el tiempo se les pasa muy rápido cuando están trabajando, a veces incluso aparecen dificultades a la hora de desconectar de sus tareas porque disfrutaban mucho con ellas.

Estas subescalas están formadas por 17 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 0 a 6, donde 0 es nunca/ninguna vez, y 6 siempre/todos los días. En el cuestionario existen seis ítems para la medida de la subescala de vigor, cinco para la dedicación y seis para absorción. La valoración de este cuestionario es en sentido positivo, de manera que a mayor puntuación, mayores niveles en vigor, dedicación y absorción.

A continuación se presentan algunos ítems: *“Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía”* o *“cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clase o estudiar”*, son algunos ejemplos utilizados para la medida de la dimensión vigor. *“Mi carrera tiene significado”* o *“Mi carrera es retadora para mí”*, serían ejemplos de la dimensión de dedicación. *“El tiempo pasa volando cuando realizo mis tareas como estudiante”* o *“Es difícil para mí separarme de mis estudios”*, son ejemplos para la medida de la dimensión de absorción.

“General Self – Efficacy Scale” (GSE; Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder y Zhang, 1997; adaptación española de Bäßler y Schwarzer, 1996). La versión original alemana se reduce de 20 a 10 ítems y es traducida a 28 idiomas. El constructo de autoeficacia mide la percepción que tienen las personas con respecto a sus capacidades para afrontar diferentes situaciones estresantes de su vida diaria. La escala está formada por 10 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 0 a 4, donde 0 es incorrecto y 4 cierto.

La escala incluye una única dimensión, la de autoeficacia, por lo tanto una mayor puntuación en la escala sugiere mayores niveles en el constructo de autoeficacia.

Algunos de los ítems serían: *“Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga”* o *“Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados”*.

“Trait Meta- Mood Scale” (TMMS-24; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; adaptación española de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) ha sido el instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional percibida. Esta medida de autoinforme está compuesta por tres subescalas: Atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. La atención es la capacidad de las personas para sentir y expresar los

sentimientos adecuadamente. La claridad hace referencia a la capacidad de comprender de manera adecuada los estados. La reparación por su parte se define como la capacidad que poseen las personas para regular sus estados emocionales correctamente.

Los sujetos tienen que responder en una escala tipo Likert que 5 puntos, donde 1 significa “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

Algunos de los ítems son: “*Presto mucha atención a mis sentimientos*” o “*Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos*”, son ejemplos de la subescala de atención emocional. “*Tengo claro mis sentimientos*” o “*Siempre puedo decir cómo me siento*” son ejemplos para la medida de la claridad emocional. “*Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal*” o “*Cuando me enfado intento cambiar mi estado de ánimo*” serían ejemplos de la subescala de reparación emocional.

“*Nota media del expediente académico*”, se les preguntó a los participantes por la nota que aparecía en su expediente en una escala de 0 a 10.

6.3 Procedimiento

La participación de los sujetos fue voluntaria, informándoles de que se trataba de un estudio de bienestar psicológico en el contexto académico, agradeciendo su participación y pidiéndoles total sinceridad a la hora de contestar. Los cuestionarios fueron aplicados de manera individual y en algunos casos en grupos pequeños.

Una vez recogidos los datos necesarios de los 250 participantes, se realizaron análisis descriptivos, de correlación y de regresión jerárquica a través del método de pasos sucesivos. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS v.17.

7. RESULTADOS

7.1 Análisis descriptivos

La Tabla 1 muestra la media, desviación típica y correlaciones en las variables estudiadas.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las variables del estudio

	1	2	3	4
1. Inteligencia emocional	-			
2. Autoeficacia	,29**	-		
3. Engagement	,24**	,28**	-	
4. Rendimiento académico	-,02	,11	,35**	-
M	10,34	3,10	11,42	7,20
DT	1,58	,40	2,91	,98
α de Cronbach	,86	,80	,92	—

Los principales resultados muestran que la inteligencia emocional tiene una relación significativa positiva con la autoeficacia y el engagement. Además, también existen relaciones positivas entre la autoeficacia y el engagement, y entre éste y el rendimiento académico.

7.2 Análisis de regresión

Para comprobar qué variables predicen el rendimiento académico, se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple utilizando el método de pasos sucesivos (ver tabla 2). En el modelo de regresión se introdujo como variable dependiente el rendimiento académico y como variables predictoras se incluyeron las variables socio-demográficas, la inteligencia emocional, la autoeficacia y el engagement. El modelo fue significativo ($R^2 = ,12$ $F = 34,96$; $p < 0,001$), explicando el 12% de la varianza del rendimiento académico de los estudiantes. La única variable que resultó predictora del rendimiento académico fue el engagement ($\beta = ,35$; $p < 0,001$).

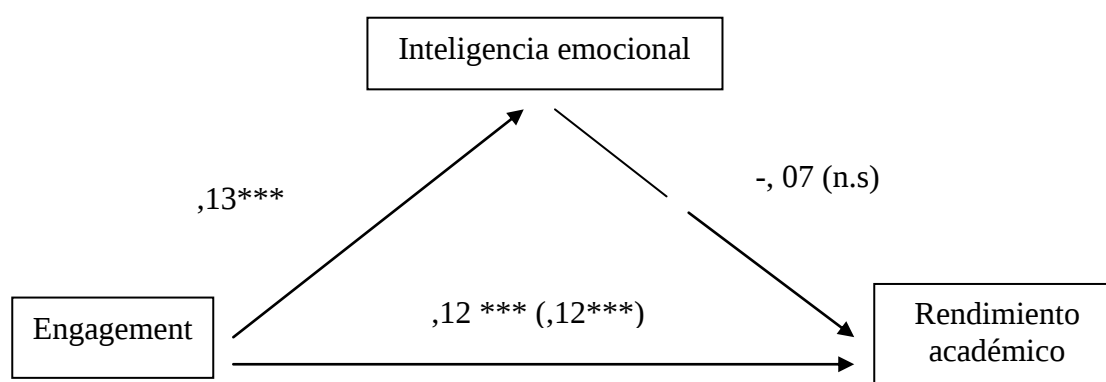
Tabla 2. Análisis de regresión jerárquica sobre el rendimiento académico.

	R ²	F	B
RENDIMIENTO ACADÉMICO			
Modelo 1	,12	34,96	
Engagement			,35***

7.3 Análisis de mediación

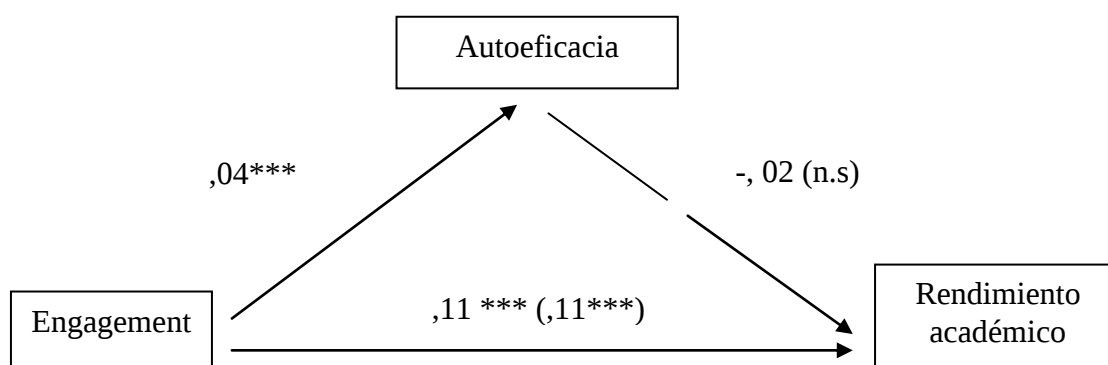
Los análisis mediacionales no eran en principio uno de los objetivos en este trabajo, pero los resultados de los análisis de correlación y de regresión nos hicieron plantearnos la posible mediación de la inteligencia emocional y la autoeficacia en la relación entre el engagement y el rendimiento académico. La figura 1 muestra el análisis de mediación entre el engagement, la inteligencia emocional y el rendimiento académico, y la figura 2 muestra el análisis de mediación entre el engagement, la autoeficacia y el rendimiento académico.

Figura 1. Modelo de mediación entre el engagement, la inteligencia emocional y el rendimiento académico.



Como se puede observar en la figura 1, la inteligencia emocional no tiene ningún papel mediador en la relación entre el engagement y el rendimiento académico ya que cuando se tiene en cuenta esta variable, la relación entre el engagement y el rendimiento académico no varía.

Figura 2. Modelo de mediación entre el engagement, la autoeficacia y el rendimiento académico



Como se puede observar en la figura 2, la autoeficacia tampoco media la relación entre el engagement y el rendimiento académico ya que cuando se tiene en cuenta dicha variable, la relación entre el engagement y el rendimiento académico no varía.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido comprobar si los recursos psicológicos positivos de los estudiantes (engagement, inteligencia emocional y autoeficacia percibida) tenían algún impacto en el rendimiento académico de los mismos, y los resultados que hemos obtenido indican que los estudiantes con más inteligencia emocional también se perciben más autoeficaces y experimentan más engagement, y los más engaged son los que obtienen mejores resultados académicos. Cuando se tiene en cuenta la influencia conjunta de todos estos recursos psicológicos sobre el rendimiento académico, la única variable que tiene una influencia importante es el engagement, que explica un 12% de la varianza del éxito de los estudiantes. Además esta influencia es directa y no está mediada ni por la inteligencia emocional ni por la autoeficacia.

El presente estudio abre una prometedora línea de investigación dentro de la psicología positiva en el ámbito académico en la que el engagement tiene gran protagonismo por su influencia directa en el rendimiento. No obstante, no podemos olvidar la importancia de otros recursos psicológicos personales como la inteligencia emocional y la autoeficacia ya que éstas a su vez se relacionan positivamente con el engagement. Estos resultados nos hacen plantearnos la necesidad de seguir investigando en esta línea llevando a cabo análisis estadísticos más sofisticados que permitan comprobar si se cumple el siguiente modelo:



Por otra parte este estudio abre otros interrogantes para futuras investigaciones sobre cómo promover el engagement y desarrollar programas de intervención en esta área, con el fin de encontrar la manera de potenciar este estado en los estudiantes. Esto podría tener numerosos beneficios, por ejemplo: los estudiantes podrían percibir sus estudios como un reto y no como una obligación, disfrutar aprendiendo, ser comprometidos e implicados con sus estudios, sentirse orgullosos y felices con lo que hacen, lo que se traduce en menos fracasos y abandonos escolares, menos estrés y ansiedad y un mayor rendimiento académico.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth-Darnell, J. y Douglas, D. (1998). Assessing the Oppositional Culture Explanation for Racial/Ethnic Differences in School Performance. *American Sociological Review* 63,536-553.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J.(2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.
- Appleton, J., Christenson, S.L., Kim D., y Reschly A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. y Potter, V. (2005).A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Bakker, A. B., Oerlemans, W. y Ten Brummelhuis, L. L. (2011). Becoming fully engaged in the workplace: What individuals and organizations can do to foster work engagement. En R. Burke y C. Cooper (Eds.), *The fulling workplace: The organizations's role in achieving individual and organizational health*. RU: Gower.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1999). Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao: *Desclée de Brouwer*.
- Barchard, K. (2003). Does emocional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X. y Lent, R. W., (2008) .Social cognitive predictors of college students'academic performance and persistence: a meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298-308.
- Bryk, Anthony y Thum (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal*, 26,353-383.
- Buenrostro-Guerreo A. E., Valadez-Sierra M., Soltero-Avelar R., Nava-Bustos G., Zambrano-Guzmán R. y García-García A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.

- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., y Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256
- Finn, J. D. y Rock, D A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology* 82,221-234.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 54 -109.
- Fredricks, Jennifer A., Blumenfeld P. C., y Paris A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. Y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gutman, L. M. y Midgley C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248.
- Kholler, J. (2009) Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. Año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 1-19.
- Luthans, F. y Youssef, C.M. (2004). Human, social and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 143-160.
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: Influencia del burnout y engagement . *Anuario de Psicología*, 35(3), 399-415.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Murdock, T.B., Anderman L.H., y Hodge S. A. (2006). Middle-grade predictors of student motivation and behavior in High School. *Journal of Adolescent Research*, 15,327-351.

- Newsome, S., Day, A., y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29, 1005-1016.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy. EEUU: *Emory University*.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.
- Peiró, J. M. (1989). Desempleo juvenil y socialización para el trabajo. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J. L. Álvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (p.163). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Pérez, E., Cupani, M. y Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: aptitudes, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1-11.
- Pérez, N., y Castejón, J.L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3) ,393-400.
- Roberpierre, F. y Álvarez, J. (2008) Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas. *Cien Des*, 9, 11-19.
- Russell, J. A., y Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative effect. *Psychological Bulletin*, 125(1), 3-30.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables: una perspectiva desde la psicología positiva En C. Vázquez y G. Hervás (Ed). *Psicología Positiva Aplicada*. (pp 403-428), Madrid: Descleé de Brouwer.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios financieros*. 261, 109-138.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, R. (2012). La relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de primaria. *Unir*, 7-64.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., y Bakker, A. B. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide: On the differences between work engagement and workaholism. En R. Burke (Eds.), *Work hours and work addiction* (pp. 193-252). Northampton, RU: Edward Elgar.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 33(5), 464.

- Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(25), 81-106.
- Seligman y Csikszwentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (1992). *Learned optimism*. Nueva York: Simon y Schuster Inc.
- Serra, J. (2010). Autoeficacia y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Griot*, 3(2), 1949-4742.
- Stajkovic (2006). Development of a core confidence-higher order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1208-1224.
- Villacorta E., (2010) Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Cien Des*, 12, 41-56.
- Wehlage, G. G., Rutter R. A., Smith G. A., Lesko N., y Fernandez R. R. (1989). *Reducing the risk. Schools as communities of support*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Wilson, M. G., DeJoy, D. M., Vandenberg, R. J., Richardson, H. A. y McGrath, A.L. (2004). Work characteristics and employee health and well-being: Test of a model of healthy work organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 565-588.

10. ANEXOS

Edad:

Sexo:

Nota media del expediente académico:

ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

A continuación se le presentan una serie de afirmaciones a las que debe responder en una escala tipo Likert de 1-4: donde 1 = incorrecto, 2= apenas cierto, 3 =más bien cierto y 4 =cierto.

<u>Ítems</u>	1	2	3	4
1. Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga				
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente				
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas				
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados				
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas				
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles				
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo				
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario				
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer				
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

ENCUESTA DE BIENESTAR EN EL CONTEXTO ACADÉMICO (UWES-S)

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

- 1.____ Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía
- 2.____ Creo que mi carrera tiene significado
- 3.____ El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante
- 4.____ Me siento fuerte y vigoroso(a) cuando estudio o voy a clases
- 5.____ Estoy entusiasmado(a) con mi carrera
- 6.____ Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios
- 7.____ Mis estudios me inspiran cosas nuevas
- 8.____ Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o estudiar
- 9.____ Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios
- 10.____ Estoy orgulloso(a) de estar en esta carrera
- 11.____ Estoy inmerso(a) en mis estudios
- 12.____ Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo
- 13.____ Mi carrera es retadora para mí
- 14.____ Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante
- 15.____ Soy muy “resistente” para afrontar mis tareas como estudiante
- 16.____ Es difícil para mí separarme de mis estudios
- 17.____ En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

1. Presto mucha atención a los sentimientos	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	1	2	3	4	5