

## Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música<sup>1</sup>

Perceived emotional intelligence, achievement motivation and school performance in  
conservatory students.

Laura López Bernad  
Conservatorio Profesional de Música “María de Molina”  
Úbeda (Jaén, España)  
[lauralopezbernad@hotmail.com](mailto:lauralopezbernad@hotmail.com)

Recibido: 22-07-2013 Aceptado: 25-11-2013

### Resumen

La presente investigación examina la relación entre la inteligencia emocional percibida (IEP) y la motivación de logro, en una muestra de alumnos (N=57) de un Conservatorio Profesional de Música, dentro del departamento de Cuerda y Arco, en las especialidades de violín, viola, violonchelo y contrabajo. Para evaluar se utilizaron los siguientes instrumentos: la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS), para medir la Inteligencia Emocional Percibida y la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), para medir la motivación del alumnado. Los resultados muestran una correlación positiva entre la motivación y el subfactor de reparación de la Inteligencia Emocional. En consecuencia y atendiendo a la muestra objeto de estudio, se sugiere que aquellas personas con mayor capacidad de reparar sus estados emocionales negativos a través de la Inteligencia Emocional, poseen mayor motivación para llevar a cabo aquello que quieren lograr, además, ambos factores son determinantes del rendimiento académico.

**Palabras clave:** inteligencia emocional percibida, motivación, rendimiento académico, conservatorios.

### Abstract

The present research inspects the relationship between Perceived Emotional Intelligence (PEI) and achievement motivation in a sample of students (N=57) belonging to the string department at the Conservatorio Profesional de Música and specializing in violin, viola, violoncello and bass violoncello. The evaluation methods were: the Trait Meta-Mood Scale(TMMS-24), to test Perceived Emotional Intelligence, and the Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML, Attributive Motivation Scale) to measure the motivation in the students. The results show a positive correlation between the reparation sub-factor of PEI and motivation. Consequently, and in response to the sample under study, this suggests that people with a greater capability to repair their negative emotional states have more motivation to achieve what they want, and futher, that these two factors are major determinants of academic performance.

**Key Words:** Perceived emotional intelligence, Motivation, School performance, Conservatory.

<sup>1</sup> El contenido de este artículo forma parte de un trabajo de investigación como parte del Programa de Doctorado “Formación del Profesorado en la Didáctica y Organización de las Áreas del Currículum y Evaluación de las Instituciones Educativas”, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

## 1. Introducción

El poder constatar de manera empírica los nuevos conocimientos sobre Inteligencia Emocional y el beneficio que ésta reporta a las personas, a través de diversos trabajos de campo, ha sido un punto de inflexión para el desarrollo del conocimiento sobre la Inteligencia Emocional.

La presente investigación tiene como objeto establecer la relación de la Inteligencia Emocional, con otra variable de criterio como es la Motivación de Logro, igualmente se busca establecer la relación que existe entre los dos constructos relativos al aprendizaje de los alumnos y el rendimiento académico de los mismos dentro de la muestra.

### 2.1 La inteligencia emocional en los centros de enseñanza

Durante los últimos años, son numerosas las investigaciones que apuntan a que la Inteligencia Emocional (IE de ahora en adelante), influye de una manera notable en el rendimiento académico y desarrollo general del alumnado en los centros educativos, por esta razón, se considera necesaria la formación del alumnado en las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Como ejemplo de este tipo de estudios en los que se observa las implicaciones educativas de la inteligencia emocional, podemos destacar el realizado por Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, P. y Montalbán (2006). Dicho estudio sugiere la hipótesis, de que aquellos alumnos con mayor nivel de inteligencia emocional, muestran a lo largo del curso académico menores sentimientos de agotamiento, cinismo y estrés, además de mayores actitudes positivas hacia sus tareas.

Estudios más recientes continúan en la misma línea de investigación (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda, Castillo, y Palomera, 2011). En este estudio se constata que los adolescentes evaluados en diversos centros de educación secundaria, que poseen mayor habilidad para reconocer los estados emocionales, tienen mejores relaciones sociales y un mayor nivel de confianza y competencia percibida.

Todas las investigaciones efectuadas constituyen un apoyo empírico para los diversos programas de intervención que se están creando para fomentar la IE en los centros educativos (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011), aunque se ha de tener en cuenta que los resultados de estas investigaciones

carecen todavía de suficiente consistencia debido a la falta de consenso en cuanto a la definición y operacionalización de constructo de las variables, además de la diversidad metodológica utilizada (Jiménez y López-Zafra, 2009, p. 69).

Dentro de la práctica educativa, se considera a la escuela como el lugar idóneo para la promoción de la IE (Goleman, 1996) debido a que es un entorno muy adecuado para experimentar las habilidades emocionales y crear respuestas adaptativas. No obstante es fundamental recordar que el desarrollo de las habilidades emocionales comienza en el entorno familiar (Jiménez y López-Zafra, 2009). Por esta razón, el docente se enfrenta no solo a enseñar sino, en muchos casos, a transformar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas de sus alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). En consecuencia, cada vez es más necesario desarrollar las competencias emocionales del profesorado no solo para favorecer el aprendizaje del alumnado, sino también con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

## 2.2 Inteligencia emocional y modelos teóricos utilizados

En cuanto a la definición del constructo Inteligencia Emocional, son muchas las acepciones dadas por los diferentes autores en los últimos años, aunque la definición que más delimita el concepto y que es más aceptada en los entornos académicos es: *“la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”* (Mayer y Salovey, 1997, p.4). Esta definición responde al modelo teórico en el que el procesamiento de la información emocional se centra en el manejo de las tres *habilidades emocionales* básicas: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.

Dentro de la habilidad para percibir las emociones y expresarlas, encontramos que Mayer y Salovey (1997) establecen el término de Inteligencia Emocional Percibida (a partir de aquí, IEP) para designar los procesos psicológicos básicos (percepción emocional) que dan lugar a los procesos psicológicos de mayor complejidad (regulación de los estados afectivos). En concreto y atendiendo a los argumentos de Fernández Berrocal y cols. (2001), podrían resumirse estos procesos psicológicos básicos en los siguientes estadios: percepción, evaluación y expresión de las emociones. En conclusión podemos considerar que la Inteligencia Emocional Percibida se refiere al grado en que

los individuos pueden identificar correctamente tanto sus propias emociones, sentimientos y necesidades como las emociones de los demás.

Según las investigaciones realizadas por Berrocal y Extremera (2002), las habilidades integradas en el modelo teórico de Salovey y Mayer son de una gran importancia y por tanto han de ser habilidades esenciales de obligada enseñanza en la escuela. Por este preciso motivo se consideró oportuno encuadrar la investigación dentro de este modelo teórico, dado que es el más defendido y avalado empíricamente desde el punto de vista científico, y que además, se ajusta de una manera mas precisa a los objetivos de la investigación.

### 2.3 La motivación de logro y modelo motivacional de Weiner

Se considera que fue Murray en su libro *Explorations in personality* (1938) el primero en definir el concepto de motivación de logro, planteando que se trata de una necesidad que lleva a hacer algo percibido como difícil de una manera rápida y efectiva. Años más tarde, Atkinson (1957) expone su teoría sobre la motivación de logro, basada en la estructura del modelo expectativa-valor, en la que se considera la motivación de logro como la disposición relativamente estable de buscar el éxito o el logro.

Los elementos constitutivos de la esperanza de éxito o motivación de logro son: el motivo, la expectativa y el incentivo.

- El Motivo: es la disposición que empuja al sujeto a conseguir ese nivel de satisfacción.
- La Expectativa: es la anticipación cognitiva del resultado de la conducta.
- El Incentivo: cantidad de atracción que ejerce la meta en esa actividad concreta.

Para entender la motivación de logro desde la perspectiva, cognición-efecto-acción, analizamos un breve análisis sobre el modelo motivacional de Weiner (1986). El autor establece que una secuencia motivacional se inicia con un resultado conductual que la persona interpreta como éxito (meta alcanzada), o fracaso (meta no alcanzada) y relaciona primariamente con sentimientos de felicidad y tristeza/frustración, respectivamente. El concepto de motivación de logro basado en la atribución causal, en el que la interpretación que el individuo realiza respecto a los elementos que tienen en cierto grado de responsabilidad sobre el resultado de una acción cognitiva-conductual,

apoya el modelo atribucional de Weiner, cuyos elementos fundamentales son las atribuciones causales realizadas sobre el logro.

Este tipo de atribuciones causales son aquellas que, en situaciones de rendimiento, constituyen explicaciones que las personas dan del éxito y del fracaso. Dentro de las situaciones de rendimiento, se tiende a atribuir el fracaso o el éxito a causas como la capacidad, la suerte, el esfuerzo o la dificultad en la tarea. Estas atribuciones determinan además los sentimientos sobre sí mismos, sus predicciones de éxito y la probabilidad de que trabajen más o menos duro en sus tareas en el futuro. Las atribuciones afectan a las expectativas de éxito, a las reacciones emocionales y a la persistencia en tareas relacionadas con el rendimiento.

La importancia de las atribuciones causales en la motivación de logro es la razón por la cual se ha utilizado la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML<sup>2</sup>), en la presente investigación, con el fin de valorar este tipo de motivación en el alumnado.

## 2.4 La relación entre rendimiento escolar y motivación.

Desde los primeros estudios realizados sobre la motivación se ha insistido en la complejidad del constructo y en la necesidad de medir los diversos subcomponentes que lo constituyen. Tyler (1965) y Gough (1957) informan de correlaciones de .40 y .50, respectivamente, entre motivación y rendimiento escolar. Varias investigaciones españolas también están en esta línea, tal es el caso de Pelechano (1977) y Lera (1975). En un estudio para probar las diferencias entre alumnos universitarios de alto y bajo rendimiento en atribuciones causales, metas académicas y autoconcepto académico, se hallaron diferencias significativas en las atribuciones de éxito a la capacidad, al esfuerzo y al contexto, en atribuciones de éxito/fracaso a la suerte, en atribuciones de fracaso a la capacidad y al esfuerzo, en metas de aprendizaje, en metas de logro y en autoconcepto académico (Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez (1999; citado en González, 2003).

En los últimos años, los estudios desarrollados dentro del ámbito de la enseñanza musical impartida en los conservatorios comienzan a ser significativos. A modo de

<sup>2</sup> La escala EAML es una medida de autoinforme formada por 22 ítems de diferencial semántico, que se valoran de 1 a 9 puntos. Los ítems se agrupan internamente en cinco factores denominados: Motivación de Interés. Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación de Esfuerzo, Motivación de Examen y motivación de Profesor. La puntuación total de la Escala Atribucional de Motivación de Logro forma la variable denominada Motivación Causal.

ejemplo destacamos el realizado por Holgado, Navas, y Marco (2013), analizando el rendimiento académico de los estudiantes a través de un modelo estructural de variables motivacionales. A partir de los resultados, confirman que la atribución a la facilidad de la materia del alto rendimiento académico (en sentido negativo) y la atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico (en sentido positivo) inciden directamente en el autoconcepto académico; también se observa que este último influye en las metas de superación personal, coincidiendo con los resultados de otros estudios realizados con anterioridad. No obstante, destacan la relación positiva entre la atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico y el autoconcepto académico.

No obstante pese al gran número de investigaciones que encuentran una correlación positiva entre la motivación y el rendimiento escolar, se pueden encontrar algunas como la ofrecida por Rodríguez Espinar (1982b) en la que se concluye que los aspectos motivacionales no se relacionan significativamente con el rendimiento en la segunda etapa de EGB<sup>3</sup>.

Álvaro (1990) cuestiona cuál es la razón por la que no se refleja una relación significativa de forma generalizada en todos los estudios sobre motivación y rendimiento académico. Destaca como causas tres motivos fundamentales:

- La multidimensionalidad del concepto y la confusión terminológica referida al mismo significado.
- La baja fiabilidad de los instrumentos utilizados para medir motivación, ya que la definición varía mucho y por lo tanto las dimensiones que se miden también.
- La praxis de muchos investigadores, los cuales han considerado directamente las puntuaciones obtenidas en cuanto a la motivación, sin tener en cuenta que otras variables pueden estar influyendo en lo que aparentemente es una relación entre motivación y rendimiento exclusivamente.

## 2.5 Objetivos de la investigación

El estudio realizado sobre los factores de la inteligencia emocional y sus vinculaciones con el aprendizaje ha sido extenso; actualmente, se sigue investigando sobre el tema. Los trabajos que analizan la influencia de la IE en el rendimiento

<sup>3</sup>Educación General Básica según la Ley de Educación de 1970, la segunda etapa corresponde a los cursos de tercero, cuarto y quinto de la actual Educación Primaria.

académico han mostrado resultados contradictorios (Extremera y Berrocal, 2004). No obstante los objetivos de la investigación tratan de encontrar la relación de la Inteligencia Emocional con otra variable de criterio como es la motivación de logro, del mismo modo se busca también establecer la relación que existe entre los dos constructos relativos al aprendizaje de los alumnos anteriormente nombrados y el rendimiento académico de los mismos dentro de la muestra.

Este trabajo se apoya en la idea de que educar emocionalmente a un alumno se convierte en una tarea importante dentro de los centros de enseñanza; se ha constatado que en algunos casos crece el bienestar personal y expectativas de logro de los alumnos concedores de sus emociones; ello influye notablemente en su motivación.

### 3. Metodología

La investigación responde a la estructura de diseño combinado (Buendía, Colás y Hernández, 1998), ya que la naturaleza del tema responde tanto al enfoque cualitativo como al cuantitativo. En este caso, se utilizan los estudios de campo para obtener datos en el mismo lugar donde se desarrollan los acontecimientos, además de estudios descriptivos para confirmar los resultados. Es importante resaltar que el marco teórico permitió orientar el estudio a partir de categorías y sub-categorías confluyentes en una imagen representativa y configuración del fenómeno estudiado, empleándose el enfoque integrado o mixto, que consiste en análisis cuantitativo guiado por análisis cualitativo.

#### 3.1 Contexto

El trabajo de investigación se desarrolló en el marco de un Conservatorio Profesional de Música, centro público dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Pertenece a las enseñanzas de Régimen Especial y ofrece una formación artística en los niveles de Enseñanzas Básicas y Enseñanzas Profesionales, ambas anteriores a las enseñanzas superiores que se han de cursar en el Conservatorio Superior de Música. El citado centro educativo dispone de una plantilla de cuarenta y nueve profesores y seiscientos veinticuatro alumnos.

### 3.2 Muestra

Los participantes representan el 9,13% de los estudiantes del Conservatorio Profesional de Música en el que se realizó el estudio. Un total de 57 alumnos, 36 mujeres (63%) y 21 hombres (37%), cursando sus estudios desde el primer curso de las Enseñanzas Básicas de Música hasta el cuarto curso de las Enseñanzas Profesionales, escogidos de manera aleatoria dentro del departamento de cuerda y arco. La edad de los participantes se distribuye en un rango entre 9 y 47 años, con una edad media de 16,55.

### 3.3 Definición de variables

VARIABLES	INDICADORES
Variable Independiente <b>Nivel de Inteligencia Emocional.</b>	Conocimiento de sí mismo. Comprender los sentimientos de los demás. Autocontrol. Resolución adecuada de conflictos.
Variable Dependiente <b>Motivación</b>	Motivación de Tarea/Capacidad. Motivación de Esfuerzo. Motivación de Examen Motivación de Profesor.
Variable Dependiente <b>Rendimiento académico</b>	Calificación obtenida en la asignatura.

Tabla 1 . Variables abordadas.

### 3.4 Instrumentos de recogida de datos

Dada la naturaleza de *estudio combinado* en la investigación, en el proceso de la recogida de datos se emplearon los siguientes instrumentos tanto de carácter cualitativo como de carácter cuantitativo:

- Una medida de autoinforme, la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) con el fin de evaluar la inteligencia emocional percibida. Este cuestionario ha sido uno de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado, proporcionando una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional.



- la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) inspirada en el modelo motivacional de Weiner y basado en las atribuciones causales (atribución-emoción-acción), para medir la motivación de los estudiantes.

#### 4. Análisis de datos

Los datos obtenidos se han analizado con el paquete estadístico SPSS 18 para Windows. El análisis estadístico se dividió en dos fases, un análisis descriptivo de la muestra y un análisis interferencial de los datos. En cuanto los resultados obtenidos, nos encontramos en primer lugar con que la veracidad y la confianza de los mismos, dependerán de lo sinceros que hayan sido los participantes al responder a las preguntas. A través de un análisis descriptivo, se han observado los estadísticos más relevantes de las variables del estudio: las medias y las desviaciones típicas.

Las tablas 2 y 3 representa el análisis en función del género acerca de los diferentes factores de la IEP de la muestra calculados a partir de los criterios presentados por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) para los factores de percepción, comprensión y regulación. Para la interpretación de cada factor, se considera que el nivel bajo indica que el alumno debe mejorar su percepción (presta poca atención); el nivel medio indica adecuada percepción y el nivel alto indica que debe mejorar su percepción (presta demasiada atención). Para efectos de la comprensión y regulación, el nivel bajo indica que debe mejorarlo; el nivel medio indica adecuado y el nivel alto indica excelente.

<b>Factor</b>	<b>Puntuación IEP</b>	<b>(N) mujeres</b>	<b>% mujeres</b>
<b>Percepción</b>	Alta	5	13.8
	Media	17	47.2
	Baja	14	38.8
<b>Comprensión</b>	Alta	9	25
	Media	20	55.5
	Baja	7	14.4
<b>Regulación</b>	Alta	12	33.3
	Media	20	55.5
	Baja	4	11.1

Tabla 2. Inteligencia emocional percibida en la muestra de estudiantes mujeres (n=36)

Factor	Puntuación IEP	(N) hombres	% hombres
Percepción	Alta	6	28.57
	Media	8	30.09
	Baja	7	33.32
Comprensión	Alta	3	14.28
	Media	6	28.57
	Baja	12	57.14
Regulación	Alta	2	9.52
	Media	7	33.3
	Baja	12	57.14

Tabla 3 Inteligencia emocional percibida en la muestra de estudiantes varones (n=21)

En el análisis de la tabla 4, se muestra que existe la mayor correlación entre los factores de percepción y regulación con .37, pero la regulación es el factor más significativo. Si comparamos esta correlación con la de otras investigaciones, podemos encontrar que por ejemplo no es concordante con las relaciones estadísticamente significativas encontradas por Extremera, Rey y Durán (2005), en las que altos niveles de comprensión se relacionaron con una mayor percepción de eficacia académica y mejor adaptación psicológica. Esto supone una cuestión a resolver dado el bajo índice de comprensión emocional de los alumnos. Un alto nivel de comprensión conlleva la habilidad para estar abiertos a los sentimientos, modular los propios y los de los demás así como promover la comprensión y el crecimiento personal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; 2004), mientras que el bajo nivel de comprensión de las emociones produce que la autorregulación sea mucho más costosa.

	1	2	3
<b>PERCEPCIÓN</b>	1		
<b>REGULACIÓN</b>	.37	1	
<b>COMPRESIÓN</b>	.29	.29	1

Tabla 4. Correlaciones entre los factores de Inteligencia Emocional Percibida.

Atendiendo a la totalidad de la muestra, en el factor de percepción un 63% posee una *Percepción de sus emociones* media-alta, mientras que el 37% la presentan baja. En cuanto al factor de *Comprensión de las emociones*, el 54% la presentan media-alta y el 46% baja. La regulación de las emociones obtiene un 72% de muestra en el nivel medio-alto y un 28% con un nivel bajo.

	Media	Desviación Típica
<b>ATENCIÓN</b>	3,6642	,7839
<b>CLARIDAD</b>	3,0014	,6982
<b>REPARACIÓN</b>	3,3018	,7298
<b>MOTIVACIÓN DE LOGRO</b>	4,7358	2,1976

Tabla 5. Estadísticas descriptivas de los componentes de IEP y de motivación de logro.

Los índices de motivación de logro de la muestra total aparecen detallados en la tabla 6. En cuanto a esta variable, muestra bajos resultados en el alumnado que había suspendido la segunda evaluación del curso. En un 76% corresponden las variables de *suspense* y *baja motivación* mientras que en 69% de los casos se corresponden las variables de *Suspense/Baja motivación/Baja comprensión emocional*. No obstante, teniendo en cuenta las limitaciones de esta investigación, una correlación fuerte no implica necesariamente causalidad.

Ítem	Media	StdDev	Índices
M1	5.3	2.11	Satisfacción con la nota
M2	6.22	2.04	Suerte
M3	4.12	2.08	Autocumplimiento
M4	5.11	2.31	Subjetividad del profesor
M5	5.45	2.01	Justicia
M6	5.95	1.93	Esfuerzo
M7	5.70	1.96	Confianza
M8	4.14	1.50	Tareas difícil/fácil
M9	6.11	1.61	Probabilidad de éxito
M10	5.21	1.34	Capacidad
M11	7.11	1.57	Importancia
M12	6.52	1.79	Interés
M13	5.11	2.02	Satisfacción del estudio
M14	4.23	1.02	Exámenes
M15	6.03	1.67	Afán
M16	6.02	2.45	Competencia del profesor
M17	6.03	1.96	Persistencia
M18	5.65	1.41	Autoexigencia
M19	5.25	1.43	Constancia
M20	6.17	1.36	Disposición
M21	5.94	1.45	Frecuencia del éxito
M22	5.23	2.06	Aburrimiento

Tabla 6 Índices de motivación de la muestra total.

En la tabla 7 se puede observar un agrupamiento de participantes en función de las calificaciones obtenidas en el segundo trimestre. Se observa que la media de rendimiento se sitúa en torno a 5, lo cual se considera un rendimiento ajustado en los resultados. Las expectativas de logro establecidas para este tipo de estudios de carácter

vocacional son algo mayores debido a que este tipo de enseñanzas no son obligatorias. El número de suspensos es muy significativo llegando a más del 38% de la muestra. Si se observa la progresión de los suspensos, se puede colegir que el número de alumnos suspensos guarda una relación directamente proporcional correspondiente al aumento de curso; cuanto mayor es el curso, mayor es el número de suspensos, pese a que el alumnado disminuye en los cursos superiores, si tomamos en cuenta la población global de participantes.

CURSO	CALIFICACIONES			
	3-4	5-6	7-8	9-10
1º EE.BB.		3		
2º EE.BB.		1		
3º EE. BB.	2	2	2	1
4º EE.BB.	1	3		1
1º EE.PP.	5	4	3	
2º EE.PP.	2	3	7	
3º EE.PP.	6	5	2	1
4º EE.PP.	6	2	1	
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>3</b>

Tabla 7 Calificaciones numéricas obtenidas en la segunda evaluación de los alumnos.

## 5. Conclusiones

Este estudio presenta ciertas limitaciones que es necesario tener en cuenta a la hora de interpretar los datos y de establecer conclusiones. Por ejemplo, la TMMS-24, al igual que otras medidas de auto-informe, suelen reflejar fenómenos de deseabilidad social: los participantes responden con la finalidad social de dar una imagen distorsionada, ya sea positiva o negativa especialmente cuando existe una diferencia de rango social, en este caso, alumno y profesor. Además, pueden darse sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004, 2005)

El resultado de los niveles de IEP en función del género ( tablas 2 y 3), atendiendo a los baremos de corrección del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-Mcnally, Ramos y Ravira, 1998) se pueden considerar algo negativos en el subfactor de *comprensión*, atendiendo a que la mayoría de los participantes posee una comprensión baja de sus sentimientos. Si se contrastan los resultados con los obtenidos por Extremera (2003), los resultados de la muestra

seleccionada en este estudio son inferiores respecto al factor de *atención y percepción*, no siendo así en el de *regulación*, donde la media es similar. No obstante, nótese que la participación de un número mayor de mujeres que de hombres en la composición de la muestra, eleva las puntuaciones obtenidas en cada apartado. Son numerosos los estudios que afirman que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en atención y focalización hacia los sentimientos que los hombres, como los realizados por Fernández-Berrocal y Extremera (2003).

La motivación de logro se ha considerado no tanto como variable de motivación en sí, sino como causa que predispone para realizar las acciones necesarias para obtener rendimiento académico. En general los índices de motivación no son negativos aunque existen algunos factores que arrojan conclusiones significativas. En el caso de los factores de *Confianza y Autocumplimiento*, se hallan datos bastante bajos que influye de manera notoria a la hora de realizar las tareas que se exigen en los estudios musicales, como el trabajo disciplinado con el instrumento. La explicación tiene lugar en la semejanza de los dos factores, mientras que el factor de *Confianza* influye directamente en la predisposición para obtener el logro, ya sea en la clase o en las tareas de estudio diario, el *Autocumplimiento* depende directamente de la confianza depositada a la hora de realizar una tarea.

Igualmente las *Tareas difíciles y fáciles* y el factor *examen* muestran que las expectativas sobre estos dos elementos son bajas. En estos dos aspectos se destaca la existencia del juicio de la actividad por una tercera persona. Puede ser que el miedo y la ansiedad de exponerse e la valoración del profesor haga que los resultados en estos factores sean más bajos que el resto. No obstante, la evaluación puede motivar o predisponer a los alumnos a obtener un buen rendimiento, de tal manera que permite relacionarlo con metas de ejecución y, por tanto, con motivación extrínseca en alguno de los casos.

Con relación al nivel de motivación de logro, se sugiere que el alumnado generalmente busca tener un rendimiento académico aceptable, aunque la evaluación continuada en las clases por parte del profesor les genera ansiedad y estrés. La mayoría no dedica el tiempo suficiente a las tareas de estudio diario, aún sabiendo que deberían destinar más tiempo para tal fin. Gran parte de alumnas y alumnos culpan al profesor u a otros factores externos de su motivación, aburrimiento o fracaso académico y prefieren las tareas sencillas a las complicadas; consideran en su gran mayoría que el aprendizaje del instrumento es una tarea bastante difícil.

La correlación positiva entre el bajo nivel de IEP y la baja motivación de logro se ha observado casi en la totalidad de la muestra, de igual manera se ha constatado que los alumnos suspensos en la segunda evaluación cumplen también las anteriores características. En este caso, se han tenido en cuenta las tres variables expuestas en el trabajo de investigación, el nivel de IEP, el índice de Motivación de Logro y el rendimiento académico reflejado en la nota obtenida en la segunda evaluación.

Los datos obtenidos permiten sugerir que el alumnado con un perfil de baja IEP y baja motivación de logro tiene un porcentaje más alto de no conseguir las metas deseadas y por tanto abandonar sus estudios.

¿Es posible afirmar que la baja IEP condiciona la Motivación de Logro? ¿determinan estos dos factores el rendimiento académico de los alumnos? En la primera cuestión, no se puede establecer una relación causal entre ambas variables. Para la segunda cuestión, la Motivación de Logro y la IEP constituyen factores determinantes del rendimiento académico, observando que la Motivación adquiere una mayor influencia en el éxito: en muchos casos, el nivel bajo de IEP no se relacionó con un nivel bajo de Motivación, obteniendo indiferentemente, buenos resultados académicos. De cualquier manera, lo interesante de esta conclusión no es que la motivación sea más importante que la IEP, sino que constituye un constructo entrenable y modificable. Esto permite destacar un punto de gran importancia en este trabajo: la labor de los docentes es esencial para que alumnas y alumnos puedan mejorar.

A modo de resumen, la conclusión fundamental que podemos extraer de este trabajo de investigación es que la motivación de logro y la auto-percepción de la inteligencia emocional son susceptibles de modificación. Es evidente que la práctica educativa necesita este tipo de trabajos con conclusiones que sirvan de base para llevar a cabo programas de intervención, mejorando la calidad de la enseñanza a través de una docencia más eficiente.

También es preciso destacar la cautela con la que deben ser tomadas estas conclusiones: el contexto y las circunstancias de este trabajo establecen las lógicas limitaciones respecto a la validez externa. Este campo de investigación debería ser abordado también desde otras perspectivas con el fin de tener diferentes perspectivas del tema objeto de la investigación. Hoy por hoy, la línea de investigación debe tender hacia la validación de modelos jerárquicos lineales que representen las redes de

relaciones que se dan en la realidad educativa entre el alumnado, las aulas, los conservatorios, las ciudades, las comunidades autónomas y el país.

## Referencias bibliográficas

Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

Álvaro, M. (Dir.). (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Alvaro, J.L., Garrido, A. y Torregrasa, J.R. (1996). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: Isabel Capella.

Atkinson, J. W., (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.

Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQi). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

Balsera, F. (2005). *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia U.N.E.D., Madrid.

Balsera, J. (2006). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano. En Sánchez, J. y Gaya, J. (Eds.), *Inteligencia Emocional en Educación*, Las Palmas de Gran Canaria: SICE.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Buendía, L. Colas, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill. 258-263.

Durán, A. Extremera, N. Rey, L. Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, F.M. (2006). Predicting academia burnout and engagement in educational settings: Assessing the

incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002a). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N., *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002b). Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.

Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>

Fernández-Berrocal, P. Alcaide, R. Domínguez, E. Fernández-Mcnally, C. Ramos, N. y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey *et al.* (1995): datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga. (30 de Abril – 3 de Mayo de 1998; Málaga, España).

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-78.

Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63-93.



Fernández-Berrocal, P. & Ruiz-Aranda, D. (2008a). *La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008b). "La inteligencia emocional en la educación". *Revista de Investigación Psicoeducativa* 15, 6, 21-436.

Gardner, H. (1993). *Múltiple Intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.

Gallego, D. J. y Gallego, M. J. (2004). *Educación de la Inteligencia Emocional en el aula*. Madrid: PPC

Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Hernández, R., Fernández C., Baptista, P., (1997). *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill.

Holgado, F. P., Navas, L., y Marco, V. (2013). El rendimiento académico de estudiantes del Conservatorio de Música: un modelo estructural de las variables motivacionales. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 257-273. [DOI: 10.1387/RevPsicodidact.6942](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6942)

Jiménez Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 1, 69-79. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342009000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342009000100006&lng=en&nrm=iso)

Marsh, H.W. (1984). Relationship among dimensions of self-attribution. Dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.

Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Human Intelligence*, 396-420. New York: Cambridge.

Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M., (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>

Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 143-152.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair. Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. Penebaker (Ed.) *Emotion, disclosure, and health*, Washington: American Psychological Association, 125-154.

Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. G. Fletcher & M. Clark (Ed.), *The Blackwell handbook of social psychology*. London: Blackwell.

Salovey, P. y Grewal, D. (2005). "The Science of emotional intelligence". *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.

Stone-McCown, K., Jensen, A. L., Freedman, J. M. y Rideout, M.C. (1998). *Self-Science: The emotional intelligence curriculum*. San Mateo, CA: Six Seconds.

Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J.M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.

Visor Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Barcelona: PPU.

Vivas, M. y Gallego, D.J. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.