

Universidad Internacional de La Rioja
Máster universitario en Neuropsicología y
educación

**Estrategias de aprendizaje e
inteligencia emocional y su relación
con el rendimiento académico en
inglés en estudiantes universitarios
a distancia**

Trabajo fin de máster presentado por: Ángela María Sarmiento Cameló
Titulación: Máster en Neuropsicología y Educación
Línea de investigación: Avances en Neuropsicología
Director/a: Silvia Carrascal

Bogotá
Enero, 2017

Resumen

Las *estrategias de aprendizaje* y la *Inteligencia Emocional* se han planteado como dos variables de gran impacto en los procesos de aprendizaje, susceptibles de reforzar y seguir desarrollando en la formación universitaria a distancia. En esta modalidad educativa el aprendizaje es completamente autónomo e independiente, lo cual implica la necesidad de desarrollar habilidades particulares que posibiliten el aprovechamiento de experiencias y recursos de aprendizaje provistos previamente. Con este estudio se busca observar la relación entre estrategias de aprendizaje, inteligencia emocional y rendimiento académico en la asignatura de inglés en una muestra de 132 estudiantes universitarios a distancia. Inicialmente se trabaja cada categoría de análisis de manera independiente, para luego observar dinámicas y relaciones entre ellas. Para las estrategias de aprendizaje se utiliza el cuestionario *CEVEAPEU*, un autoinforme en el cual los estudiantes valoran las estrategias a través de 2 escalas; para la inteligencia emocional se emplea el cuestionario *TMMS-24* a través del cual se evalúan las dimensiones de percepción, comprensión y regulación emocional. Para el análisis de las variables se emplea un diseño no experimental, haciendo uso de estadísticos descriptivos y correlacionales. Los resultados mostraron una valoración promedio alta en las escalas de estrategias de aprendizaje, así como una adecuada comprensión y regulación emocional en los estudiantes, a diferencia de la percepción emocional, dimensión que obtuvo una valoración promedio baja. No se hallaron relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, ni entre éste y la inteligencia emocional, sin embargo, se encontraron relaciones positivas débiles entre algunas estrategias y dimensiones de la inteligencia emocional. Se puede concluir que, en la muestra de estudiantes universitarios a distancia, el rendimiento académico no se relacionó con la valoración otorgada a las estrategias de aprendizaje ni con su inteligencia emocional, no obstante, sí existe una relación entre las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, inteligencia emocional, rendimiento académico, estudiantes universitarios, educación a distancia

Abstract

Learning Strategies and *Emotional Intelligence* have been considered to be of great impact on learning processes as well as capable of continuous development and reinforcement within contexts of higher distance education. The learning process in a distance education setting becomes completely autonomous and independent, requiring the development of specific skills that enable students to take advantage of the resources and experiences provided. This study seeks to observe the relations between learning strategies, emotional intelligence and academic achievement in English class, in a group of 132 university students enrolled in distance learning. First, each variable is analyzed independently and then the dynamics and relations between them are observed. In order to analyze the learning strategies and emotional intelligence of the group of students, two questionnaires were used: the *CEVEPEAU* and the *TMMS-24* self-reports; the former consists of two scales and 85 items, and the later consists of 24 items through which three dimensions of Emotional Intelligence are assessed. A non-experimental design was adopted and descriptive and correlational analyses were used to study the different variables. The results showed high scores in the self-assessment of learning strategies, as well as an adequate comprehension and regulation of emotions, yet these findings also suggest that the perception of emotions is an area that needs improvement. No correlations were found between learning strategies, emotional intelligence and academic achievement; however, there were positive relations between some of the learning strategies and Emotional Intelligence scales. It can be said that academic achievement does not correlate with the learning strategies nor with emotional intelligence in this group of students; nevertheless, a positive but weak correlation was found between some of the Learning Strategies and some of the Emotional Intelligence scales.

Key words: learning strategies, emotional intelligence, academic achievement, university students, distance education

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Justificación y problema	9
1.2. Objetivos	11
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1. Educación a distancia	12
2.2. Estrategias de aprendizaje	16
2.2.1. Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje	17
2.3. Bases neuropsicológicas del aprendizaje	18
2.3.1. Áreas y procesos implicados en el aprendizaje.....	18
2.4. Inteligencia emocional	24
2.4.1. Modelos de Inteligencia Emocional.....	25
2.4.2. Modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997)	27
2.5. Bases neuropsicológicas de la emoción	28
2.6. Rendimiento académico.....	30
2.7. Relación entre las estrategias de aprendizaje, la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Estado de la cuestión.	32

3. MARCO METODOLÓGICO (MATERIALES Y MÉTODOS).....	35
3.1 Hipótesis de investigación.....	35
3.2 Diseño	36
3.3 Población y muestra.....	36
3.4. Variables, medidas e instrumentos aplicados	38
3.5. Procedimiento.....	43
3.6. Plan de análisis de datos	43
4. RESULTADOS	44
5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	56
5.1. Justificación	56
5.2. Objetivos.....	56
5.3. Metodología	57
5.4. Evaluación.....	60
5.5. Cronograma	60
6. Discusión y conclusiones	62
7. Limitaciones	66
8. Prospectiva	66
9. BIBLIOGRAFÍA.....	67

9.1. Referencias Bibliográficas	67
9.2. Bibliografía general.....	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución regional de la muestra	37
Tabla 2. Datos sociodemográficos de la muestra	38
Tabla 3. Escalas, subescalas, estrategia e ítems del cuestionario.....	39
Tabla 4. Componentes de la Inteligencia Emocional en el TMM-24.....	40
Tabla 5. Evaluación de la percepción, la comprensión y la regulación en el TMMS-24	41
Tabla 6. Actividades de evaluación en en el curso Inglés transversal 2	42
Tabla 7. Datos descriptivos nota final inglés transversal 2	42
Tabla 8. Distribución de frecuencias notas finales inglés transversal 2.....	42
Tabla 9. Datos descriptivos de las estrategias motivacionales	44
Tabla 10. Datos descriptivos de los componentes afectivos	45
Tabla 11. Datos descriptivos de las estrategias metacognitivas	46
Tabla 12. Datos descriptivos de las estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	46
Tabla 13. Datos descriptivos de las estrategias de búsqueda y selección de la información	47
Tabla 14. Datos descriptivos de las estrategias de procesamiento y uso de la información	48
Tabla 15. Datos descriptivos de los factores de la inteligencia emocional	49

Tabla 16. Datos descriptivos de la percepción emocional según sexo	49
Tabla 17. Distribución de frecuencias de la percepción emocional.....	49
Tabla 18. Distribución de frecuencias de la comprensión de sentimientos	50
Tabla 19. Distribución de frecuencias de la regulación emocional	50
Tabla 20. Correlación entre estrategias motivacionales y rendimiento académico	51
Tabla 21. Correlación entre componentes afectivos y rendimiento académico	51
Tabla 22. Correlación entre estrategias metacognitivas y rendimiento académico	52
Tabla 23. Correlación entre estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos y rendimiento académico	52
Tabla 24. Correlación entre estrategias de búsqueda y selección de información y rendimiento académico	53
Tabla 25. Correlación entre estrategias de procesamiento y uso de la información y.....	53
Tabla 26. Correlación entre dimensiones de la inteligencia emocional y rendimiento	54
Tabla 27. Correlación entre dimensiones de la inteligencia emocional y estrategias afectivas de apoyo y de control	55
Tabla 28. Correlación entre dimensiones de la inteligencia emocional y estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	55
Tabla 29. Cronograma	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Partes de la neurona	20
Figura 2. Vista inferior y superior del cerebro.....	20
Figura 3. Lóbulos cerebrales	22
Figura 4. Modelo de las cuatro ramas de la Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997).....	28
Figura 5. El sistema límbico. Cardinalli (2007)	29

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y problema

El estudiante que opta por la educación a distancia adquiere un rol protagonista dentro de su proceso de aprendizaje que lo lleva a tener que asumir un cambio o adaptación en cuanto a las dinámicas de estudio, lo cual implica mayor responsabilidad, dedicación y esfuerzo. Su aprendizaje ya no depende primordialmente del docente, sino que es el resultado de su interacción con los recursos de aprendizaje, con las experiencias de su cotidianidad, con las tecnologías y con otras personas. El aprendizaje se vuelve entonces autónomo e independiente, requiriendo el desarrollo máximo de los potenciales cognitivos, afectivos y procedimentales de los estudiantes (Morales, 2014).

Durante la última década las investigaciones en educación a distancia a nivel mundial, en relación con las características de los estudiantes, se han centrado en estudiar sentimientos, emociones y comportamientos de acuerdo con variables como edad y sexo. Por el contrario, diferencias individuales concernientes a procesos cognitivos, estrategias de aprendizaje y diferencias culturales, no han sido exploradas de manera suficiente (Bozkurt, 2015).

Ahora bien, las estrategias de aprendizaje conforman una variable que ha suscitado un gran interés desde la comunidad académica, debido en parte a la necesidad de adaptar los sistemas educativos a la diversidad de características y rasgos cognitivos de los estudiantes y posibilitar así el desarrollo de unas habilidades, procesos autónomos y estrategias que les permitan permanecer y culminar de manera exitosa sus estudios universitarios (Bahamón, Vianchá, Alarcón, & Bohórquez, 2013). Las estrategias más allá de ser las operaciones de pensamiento que se llevan a cabo al enfrentarse al aprendizaje, pueden concebirse como promotoras del aprendizaje independiente y autónomo (Beltrán, 2003) con lo cual su estudio dentro del contexto de la educación a distancia resulta pertinente, más aún cuando algunas investigaciones están abordando las relaciones que éstas pueden tener con variables como el rendimiento de los estudiantes. En esta línea los hallazgos son disímiles, pues algunos sugieren la existencia de una relación positiva entre las estrategias y el rendimiento (Muelas y Navarro, 2015, Román, 2012, Simsek y Balaban, 2010), mientras que otras no han hallado ninguna relación entre estas variables (Bahamón et al., 2013, Millán, 2014).

Adicionalmente, algunas de las investigaciones adelantadas acerca de los estilos y estrategias de aprendizaje en la población universitaria a lo largo de la última década, también han empezado a interesarse en la identificación de variables cognitivas, efectivo-emocionales, académicas y contextuales que puedan tener implicaciones o relaciones con las estrategias empleadas por los estudiantes (Bahamón et al., 2013). En esta línea las investigaciones que se centran en las relaciones

entre el aprendizaje y las emociones van ganando terreno; por una parte se han encontrado diferencias en los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes (Gaeta y López, 2013); y por la otra se han encontrado correlaciones positivas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Balasubramanian y Al-Mahrooqi, 2016, Páez y Castaño, 2015, Hosseinpoor, 2015).

Teniendo en cuenta las implicaciones y retos de la educación a distancia, resulta interesante incursionar en el análisis de las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios de esta modalidad, ya que las dinámicas, medios y mediaciones de sus procesos de aprendizaje son diferentes comparados con las de los estudiantes cuya formación es presencial, siendo los estudiantes universitarios de educación presencial la población con la cual se han adelantado la mayor parte de las investigaciones alrededor de estas variables.

Por todo lo anterior, este estudio se propone identificar y analizar la relación que puede existir entre las estrategias de aprendizaje, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios que están cursando la asignatura de inglés transversal 2. Para ese fin se utilizó un diseño no experimental, en el cual se emplearon dos cuestionarios o autoinformes a través de los cuales se evaluaron las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional, para después relacionarlas entre sí y con el rendimiento académico de los estudiantes, medido este último a través de la nota final obtenida en la asignatura de inglés.

Este estudio busca por tanto aportar al conocimiento de la población estudiantil que se forma en la modalidad a distancia, en cuanto a la valoración que hacen del uso de estrategias de aprendizaje, a la incidencia de las dimensiones perceptivas, comprensivas y de regulación propias de su inteligencia emocional y a su rendimiento académico, con la finalidad de proveer una base descriptiva sobre la cual se puedan generar estrategias de intervención que respondan a las necesidades formativas y emocionales de los estudiantes y en sintonía además con las exigencias y medios propios de la educación a distancia.

1.2. Objetivos

Como objetivo general de la presente investigación se ha planteado determinar la relación entre estrategias de aprendizaje, inteligencia emocional y rendimiento académico en la asignatura de inglés, en una muestra de estudiantes universitarios que cursan sus programas académicos en la modalidad abierta y a distancia.

La intención es proveer una base descriptiva sobre la cual se puedan generar estrategias de intervención que respondan a las necesidades formativas y emocionales de los estudiantes, acordes con las exigencias y condiciones propias de la educación a distancia. Para ello, se han determinado una serie de objetivos específicos.

Objetivos específicos:

- Realizar una revisión teórica sobre las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional e identificar el estado de la cuestión respecto a desarrollos teóricos sobre estas categorías en educación universitaria.
- Medir las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional, en sus dimensiones de percepción, comprensión y regulación, en la muestra de estudiantes universitarios.
- Identificar y analizar las dimensiones de la inteligencia emocional de los estudiantes y el uso de estrategias de aprendizaje.
- Estudiar la relación entre las estrategias de aprendizaje, inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Diseñar una propuesta de intervención en función de las condiciones y necesidades encontradas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Educación a distancia

2.1.1. Antecedentes

La educación a distancia nace como una alternativa de formación académica y profesional debido principalmente a cuatro factores que García (1999) define como: los avances sociopolíticos, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, la carestía de los sistemas convencionales, los avances en el ámbito de las ciencias de la educación y, por último, las transformaciones tecnológicas.

García (1999) describe el primer factor en función de la demanda social que llevó a que las aulas de educación convencional se masificaran debido a la explosión demográfica y a la presión social que buscaba que todas las clases tuvieran acceso a la educación. Por una parte, las instituciones no contaban con la infraestructura para satisfacer este aumento de la demanda, por la otra, la relación personal que existía entre profesor y estudiante empezaba a desdibujarse. En esta dinámica los cambios sociales resultado de guerras y revoluciones llevaban a las sociedades a buscar alternativas de educación que fueran económicas, de fácil acceso y viables para la formación de los profesionales que demandaban los nuevos tiempos. En esta coyuntura social, se visibilizaron aquellos grupos poblacionales desatendidos, quienes a pesar de su motivación y capacidad para aprender, no habían podido acceder a la educación. Hacían parte de esta población los residentes de zonas geográficas alejadas, los adultos trabajadores, las amas de casa, las personas con algún tipo de discapacidad física que limitaba o impedía su desplazamiento a las aulas, los reclusos, los ciudadanos de países en vía de desarrollo donde las instituciones educativas no responden a las necesidades, condiciones y demanda educativa; y por último, aquellas personas cuya edad restringe su paso por las aulas convencionales, mas no su capacidad para aprender.

La necesidad de aprender a lo largo de la vida constituye el segundo factor y es lo que García (1999) describe como la “formación permanente” que se ha venido imponiendo en las últimas décadas como respuesta a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que llevan a que los procesos de educación y formación acompañen a los individuos durante diferentes etapas de su vida.

El tercer factor, tiene mucho que ver con las limitaciones y carencias con las cuales las instituciones convencionales tuvieron que enfrentar el reto de la masificación educativa. Por una parte, los costos, recursos físicos y capital humano que se requerían para atender esta demanda eran muy altos y por la otra, las distancias en los países con una extensión territorial amplia no permitían llevar las aulas a toda la población que buscaba acceso a la educación. En últimas los

costos resultaban muy altos, por lo cual se tenía que pensar en alternativas más viables y rentables, que ampliaran el acceso sin afectar la calidad educativa.

Los avances en las ciencias de la educación, cuarto factor, llevaron no sólo a que se reafirmara la necesidad de contar con una formación a lo largo de la vida, sino a que el sistema mismo se renovara para responder a las necesidades de las sociedades, reto ante el cual la educación convencional se resistió y se sigue resistiendo, lo cual impulsó a que se pensara en nuevas formas de aprender por fuera de las aulas. Los avances de la psicología contribuyeron también al planteamiento de modelos pedagógicos que potenciaban el trabajo independiente de los estudiantes y la personalización de la educación, entre otros (García, 1999).

Las transformaciones tecnológicas, como quinto y último factor, uno que además ha generado innumerables transformaciones en nuestra sociedad, permitieron vencer las limitaciones de la educación convencional al reducir las distancias a través de la utilización de medios de comunicación y recursos que han permitido a la población acceder a una formación y contenidos de calidad, permitiéndoles aprender con la misma eficacia del estudiante de un centro presencial (García, 1999).

2.1.2. Orígenes de la educación a distancia en Colombia

La educación a distancia tiene una trayectoria que puede remontarse al siglo XIX y que ha venido expandiéndose desde entonces a lo largo y ancho del planeta (Morales, 2014). En Iberoamérica esta modalidad nace hacia mediados del siglo XX y en Colombia tiene sus inicios en 1947 con la creación de la *Acción Cultural Popular*, un modelo de escuela radiofónica que respondía al proyecto de teleeducación propuesto como parte del Plan de Desarrollo del gobierno de turno. En 1960 se dio inicio a los programas educativos por televisión y entre 1973 y 1975 ocho universidades del país iniciaron la oferta de algún programa en la modalidad a distancia (García, 1999). En 1982 el gobierno a través del Ministerio de Educación Nacional reglamentó la educación superior a distancia estableciendo como algunos de sus propósitos la atención a la población marginada, la formación de profesionales en las áreas requeridas para el desarrollo regional y la oferta de programas de capacitación, perfeccionamiento y actualización profesional (Morales, 2014).

2.1.3. Características de la educación a distancia

La modalidad de educación a distancia, a diferencia de la educación presencial, tiene características propias, entre las cuales se destacan cinco. Primero, esta modalidad se caracteriza por la separación física entre el profesor y el estudiante; segundo, se compensa esta separación a través de la utilización de medios de comunicación y recursos técnicos; tercero, prima el aprendizaje desarrollado de manera individual; cuarto, se cuenta con el apoyo de una organización que aporta los recursos, orienta y acompaña el proceso del estudiante y por último, la comunicación es bidireccional entre el estudiante, los profesores y la institución (Morales, 2014).

El **rol del estudiante** dentro de esta modalidad es particularmente activo, desarrollando un aprendizaje autónomo e independiente en todo momento. Es independiente en la medida en que es el estudiante quien planea y programa sus sesiones de estudio de acuerdo a su propio ritmo y disponibilidad de tiempo y es autónomo ya que es el estudiante el que está realizando las actividades, haciendo las lecturas y ejercicios de las asignaturas de manera permanente (Morales, 2014).

El **rol del docente**, por su parte, no consiste en dictar clase sino en orientar a los estudiantes para que desarrollen conocimientos, destrezas y habilidades a través de estrategias de autogestión y control de su proceso de aprendizaje. Se convierte así en facilitador, al crear los recursos y materiales de aprendizaje que llevan a los estudiantes a interctuar en el proceso de adquisición del conocimiento; también es tutor, pues orienta, guía y acompaña el proceso de cada estudiante; y es mediador al ser quien impulsa y motiva al estudiante a utilizar los recursos ofrecidos por las nuevas tecnologías como herramientas que promueven su aprendizaje independiente (Morales, 2014).

Los **medios de aprendizaje** de la educación a distancia los constituyen todos los recursos físicos, impresos, audiovisuales, multimedia, interactivos, y de manera más general todos los medios que facilitan en la actualidad las tecnologías de la información, a través del Internet, las plataformas educativas, las aulas virtuales y el despliegue de posibilidades de comunicación que éstas brindan a través del correo electrónico, los foros y chats, entre otros.

2.1.4. Habilidades importantes en la educación a distancia

Los estudiantes que acceden a la formación superior en la modalidad a distancia deben desarrollar una serie de habilidades que resultan indispensables para poder aprovechar las estrategias pedagógicas y educativas ofrecidas por la institución y sus docentes. Entre esas habilidades Morales (2014) destaca:

- Desarrollar y trabajar el autoestima, la perseverancia y el deseo de superación ante los fracasos.
- Desarrollar un nivel de autonomía que le permita ir más allá de los componentes mínimos de las asignaturas y que lleve a la búsqueda de nueva información, desarrollando habilidades de análisis, síntesis y experimentación, entre otras.
- Manejar las tecnologías de la información como herramientas para la adquisición y el procesamiento de la información, haciendo uso de los entornos virtuales y las herramientas que éstos proveen para la exploración, búsqueda, almacenamiento y análisis de la información.
- Tener disciplina en el manejo del tiempo, estableciendo un método que le permita trazar un plan de acción para alcanzar los objetivos y cumplir con las tareas y actividades de aprendizaje de acuerdo a la programación establecida por los profesores.
- Sostener una comunicación permanente con sus profesores, compañeros y con la institución a través de los medios que se hayan establecido para ese fin.

2.1.5. Retos de la educación a distancia en Colombia

La educación a distancia ha venido ganando terreno en el ámbito de la educación superior desde hace muchos años, incluso desde sus orígenes a mediados del siglo XIX (García y Ruiz, 2010); esta expansión se ha movilizado a nivel mundial con la apertura de universidades abiertas y a distancia, siendo la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) un referente en el contexto iberoamericano. Esta modalidad de educación fundamentada en el trabajo autónomo de los estudiantes (García & Ruiz, 2010) ha suscitado inquietudes dentro del ámbito educativo e investigativo, que han llevado a que se adelanten, sobre todo, estudios comparativos entre esta modalidad y la presencial con la finalidad de evaluar y comparar su eficacia. Actualmente, en Colombia existen varios centros universitarios que ofertan sus programas a distancia o en modalidad 100% virtual. Este cambio, si bien permite a un número significativo de la población acceder a una formación profesional a la que no tendrían acceso de otra manera, ha traído consigo retos enormes que van desde el diseño de los recursos de aprendizaje, las mediaciones con los docentes y la formulación de procesos de evaluación, hasta los nuevos roles que los estudiantes deben asumir dentro del contexto de la modalidad de educación a distancia. Si bien la eficacia de esta modalidad se ha puesto en discusión y hasta en duda, lo cierto es que sigue aumentando el número de programas y estudiantes matriculados en programas abiertos y a distancia. Uno de los retos a los que se ven enfrentadas las universidades abiertas y a distancia es que los estudiantes que optan por estudiar sus programas de pregrado y posgrado en esta modalidad vienen de una formación presencial y no conocen las dimensiones e implicaciones del aprendizaje autónomo y

autorregulado. Estas dos situaciones suponen, desde un inicio, una limitante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la modalidad a distancia, el cual demanda, entre otras cosas, del trabajo autónomo y autorregulado por parte del estudiante.

2.2. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se circunscriben dentro de los distintos ámbitos de la educación como un eje fundamental para la comprensión de los procesos de aprendizaje y más específicamente desde su carácter procedural (Esteban, 2003). A partir de los distintos enfoques y tipologías desde los cuales los investigadores han abordado o acuñado el concepto de estrategias de aprendizaje, se pueden encontrar diversas definiciones.

Para Weinstein, Husman y Dierking, 2000 (citado en Calderón y Chiecher, 2012) las estrategias de aprendizaje se refieren a los pensamientos, comportamientos, creencias, acciones y emociones que posibilitan la adquisición de información nueva y su integración a los conocimientos previos que se encuentran almacenados en las estructuras cognitivas. Es gracias a este proceso que se producen nuevos conocimientos y habilidades.

Beltrán (2003) considera que las estrategias de aprendizaje tienen un carácter intencional y por tanto implican un plan de acción, a diferencia de las técnicas de aprendizaje las cuales son mecánicas y rutinarias. Las estrategias de aprendizaje son por tanto operaciones realizadas por el pensamiento al enfrentarse al aprendizaje y como tal promueven el aprendizaje autónomo e independiente. Esto se evidencia una vez el estudiante domina las estrategias metacognitivas, aquellas que le permiten planificar, regular y evaluar su aprendizaje.

Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2007) afirman que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales donde se seleccionan y recuperan los conocimientos necesarios para alcanzar un objetivo o cumplir una tarea, de acuerdo a la situación educativa .

Hasta este punto, las tres definiciones si bien responden a tipologías y enfoques diferenciados asumen las estrategias de aprendizaje como unos procesos dinámicos en los que intervienen distintos tipos de factores; y es precisamente este último aspecto el que ha ido enriqueciendo el constructo gracias a la inclusión de elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (Gargallo, Suárez y Pérez, 2009).

Por último, se presenta la definición de Gargallo y sus colaboradores (2009), quienes consideran a las estrategias de aprendizaje como un “conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado” (p.2). La clasificación de las estrategias que hacen los autores abarca la voluntad, la capacidad y la autonomía, es decir las tres dimensiones principales de la mente humana que se relacionan con el aprendizaje. Estas estrategias integran además otros aspectos: por una parte se encuentran los elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, es decir las disposiciones y el ambiente para aprender; y por la otra se encuentran los elementos metacognitivos y cognitivos; los primeros se refieren a la toma y evaluación de las decisiones, es decir la autorregulación del estudiante; y los segundos, al manejo de las estrategias, las habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información (Gargallo et al., 2009).

2.2.1. Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje.

Las definiciones anteriormente enunciadas responden a unas tipologías o enfoques que se traducen en distintas clasificaciones del mismo constructo. A continuación se presentan dichas clasificaciones.

La clasificación de Weinstein y Mayer (1986) está compuesta por cuatro estrategias de aprendizaje, a saber, estrategias de repetición, de elaboración, de organización y de regulación. Las primeras hacen referencia al aprendizaje de contenidos por repetición oral o escrita; las estrategias de elaboración se refieren al proceso de vinculación de información nueva con los conocimientos previos a través de la elaboración de resúmenes, esquemas, entre otros. Como estrategias de organización se encuentran los procesos de categorización de los contenidos y como estrategias de regulación se encuentran las habilidades metacognitivas.

Beltrán (2003) clasifica las estrategias de aprendizaje en estrategias de apoyo, estrategias de procesamiento, de personalización del conocimiento y estrategias metacognitivas. Como estrategias de apoyo se encuentran la motivación, las actitudes y el afecto; las estrategias de procesamiento hacen referencia a la selección, organización y elaboración de la información. En las estrategias de personalización del conocimiento se encuentran el pensamiento creativo, crítico, reflexivo, racional y autónomo, así como la recuperación y transferencia de información. Por último, se encuentran las estrategias metacognitivas, las cuales hacen referencia a los procesos de planificación, control y evaluación de la acción.

Monereo (1997) clasifica las estrategias en cinco categorías: estrategias de ensayo, de elaboración, de organización, de control de la comprensión y de apoyo o afectivas. La primera hace referencia a las estrategias de repetición de contenidos, la segunda a la vinculación de las nuevas informaciones con los conocimientos previos, la tercera incluye aquellas estrategias de esquematización y agrupación de contenidos en las que intervienen procesos de relación de la información, la cuarta tiene que ver con las estrategias metacognitivas que le permiten al estudiante ser consciente de las estrategias empleadas, de su supervisión y evaluación, por último, la estrategias de apoyo o afectivas referidas a los procesos de motivación, entre otros.

Finalmente, la clasificación que Gargallo (2009) utiliza para la creación de las escalas del cuestionario *CEVEPEAU* divide las estrategias de aprendizaje en dos bloques: por una parte se encuentran las estrategias afectivas, de apoyo y control y por la otra, las estrategias cognitivas. Dentro del primer bloque se incluyen las estrategias afectivo-motivacionales, la metacognición y las estrategias de control del contexto e interacción social, todas encaminadas a la puesta en marcha de los procesos de procesamiento de la información y al apoyo en su implementación. Dentro del segundo bloque se encuentran las estrategias relacionadas de manera más directa con el procesamiento de la información tales como de búsqueda y selección de la información y las estrategias de procesamiento y uso de la información (Gargallo et al., 2009).

2.3. Bases neuropsicológicas del aprendizaje

Para Martín (2016) la aplicación de la neuropsicología en el ámbito educativo incide en tres aspectos claves: la prevención para adelantarse a las dificultades, el desarrollo del potencial de cada alumno y la atención a sus necesidades específicas. Resulta entonces pertinente abordar el rol de las estrategias de aprendizaje desde una mirada neuropsicológica con miras a comprender las áreas y procesos cerebrales que tienen implicaciones en los procesos de educativos y de aprendizaje.

2.3.1. Áreas y procesos implicados en el aprendizaje

- El sistema nervioso

Haines (2003) afirma que “el sistema nervioso nos convierte en lo que somos. La personalidad, los puntos de vista, la inteligencia, la coordinación (o la falta de cualquiera de estos rasgos), así como otras muchas características que hacen a cada persona única, se deben a complejas interacciones que tienen lugar en el sistema nervioso (p. 4).

El sistema nervioso se encuentra formado por unos órganos y estructuras cuya función consiste en mantener la comunicación entre el cuerpo y el cerebro de manera que las funciones fisiológicas

se lleven a cabo correctamente y se posibiliten otras funciones tales como la memoria y el aprendizaje (Obradors, et al., 2007). Este sistema se subdivide en dos: el sistema nervioso central y el sistema nervioso periférico. El primero está conformado por el cerebro o encéfalo y la médula espinal; y el segundo, por un grupo de nervios que conectan al sistema nervioso central con estructuras periféricas, logrando así mantener una comunicación continua entre el cerebro, la médula espinal y el resto del cuerpo (Haines, 2003).

- Las neuronas

“Las neuronas son el núcleo en funcionamiento del cerebro y de todo el sistema nervioso” (Sousa, 2014, p.26). Estas unidades estructurales y funcionales básicas están compuestas por un cuerpo celular o soma, dendritas y axones y son las encargadas de tratar la información y enviar señales químicas y eléctricas en todas las direcciones. Las neuronas transmiten la información a través de los axones que conectan con otras dendritas. Para poder conectar con miles de células diferentes, el axón se divide continuamente en dos ramas. La función del axón es dual, conducir la información a través de estimulación eléctrica y transportar sustancias químicas. Cuanto más grueso es el axón, mayor es la rapidez de la conducción de la electricidad y por ende de la información (Jensen, 2008). Ahora bien, la neurona envía estos impulsos eléctricos hacia la sinápsis, que es el espacio pequeño de aproximadamente 20 nanómetros que se haya entre la terminación del axón y las dendritas de la célula vecina, y es allí donde esta actividad libera unas sustancias químicas conocidas como neurotransmisores, las cuales pueden inhibir o excitar a la neurona con la que se está conectando (Sousa, 2014).

Las diferencias de voltaje al interior y al exterior de la neurona y su activación producen la descarga de un impulso, conocido como potencial de acción, y la entrada de iones de sodio a través de la membrana, resultando en una inversión de voltaje, la cual favorece la transmisión de señales que se requieren para el desarrollo dendrítico (Jensen, 2008). Seguidamente se liberan neurotransmisores desde el botón terminal de la neurona pasando a los receptores de las dendritas de otras neuronas. Los potenciales de acción son los que producen la activación cerebral y el crecimiento neuronal (Martín, 2016). Es precisamente ese desarrollo neuronal, mediante la ramificación dendrítica, en el que se establecen más conexiones, llegando en ocasiones a formar “bosques neuronales” que permiten a los individuos comprender mejor e incluso llegar a ser expertos en algo (Jensen, 2008). El aprendizaje tiene lugar entonces cuando se da la sinápsis o conexión entre una y otra neurona y éste es posible gracias a la estrecha proximidad entre ambas, con lo cual dicha sinápsis se puede dar sin esfuerzo y rápidamente (Jensen, 2008).

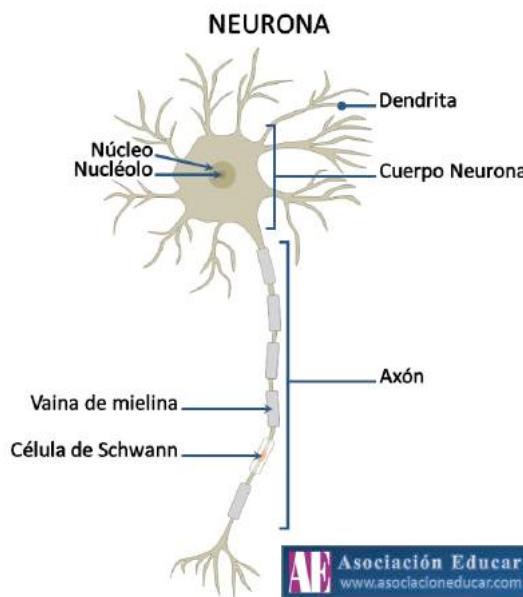


Figura 1. Partes de la neurona

Fuente: Extraído de Asociación Educar. <http://www.asociacioneducar.com/partes-neurona>

El aprendizaje duradero o a largo plazo es indispensable en el proceso de aprendizaje. Este proceso se produce cuando una neurona es estimulada eléctricamente en repetidas ocasiones hasta que logra excitar a otra neurona. Si pasado el tiempo, se aplica un estímulo más débil a esta neurona, su capacidad para excitarse incrementa, pues la receptividad de las neuronas a los mensajes varía en función de la estimulación previa(Jensen, 2008).

- El cerebro

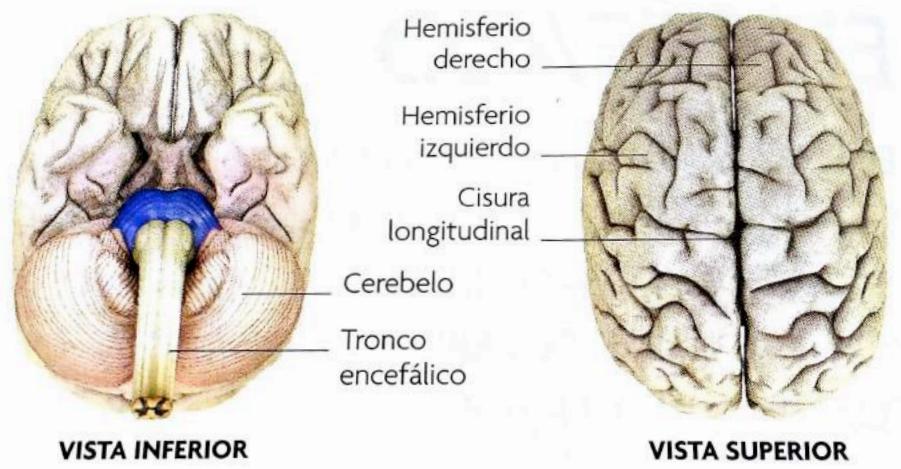


Figura 2. Vista inferior y superior del cerebro

Fuente: Extraído de Cuerpo humano (Parker, 2009)

Como órgano principal del sistema nervioso, el cerebro dirige todo lo que hacemos de forma voluntaria e involuntaria. Está formado por dos hemisferios, encargados cada uno de controlar el lado opuesto del cuerpo. Los hemisferios izquierdo y derecho se encuentran unidos por el cuerpo calloso, una estructura de sustancia blanca que se tiende de un hemisferio a otro conformando un sistema de asociación en el que confluyen puntos no simétricos de la corteza (Obradors et al., 2007).

- La corteza cerebral

La corteza cerebral es el órgano del pensamiento. Más que cualquier otra parte del sistema nervioso, constituye el asiento de las funciones intelectuales que nos dotan del carácter humano y hacen de cada uno de nosotros un individuo único. Estas funciones intelectuales comprenden la capacidad para utilizar el lenguaje y la lógica, y para ejercitarse la imaginación y el entendimiento (Haines, 2003, p.506).

Recubriendo de cuerpos neuronales la superficie de cada hemisferio, la corteza cerebral está formada por los lóbulos temporal, parietal, occipital y frontal, cada uno de los cuales contiene áreas funcionales primarias y asociativas. La mayor parte de la corteza cerebral en humanos está constituida por la corteza asociativa; estas áreas de asociación se ubican en la corteza prefrontal, el área occipito-parietao-temporal y el sistema límbico. La corteza prefrontal es la base de los procesos de pensamiento más específicos y simbólicos y es donde se produce la intencionalidad, la supervisión y el control del comportamiento. La corteza occipito-parietao-temporal es la encargada de integrar la información sensorial, además en su zona del hemisferio izquierdo se encuentra el área de Wernicke. La corteza límbica tiene implicaciones en los procesos mnémicos de la emoción y la motivación (Portellano, 2005).

- Lóbulos cerebrales

El **Lóbulo occipital** se encuentra ubicado en la parte posterior del cerebro. Siguiendo la nomenclatura de Brodmann, este lóbulo se divide en tres áreas: En el área 17 se ubica el córtex visual primario, zona en la que finalizan las radiaciones ópticas que vienen del tálamo y transmiten información que viene desde los receptores de la retina. En el área 18 o región paraestriada, se encuentra el área visual secundaria, una región de fibras interhemisféricas en las que se lleva a cabo la síntesis de la información visual. El área 19 junto con el área 18 constituyen el área de asociación visual. En esta área se produce la integración multimodal de la información visual, auditiva y sensorial. Así, la función primordial de este lóbulo es procesar la información

visual, ésta finalizará en los lóbulos parietal y temporal a través de dos haces de fibras nerviosas (Portellano, 2005).

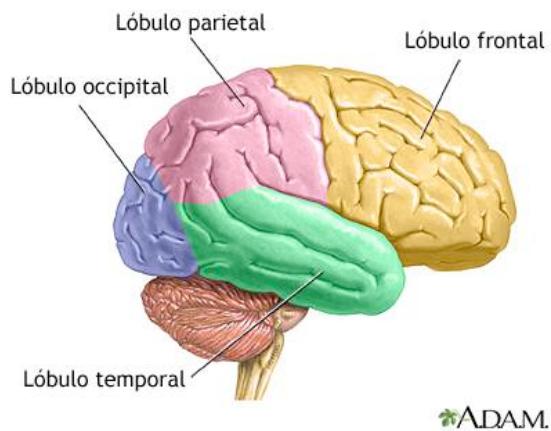


Figura 3. Lóbulos cerebrales

Fuente: <http://umm.edu/health/medical/spanishency/images/lobulos-del-cerebro>

El **lóbulo parietal** ubicado en el área posterosuperior de la corteza, se divide en dos zonas: la anterior o corteza somatosensorial primaria que corresponde a las áreas 1, 2, 3 y 43 de Brodmann; y la posterior o corteza somatosensorial asocitativa que corresponde a las áreas 39 y 40. Este lóbulo está asociado a funciones como el procesamiento somestésico, el sentido del gusto, el control motor, el esquema corporal, la memoria, la orientación espacial y el cálculo. La región parietotemporal izquierda del lóbulo se especializa en procesar la información simbólica-analítica, relacionada con el lenguaje y la aritmética, mientras que en la misma zona del hemisferio derecho se da una representación integrada, en especial de naturaleza visual y auditiva. En cuanto a la memoria es importante decir que si bien este lóbulo no tiene competencias nmémicas como las del lóbulo temporal, sí tiene influencia en la memoria sensorial a muy corto plazo, haciendo la codificación inicial de la información sensorial cuando lo que se debe memorizar es presentado durante pocos segundos. La zona temporoparietal izquierda está ligada a la adquisición del material verbal y la misma zona del hemisferio derecho, al material no verbal (Portellano, 2005).

El **lóbulo temporal** se ubica por debajo de la Cisura de Silvio y su prologación, limitando por su zona posterior con los lóbulos occipital y parietal. Su superficie externa o neocórtex está conformada por seis capas que se distribuyen en la circunvolución de Heschl, el plano temporal, la circunvolución temporal media y la circunvolución temporal inferior. La superficie interna o paleocórtex está constituida por tres capas que conforman la circunvolución fusiforme, la circunvolución parahipocámpica, el uncus, el hipocampo y la amígdala. Dentro de las funciones

que se atribuyen a este lóbulo se encuentran la audición, la integración sensorial multimodal, la memoria, el lenguaje comprensivo y la regulación emocional. A través de las áreas auditivas primarias se procesan los estímulos que proceden del oído interno y en las zonas posteriores del lóbulo, en las áreas auditivas de asociación, se interpretan los sonidos ya sea musicales, lingüísticos o de otro tipo. También en la zona posterior del lóbulo y en proximidad con las áreas visuales, se encarga de integrar la información visoauditiva con lo cual dota de significado a los estímulos visuales. En cuanto a la memoria, este lóbulo se considera el centro de almacenamiento de la información, siendo el hipocampo y las estructuras adyacentes los centros de registro mnémico principales, los cuales posibilitan el archivo de la información a corto plazo permitiendo la posterior consolidación en la memoria. Asimismo se ubica en el hemisferio izquierdo de este lóbulo el centro principal del lenguaje comprensivo conocido como el área de Wernicke, zona que se especializa en la codificación semántica y fonológica del lenguaje. En la misma región del hemisferio derecho se llevan a cabo las funciones pragmáticas del lenguaje y se procesan los estímulos auditivos no verbales. Por último este lóbulo dota de afectividad a las informaciones, aportando propiedades emocionales o connotativas a los estímulos, como resultado de las relaciones que tiene con el sistema límbico. (Portellano, 2005).

El **lóbulo frontal** se ubica en la zona anterior del cerebro como el lóbulo de mayor extensión e importancia funcional para los humanos, al ser el responsable de regular las funciones cognitivas superiores. Este lóbulo se divide en la corteza motora y la corteza prefrontal y consta a su vez de cuatro áreas funcionales, a saber, la corteza motora primaria, la corteza premotora, el área de Brocca y el área prefrontal (Portellano, 2005).

La corteza motora está encargada de controlar las actividades voluntarias, dentro de las cuales se encuentran el lenguaje expresivo y la escritura. Esta zona se divide a su vez en las tres áreas anatomofuncionales conocidas como la corteza motora, la corteza premotora y el área de Brocca. La corteza motora o área motora primaria es donde inicia la vía piramidal, la cual transmite las órdenes de los movimientos voluntarios a las neuronas que se encuentran en el tronco cerebral y la médula espinal contralateral. Estas neuronas se proyectan en especial sobre aquellas que controlan el movimiento de los dedos de las manos y los pies, los músculos fonatorios y faciales. Asimismo se ubica en esta corteza el Homúnculo Motor de Penfield, el cual evidencia la existencia de un mayor repertorio de movimientos para las manos, la cara y los músculos fonatorios en comparación con el tronco. La corteza premotora por su parte, es la responsable de programar las actividades motoras con base en las experiencias anteriores, facilitando así la ejecución de los movimientos gracias a sus proyecciones en la corteza motora primaria. El área de Brocca se encarga de coordinar los movimientos de la boca, la laringe, la faringe y los órganos respiratorios a través de los cuales se da la expresión del lenguaje; de la misma manera regula los movimientos de la escritura. Esta zona

asociativa considerada el centro expresivo del lenguaje, integra aspectos semánticos y motivacionales que se relacionan con la planificación del lenguaje (Portellano, 2005).

La corteza prefrontal es responsable de las funciones ejecutivas y como tal constituye “la máxima expresión del desarrollo cerebral en la especie humana” (Portellano, 2005, p.100) siendo precisamente estas funciones de orden superior las que nos permiten transformar nuestros pensamientos en decisiones, planes y acciones (Estévez, García y Barraquer, 2000). Las tres áreas anatomofuncionales que componen esta corteza son el área dorsolateral, el área cingulada y el área orbitaria. La primera está relacionada con funciones como la memoria de trabajo, el razonamiento, la formación de conceptos, la generación de acciones voluntarias y la organización temporal del comportamiento. La segunda tiene implicaciones en los procesos motivacionales y en el control de la atención sostenida. La tercera se relaciona con la selección de objetivos y el control de los procesos emocionales, gracias a que esta zona mantiene conexiones con el sistema límbico (Portellano, 2005).

El aprendizaje es propiciado por los estímulos, la conducta y la experiencia. Para el cerebro, el individuo está o bien haciendo algo que ya sabe hacer o haciendo algo nuevo. Cuando se repite un aprendizaje previo se posibilita la mielinización de las vías neuronales con lo cual estas se vuelven más eficaces; cuando el individuo se expone a un estímulo nuevo, lo que sucede es que más áreas del cerebro se activan produciendo una mayor energía eléctrica cuando estos nuevos estímulos o tareas resultan coherentes (Jensen, 2008).

2.4. Inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional, al igual que el de estrategias de aprendizaje, tiene multiplicidad de definiciones y enfoques. En un principio la noción de la existencia de una inteligencia emocional surgió como una propuesta tentativa que consideraba que algunos individuos poseían habilidades para razonar acerca de sus emociones y por ende podían usarlas para mejorar el pensamiento de una forma más efectiva en comparación con las demás personas (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

La definición original de Mayer y Salovey (1990) conceptualizaba esta inteligencia como una serie de habilidades interrelacionadas, sin embargo esta concepción inicial fue amplificada por otros investigadores hasta convertirla en una mezcla ecléctica de características, de las cuales muchas hacían referencia a disposiciones como la felicidad, el autostima, el optimismo y la autogestión más que a habilidades (Mayer et al., 2008).

La concepción inicial de Mayer et al. (1990) definía a la inteligencia emocional como la habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y de los demás, diferenciándolas y utilizando esta información para orientar las acciones y pensamientos propios (Mayer et al., 2008).

2.4.1. Modelos de Inteligencia Emocional

A continuación se presentan tres de los modelos más representativos de la inteligencia emocional, con base en la clasificación que hace Mayer et al. (2000).

Modelo de Mayer y Salovey (1997)

Este modelo define a la *Inteligencia Emocional* como una serie de habilidades que explican cómo varía la precisión en la percepción y comprensión emocional de las personas. También la define como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilarlas en el pensamiento, razonar con la emoción y regular las emociones propias y de los demás. Las habilidades específicas que contempla este modelo son:

- Percepción y expresión de las emociones

- Identificación y expresión de las emociones en los sentimientos, pensamientos y estados físicos propios.
- Identificación y expresión de las emociones en los demás, en el lenguaje, el arte etc.

- Asimilación de las emociones en el pensamiento

- Las emociones priorizan el pensamiento de manera productiva
- Las emociones generadas como recursos para el juicio y la memoria

- Comprensión y análisis de las emociones

- Habilidad para etiquetar las emociones, incluyendo emociones complejas y sentimientos simultáneos.
- Habilidad para entender las relaciones asociadas a los cambios emocionales.

- Regulación reflexiva de las emociones

- Habilidad para mantenerse abierto a las emociones.
- Habilidad para monitorear y regular las emociones reflexivamente y promover el crecimiento intelectual y emocional.

Modelo de Bar-on (1997)

Este modelo define a la *Inteligencia Emocional* como una variedad de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que tiene influencia en la capacidad para triunfar en el manejo de las presiones y exigencias del medio. Las habilidades incluídas en este modelo y algunos ejemplos de las mismas se presentan a continuación.

- Habilidades intrapersonales

- Conciencia de sí mismo
- Asertividad
- Autoestima
- Autorealización
- Independencia

- Habilidades interpersonales

- Relaciones interpersonales
- Responsabilidad social
- Empatía

- Escalas de adaptación

- Resolución de problemas
- Evaluación de la realidad
- Flexibilidad

- Escalas del manejo del estrés

- Tolerancia al estrés
- Control de impulsos

- Estado de ánimo general

- Felicidad
- Optimismo

Modelo de Goleman (1995)

Este modelo define la *Inteligencia Emocional* como las habilidades de autocontrol, entusiasmo, persistencia y la capacidad de motivarse a uno mismo. Las habilidades incluídas se presentan a continuación acompañadas de algunos ejemplos que ilustran su significado.

- Conocimiento de las emociones propias

- Reconocimiento de una emoción cuando es generada
- Monitoreo de los sentimientos de vez en cuando

- Gestión de las emociones

- Manejo de las emociones para que sean apropiadas
- Habilidad de tranquilizarse
- Habilidad de librarse de la ansiedad, irritabilidad y melancolía descontrolada

- Automotivación

- Poner en orden las emociones al servicio de una meta.
- Retrasar la gratificación y suprimir la impulsividad
- Tener la capacidad de entrar en estado de fluidez

- Reconocimiento de las emociones en los demás

- Conciencia empática
- Sintonización con las necesidades y requerimientos de los demás

Manejo de las relaciones

- Habilidad en el manejo de las emociones en los demás
- Interacción fluida con los demás

2.4.2. Modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997)

El modelo de inteligencia emocional de las cuatro ramas, propuesto por Salovey y Mayer, 1997 (citado en Mayer et al., 2000), el cual se adoptará como referente para analizar la inteligencia emocional en este estudio, concibe las habilidades emocionales a lo largo de un continuo, partiendo de las que están a un nivel inferior, es decir aquellas que ejecutan funciones psicológicas fundamentales y discretas, hasta las más complejas en su desarrollo y que funcionan al servicio de la autogestión y las metas personales. Entre las habilidades de orden inferior se encuentra la capacidad de percibir las emociones correctamente; entre las habilidades de orden superior se encuentra la capacidad para gestionar las emociones apropiadamente. Estas habilidades son organizadas jerárquicamente en cuatro ramas: habilidades para percibir las emociones propias y de los demás de manera precisa; habilidades para utilizar las emociones para facilitar el pensamiento; habilidades para comprender las emociones, el lenguaje emocional y los signos expresados por las emociones; y por último, las habilidades para gestionar las emociones con el fin de alcanzar metas específicas (Véase Figura 4).

Inteligencia Emocional

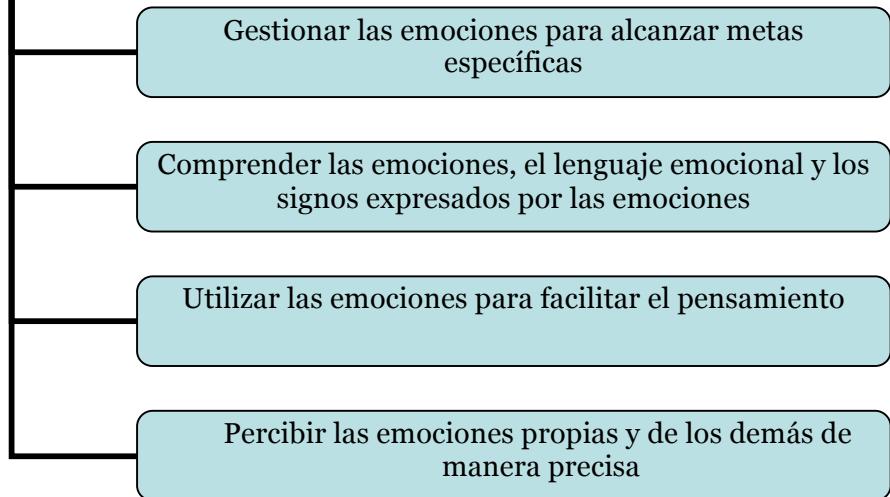


Figura 4. Modelo de las cuatro ramas de la Inteligencia Emocional. Fuente: Extraído de Mayer y Salovey, 1997.

2.5. Bases neuropsicológicas de la emoción

Aguado (2002) define a las emociones como fenómenos psicológicos que resultan de la coordinación de respuestas de orden fisiológico y conductual con el fin de proporcionar a los individuos con los mecanismos que se requieren para que éste se logre desenvolver en distintas situaciones de una manera eficaz y adaptativa. El mismo autor propone que ante los estímulos externos o interno los individuos llevan a cabo una evaluación desde varias dimensiones afectivas como la importancia motivacional, la capacidad de control o implicación en la situación (Martín, 2016).

Los hemisferios cerebrales también juegan un rol en la emoción. Belmonte (2007) afirma que el hemisferio derecho se encarga de la comprensión y expresión de los aspectos afectivos del lenguaje así como del componente corporal de la expresión emocional mientras que el hemisferio izquierdo es el que puede experimentar los sentimientos positivos.

- El sistema límbico

El sistema límbico, o cerebro emocional, se compone de unas estructuras corticales y subcorticales que están ampliamente interconectadas (Jodar et al., 2013). Situado debajo de la corteza cerebral

está formado principalmente por la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo y el tálamo. Este sistema interactúa con la corteza cerebral en el control de las emociones (Martín, 2016).

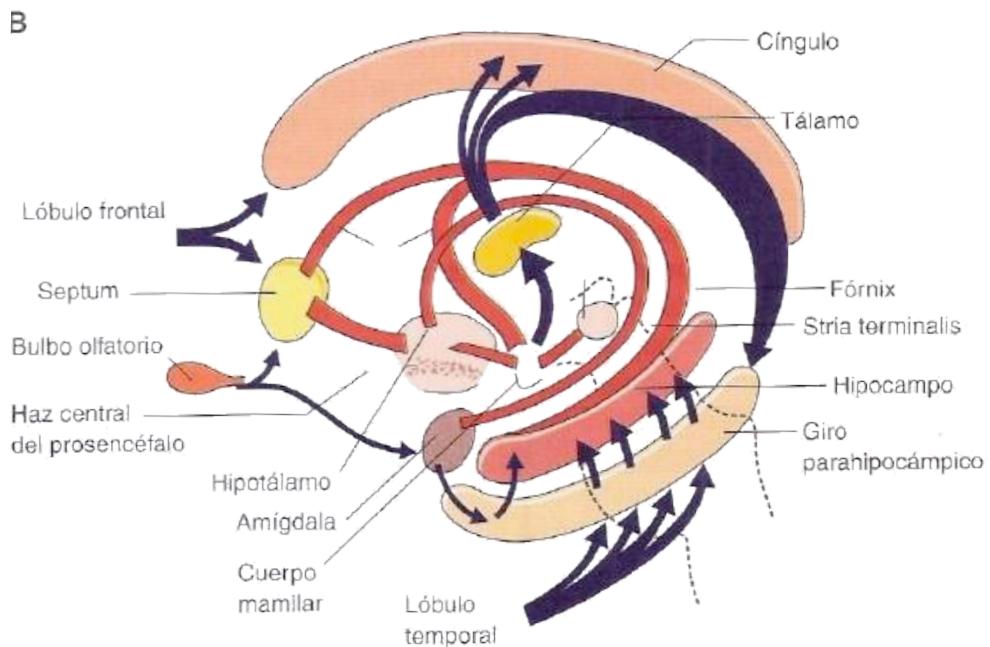


Figura 5. El sistema límbico.

Fuente: Extraído de *Neurociencia Aplicada: sus fundamentos* de Cardinalli (2007).

La amígdala es la estructura fundamental para la adquisición del miedo y se relaciona también con el control de actividades afectivas como la amistad, el amor y el afecto. En esta estructura confluyen informaciones provenientes de las áreas sensoriales, corticales y de las demás estructuras del sistema límbico. Está ubicada cerca del hipocampo, la estructura asociada a la memoria, por lo que al comunicarse estas dos estructuras se hace posible el recuerdo de las emociones (Martín, 2016).

El hipocampo se relaciona con la memoria y el aprendizaje (cohen, 1993; O'Keefe, 1978, citados en Martín-Lobo, 2016). En esta estructura se registra inicialmente y luego se consolida la memoria declarativa episódica. Esta estructura se conecta reciprocamente con la amígdala y la corteza frontomedial con lo cual al recibir un estímulo con una carga emocional, éste actúa sobre la amígdala a través de los circuitos adquiridos por el aprendizaje. De igual forma estos circuitos pueden ser activados en ausencia de estímulos externos gracias a las conexiones con la corteza prefrontal, el lóbulo anterior y el hipocampo (Martín-Lobo, 2016).

El hipotálamo hace parte del sistema de supervivencia al ser el responsable de coordinar las respuestas anticipatorias que movilizan los recursos energéticos, el aporte de oxígeno y nutrientes al cerebro, el corazón, los músculos para llevar a cabo actividades motoras de huida o de lucha. A su vez esta estructura, a través de la zona caudal, se encarga de la expresión coordinada de conductas emocionales sin incluir los elementos cognitivos conscientes de la emoción (Bard, 1998, citado en Martín, 2016).

El tálamo juega un rol importante a través de las conexiones que tiene dentro del sistema límbico. El análisis del componente afectivo de los estímulos sensoriales se genera en las conexiones entre esta estructura y la amígdala. De la misma forma los estímulos complejos que carecen de componentes afectivos se procesan en las conexiones entre el tálamo y las áreas corticales (LeDoux, 1987, citado en Martín, 2016). Por último, **el septum**, es la estructura asociada a distintos tipos de sensaciones placenteras relacionadas con las experiencias (Snell, 2010, citado en Martín, 2016).

En la regulación de las emociones, tanto el **lóbulo frontal** como el **temporal** son los que están mayormente implicados, ya que son los que tienen más conexiones con el sistema límbico. El área prefrontal regula la conducta emocional adaptándola a las exigencias de las distintas situaciones; la autoconciencia y el sentido de la ética se asocian a las conexiones entre esta área de la corteza y el sistema límbico. La zona orbitaria, área de paso entre el sistema límbico y el área prefrontal se asocia con el control de los impulsos y la regulación de las emociones (Portellano, 2005).

El lóbulo temporal en sus conexiones con el sistema límbico está encargado de darle una tonalidad afectiva a las informaciones. Aporta así propiedades emocionales y connocativas a los estímulos particulares. En la cara interna de los lóbulos temporales se lleva a cabo el procesamiento emocional de los estímulos sensoriales, interviniendo además estructuras como la amígdala e el hipocampo (Portellano, 2005)

2.6. Rendimiento académico

El concepto de rendimiento o logro académico es comprendido mayoritariamente desde una perspectiva cuantitativa (Colmenares y Delgado, 2008). González (2000) describe este constructo como uno sujeto a medición. Puede referirse entonces al flujo de estudiantes que pasa de un nivel al otro o comparando la cantidad de estudiantes nuevos que ingresan en un año con el número de graduados en el tiempo provisto. Por otra parte, puede entenderse como el promedio de notas que obtiene el estudiante al final del semestre, medido éste en términos del promedio acumulado. Como variable dicotómica, se refiere al rendimiento normal y al subrendimiento, dicho de otra forma, a la no suspensión o repitencia y a la suspensión o repitencia. Así mismo el término

puede hacer referencia al promedio de notas ponderando la relación entre los créditos aprobados y los créditos cursados. Por último el autor acota el término para referirse a la relación entre el número de materias aprobadas y cursadas dentro del período que requiere para culminar el programa (citado en Colmenares et al., 2008).

Para Narváez (2001) el rendimiento académico no debe situarse exclusivamente en un plano operativo. En ese orden distingue entre algunas concepciones objetivas, subjetiva y dialécticas del término. Sostiene que a nivel objetivo, el rendimiento está entendido como un conjunto de propiedades que son observables, medibles y que se traducen en calificaciones numéricas para indicar el éxito o fracaso de un estudiante. Desde una perspectiva subjetiva, este constructo se asume como el resultado o expresión de los valores, la comprensión y las intenciones de los agentes implicados en una situación educativa particular. Por último, haciendo referencia al planteamiento dialógico, el rendimiento académico es entendido como resultado de las situaciones y prácticas educativas concretas que hacen posible su producción dentro de un contexto específico (citado en Colmenares et al., 2008).

Para Fuentes y Romero (2002) el rendimiento académico se refiere a la relación entre lo que el estudiante debe aprender y lo que en realidad aprendió, lo cual se circscribe dentro de una visión operativa del término y facilita así su medición a través del promedio de calificaciones obtenidas a lo largo del semestre (citado en Colmenares et al., 2008).

Refiriéndose al logro académico como constructo teórico, Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2013) afirman que en la actualidad se ha entendido este logro como un producto del proceso escolar, cuyo referente de evaluación está dado por el alcance o no de unos objetivos de aprendizaje fijados por una institución académica. Citando a Hederich (2010) agregan que el logro académico se determina por medio de evaluaciones que detallan cómo ha sido el aprendizaje de un estudiante a través de indicadores numéricos o nominales. La evaluación es objetiva cuando indaga acerca del aprendizaje a través de la implementación de pruebas estandarizadas, que ofrecen puntuaciones para determinar el logro de un estudiante de acuerdo al desempeño esperado. A diferencia de estas evaluaciones, las pruebas pedagógicas se refieren a los instrumentos evaluativos creados por los docentes para que den cuenta del logro académico del estudiante a partir del resultado obtenido ya sea de forma cuantitativa o cualitativa, siendo esta escala determinada por el docente mismo (Bahamón et al., 2013).

A partir de esta revisión teórica de los términos rendimiento y logro académico, para propósitos del presente estudio, este constructo se fundamenta en la concepción de logro académico ofrecida por Bahamón et al. (2013) y como variable dependiente se asume entonces como el producto del proceso escolar, medido numéricamente a través del promedio de notas obtenidas por cada

estudiante en los procesos evaluativos adelantados a lo largo del semestre en la asignatura de inglés transversal.

2.7. Relación entre las estrategias de aprendizaje, la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Estado de la cuestión.

En el proceso de revisión de la literatura existente se encontraron distintos estudios que en años recientes se han adelantado con miras a analizar las variables de las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional. A continuación, se hace referencia a aquellos estudios que se consideraran pertinentes para los objetivos de este trabajo, clasificándolos en grupos de acuerdo a las variables analizadas. En un primer grupo se encuentran los que analizan las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico; en el segundo grupo se reúnen los trabajos que desarrollan la relación entre *Inteligencia Emocional* y rendimiento académico de los estudiantes; en el tercer grupo se ubican las investigaciones que incluyen como variables de análisis las estrategias de aprendizaje y la *Inteligencia Emocional* buscando relaciones entre estas y el rendimiento académico; y por último, se cita un trabajo que aborda una de estas variables dentro del contexto de la educación a distancia.

Dentro del primer grupo se encuentra el trabajo Simsek et al. (2010) en el que fueron evaluadas las estrategias de aprendizaje más comúnmente empleadas por 278 estudiantes de pregrado y cómo estas estrategias estaban relacionadas con su desempeño académico. Los resultados indican que los estudiantes exitosos académicamente utilizan más y mejores estrategias de aprendizaje que aquellos estudiantes que no son exitosos. Entre los resultados se encontraron diferencias entre los distintos programas; por ejemplo, se encontró que los estudiantes de arte utilizaban menos las estrategias de aprendizaje, mientras que los estudiantes de deportes eran quienes más utilizaban estas estrategias. Las estrategias metacognitivas fueron las preferidas y las de organización las menos valoradas. Muelas et al. (2015) también analizaron la relación entre las estrategias de aprendizaje y el logro académico en una muestra de 30 estudiantes universitarios en la ciudad de Madrid, España. Sus hallazgos sugieren que el uso de estrategias de aprendizaje en las asignaturas de lengua y matemáticas influye positivamente en su desempeño académico.

Obteniendo unos resultados diferentes en comparación con los trabajos anteriormente mencionados, Bahamón et al. (2013) estudiaron la relación entre los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y el logro académico en una muestra de 312 estudiantes de la universidad de Boyacá. Sus resultados indican que el 42.6 % de los estudiantes utilizan estrategias de codificación mas no encontraron una relación significativa entre las variables analizadas. Dentro de la misma línea de resultados se encuentra el trabajo de Millán (2014), en el cual se analizó la

posible relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento en inglés en una muestra de 54 estudiantes del último grado de educación básica de un colegio público de la ciudad de Bogotá. Los resultados, al igual que los presentados por Bahamón et al. (2013), sugieren que no existe una correlación entre las estrategias y el rendimiento académico en la muestra estudiada, a diferencia de los resultados de otras investigaciones citadas por la investigadora.

Como parte del segundo grupo se encuentran los trabajos de Pérez y Castejón (2006), Abdolrezapour y Tavakoli (2012), Gaeta et al. (2013), Páez et al. (2015), Hosseinpoor (2015) y Balasubramanian y Al-Mahrooqi (2016). En todos estos estudios se hallaron correlaciones positivas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Pérez et al. (2006) analizaron la contribución de la inteligencia emocional a la predicción del rendimiento académico en 250 estudiantes universitarios de estudios técnicos y humanísticos. Los resultados sugieren la existencia de correlaciones nulas entre los factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual, sin embargo se hallaron correlaciones significativas entre las medidas de inteligencia emocional y algunos indicadores de rendimiento académico. Abdolrezapour et al. (2012), investigaron por una parte, la posible relación entre la inteligencia emocional y el logro obtenido por un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera en la comprensión lectora; y por la otra, la posibilidad de mejorar las puntuaciones de inteligencia emocional a través de una instrucción basada en el marco de Goleman. Sus hallazgos indican que las puntuaciones obtenidas por los estudiantes del grupo experimental tanto en el test de inteligencia emocional como en la prueba de comprensión lectora fueron mejores, comparados con los obtenidos por el grupo control. Abdolrezapour (2013) investigó también la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño en la escritura en una muestra de 44 estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel intermedio, encontrando que el grupo experimental tuvo una mejora significativa en su desempeño en escritura después de implementada una estrategia didáctica de inteligencia emocional.

Gaeta et al. (2013) investigaron la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico en una muestra de 101 estudiantes universitarios mexicanos, encontrando por una parte niveles adecuados en la percepción y comprensión emocional de los estudiantes, mas no en su regulación; y por la otra, una correlación significativa negativa entre el rendimiento académico y las interacciones sociales. Páez et al. (2015) estudiaron la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en una muestra de 263 estudiantes universitarios en la ciudad de Barranquilla. Los investigadores encontraron una correlación significativa entre el valor de inteligencia emocional y la nota promedio que los estudiantes acumulaban hasta ese momento.

Hosseinpoor (2015) analizó la relación entre la inteligencia emocional y la competencia lingüística en una muestra de 123 estudiantes que cursan estudios de pregrado y posgrado en enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los resultados indican que existe una correlación positiva y alta entre los resultados obtenidos en la prueba de inteligencia emocional y el test de competencia

lingüística. Balasubramanian et al. (2016) analizaron en una muestra de 60 estudiantes universitarios de una universidad pública el impacto de la inteligencia emocional en su habilidad para aprender inglés. En su estudio encontraron que a pesar de que los estudiantes parecen estar motivados y conscientes de sí mismos, la falta de autorregulación, empatía y habilidades sociales correlacionaban positivamente con su rendimiento académico en el aprendizaje del idioma inglés.

En un tercer grupo se ubican Román (2012) y Shakarami (2015) con trabajos en los que se analizó la relación entre estrategias de aprendizaje, inteligencia emocional y rendimiento académico, encontrándose en ambos estudios relaciones positivas entre las variables analizadas. Roman (2012) estudió la influencia de la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de 49 estudiantes de 2º de ESO, sus resultados arrojaron correlaciones significativas entre el rendimiento de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje, así como entre el rendimiento y la inteligencia intrapersonal. De igual manera se encontraron diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje según componentes de la inteligencia emocional. Por su parte Shakarami (2015) estudió la posible relación entre las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional en 84 estudiantes universitarios que cursaban inglés como lengua extranjera. Dentro de sus hallazgos encontró que los estudiantes con niveles más altos de inteligencia emocional hacían a su vez un mayor uso de estrategias metacognitivas.

Por último y de manera independiente se encuentra el trabajo de Buzdar, Ali y Tariq (2016) como el único estudio enmarcado dentro del contexto de la educación a distancia. Los autores, en una muestra de 432 estudiantes pakistaníes matriculados en en programas a distancia, evaluaron la inteligencia emocional como una variable determinante en el estado de preparación para la educación virtual. En su estudio encontraron relaciones estadísticamente significativas entre esta inteligencia y el estado de preparación de los estudiantes para esta modalidad de educación. Sus hallazgos son coherentes el estudio de Berenson, Boyles y Weaver (2008), en el que se percibe la inteligencia emocional como un predictor significativo de los logros académicos de los estudiantes en contextos educativos formales y no formales. De igual manera en el estudio de Cleveland-Innes y Campbell (2012, citado en Buzdar et al. 2016) se encontró la presencia de las emociones como un componente fundamental en los contextos de aprendizaje virtuales.

Las orientaciones y hallazgos de los estudios hasta ahora presentados determinan que tanto las estrategias de aprendizaje como la inteligencia emocional desempeñan un papel importante en los procesos de aprendizaje, siendo mayoritarios los resultados tendientes a sugerir una relación positiva entre estas variables y otros indicadores como el rendimiento académico y la capacidad de adaptación a entornos virtuales de educación. Con esto en mente se ha planteado adelantar un estudio acerca de las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes universitarios a distancia y analizar su relación con el rendimiento académico alcanzado en la asignatura de inglés.

3. MARCO METODOLÓGICO (MATERIALES Y MÉTODOS)

El objetivo general metodológico de este trabajo es determinar la relación de las estrategias de aprendizaje, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de inglés, en una muestra de estudiantes universitarios que cursan sus programas de pregrado en la modalidad abierta y a distancia.

De ese objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1: Analizar las estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios.

Objetivo 2: Evaluar la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes universitarios.

Objetivo 3: Estudiar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en inglés en una muestra de estudiantes universitarios.

Objetivo 4: Estudiar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en inglés en una muestra de estudiantes universitarios.

Objetivo 5: Estudiar la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje.

Objetivo 6: Diseñar un programa de intervención para responder a las necesidades que se detecten.

3.1 Hipótesis de investigación

A partir de los objetivos de la investigación se derivan las siguientes hipótesis:

Hipótesis general: se espera encontrar una relación positiva entre el rendimiento académico en inglés, las estrategias de aprendizaje empleadas y la inteligencia emocional.

Hipótesis 1: Se espera encontrar diferencias en las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes.

Hipótesis 2: Se espera encontrar diferencias en las dimensiones de la inteligencia emocional en los estudiantes.

Hipótesis 3: Se espera encontrar una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en inglés.

Hipótesis 4: Se espera encontrar una relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en inglés.

Hipótesis 5: Se espera encontrar una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional.

3.2 Diseño

El presente es un estudio transversal, en el cual se aplica un diseño no experimental, descriptivo y correlacional con el objetivo de poner a prueba las hipótesis planteadas. Es transversal debido a que los datos se obtuvieron con una muestra en un corte de tiempo específico en contraposición a los estudios longitudinales; su diseño es no experimental ya que no hay manipulación de variables ni se lleva a cabo un tratamiento, intervención o experimento. Su método es descriptivo ya que busca narrar las observaciones obtenidas de la aplicación de diferentes instrumentos de acuerdo con las categorías de análisis (estrategias de aprendizaje, inteligencia emocional y rendimiento académico) en una muestra de estudiantes universitarios. Es correlacional, ya que estudia y analiza las relaciones entre las tres variables.

3.3 Población y muestra

En el estudio participaron voluntariamente 132 estudiantes pertenecientes a las dos facultades de la Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia (VUAD), a saber: Facultad de Educación y Facultad de Ciencias y Tecnología. Esta universidad ofrece en la actualidad 18 programas de pregrado en 23 regiones del país a través de sus Centros de Atención Universitaria, de aquí en adelante CAU. Los estudiantes matriculados en esta universidad, en su mayoría, provienen de regiones o zonas alejadas de los cascos urbanos o de difícil acceso, son adultos con más de 20 años de edad que trabajan y que terminaron su educación media hace más de dos años, sin haber logrado ingresar o permanecer en la educación superior en la modalidad presencial (Morales, 2014).

Los 132 estudiantes de la muestra hacen parte de un grupo de 358 estudiantes que se encuentran matriculados en el nivel 2 de inglés transversal para el semestre académico 2016-2. Los estudiantes son procedentes de 20 de las 23 regiones en las que tiene presencia la universidad a través de sus CAU. En la tabla 1 se muestra la distribución de los estudiantes que conformaron la muestra por cada una de las regiones.

Tabla 1. *Distribución regional de la muestra*

Centro de atención universitaria	Número de estudiantes
CAU	
Barrancabermeja	2
Barranquilla	1
Bogotá	53
Bucaramanga	6
Cali	4
Chiquinquirá	8
Cúcuta	2
Duitama	1
Facatativá	5
Ibagué	1
Manizales	3
Medellín	7
Montería	11
Neiva	1
Ocaña	4
Sincelejo	7
Tunja	4
Valledupar	1
Villavicencio	10
Yopal	3

La muestra estuvo conformada por 88 mujeres y 44 hombres. El 56% de los estudiantes participantes pertenecen a la Facultad de Educación y el 44% restante, a la Facultad de Ciencias y Tecnología. El 36% de los participantes, tiene más de 30 años, seguido por un 14% de los participantes que tienen entre 21 y 22 años de edad; tan sólo el 3 % de los estudiantes tiene entre 17 y 18 años de edad (tabla 2).

Tabla 2. *Datos sociodemográficos de la muestra*

Sexo		
	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	88	66,667
Mujer	44	33,333

Facultad		
	Frecuencia	Porcentaje
Educación	74	56,061
Ciencias	58	43,939
Tecnología		

Edad		
	Frecuencia	Porcentaje
17-18	4	3,030
19-20	16	12,121
21-22	18	13,636
23-24	9	6,818
25-26	16	12,121
27-28	13	9,848
29-30	9	6,818
más de 30	47	35,606

3.4. Variables, medidas e instrumentos aplicados

Las variables estudiadas en este trabajo son las siguientes:

- **Estrategias de aprendizaje:** se utilizó el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios (*CEVEAUPEU*), creado por Gargallo et al. (2009). El cuestionario se compone de 88 ítems divididos en dos escalas: (1) Estrategias afectivas, de apoyo y control; y (2) Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. Para este estudio se hicieron unos cambios en el lenguaje de algunos de los ítems y también se eliminó el ítem número 56, ya que la hemeroteca no es un lugar visitado por los estudiantes en la actualidad. Las adaptaciones del lenguaje fueron revisadas y puestas a consideración del equipo de docentes de la sala de inglés con el fin de verificar que cada enunciado fuera lo más claro posible para los

estudiantes. La Tabla 3 muestra la distribución de las escalas, subescalas, estrategias e ítems del cuestionario.

Tabla 3. *Escalas, subescalas, estrategia e ítems del cuestionario*

Escalas	Subescalas	Estrategias	Ítems del cuestionario
Estrategias afectivas de apoyo y control (automanejo)	Estrategias motivacionales	Motivación intrínseca	1,2,3
		Motivación extrínseca	4,5
		Valor de la tarea	6,7,8,9
		Atribuciones internas	10,11,14
		Atribuciones externas	12,13
		Autoeficacia y expectativas	15,16,17,18
		Concepción de la inteligencia como modificable.	19,20
	Componentes afectivos	Estado físico	21,22,23,24
		Ansiedad	25,26,27,28
	Estrategias metacognitivas	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	30,31
		Planificación	32,33,34,35
		Autoevaluación	29,36,39
		Control, autorregulación	37,38,39,40,41,42,43
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	Control del contexto	44,45,46,47
		Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	48,49,50,51,52,53
Estrategias relacionadas con el procesamiento	Estrategias de búsqueda y selección de la información	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	54,55,56
		Selección de información	57,58,59,60
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Adquisición de información	65,66,67
		Elaboración	61,62,63,64
		Organización	68,69,70,71,80

de la información	información	Personalización y creatividad.	72,73,74,75,76
		Pensamiento crítico	
		Almacenamiento	79,81,82
		Almacenamiento.Simple repetición	77,78
		Uso. Transferencia de la información	85,86,87
		Manejo de recursos para utilizar eficazmente la información	83,84

- **Inteligencia emocional:** Para la valoración de esta variable se empleó el cuestionario *TMMS-24*, el cual se basa en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. El instrumento está conformado por 24 ítems, a través de los cuales se evalúan tres dimensiones de la *Inteligencia Emocional*: (1) la percepción emocional; (2) la comprensión de sentimientos y (3) la regulación emocional, las cuales aparecen en la Tabla 4.

Tabla 4. Componentes de la *Inteligencia Emocional* en el *TMM-24*

Dimensión **Definición**

Percepción Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada

Comprensión Comprendo bien mis estados emocionales

Regulación Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente.

Fuente: Extraído del Cuestionario TMMS-24 (Fernández, Extremera y Ramos ,2004)

Cada una de estas dimensiones es evaluada a través de 8 ítems. Los estudiantes valoran cada uno de los ítems a través de una escala tipo Likert, en la que 1 corresponde a nada de acuerdo y 5, a totalmente de acuerdo. Para obtener la puntuación de los estudiantes en cada una de las tres dimensiones de la *Inteligencia Emocional* que abarca el TMMS-24, se deben sumar las puntuaciones de los ítems 1 al 8 para la Percepción; los ítems 9 al 16 para la Comprensión; y del 17 al 24 para la Regulación. Para valorar las puntuaciones y evaluar la Inteligencia Emocional de los estudiantes se utilizó la Tabla que aparece a continuación.

Tabla 5. Evaluación de la percepción, la comprensión y la regulación en el TMMS-24

Percepción	Puntuaciones		Puntuaciones
	Hombres		
	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21		Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
	Adequate perception 22 a 32		Adequate perception 25 a 35
Comprensión	Debe mejorar su comprensión < 25		Debe mejorar su comprensión < 23
	Adequate comprehension 26 a 35		Adequate comprehension 24 a 34
	Excellent comprehension > 36		Excellent comprehension > 35
Regulación	Puntuaciones		Puntuaciones
	Hombres		
	Debe mejorar su regulación < 23		Debe mejorar su regulación < 23
	Adequate regulation 24 a 35		Adequate regulation 24 a 34
	Excellent regulation > 36		Excellent regulation > 35

Fuente: Extraído del Cuestionario TMMS-24 (Fernández, Extremera y Ramos ,2004)

- **Rendimiento académico en inglés:** Para esta variable se tomó la nota final que cada estudiante obtuvo en la asignatura de inglés transversal 2, ésta resulta del promedio de las distintas actividades de evaluación en línea y presencial que se adelantaron a lo largo del semestre. En la Tabla 6 se observan las actividades de heteroevaluación adelantadas a lo largo del semestre.

Tabla 6. Actividades de evaluación en el curso Inglés transversal 2

Heteroevaluación					
Cengage workbook	Reading Comprehension	Writing assignment	Midterm Exam	Final Exam	Total
10%	10%	15%	25%	40%	100

Fuente: Extraída del Aula Moodle Inglés Transversal 2 (2016-2)

Como se puede observaren la Tabla 7, La nota final promedio obtenida por los estudiantes de la muestra fue de 34,5 sobre 50, es decir aceptable. Del total de la muestra, el 29,32% obtuvo una nota final entre 30 y 35, es decir tuvieron un rendimiento académico aceptable; seguido por un 25,56% cuyas notas finales oscilaron entre 35 y 40, logrando así un buen rendimiento académico en la asignatura. Con el mismo número de estudiantes y representando el 21,05% se encontraron dos grupos de estudiantes; por una parte, los que obtuvieron una nota final entre 41 y 45, alcanzando así un rendimiento sobresaliente; y por la otra, quienes suspendieron la asignatura con una nota inferior a 30, obteniendo un rendimiento deficiente o insuficiente. Tan sólo 3 estudiantes de la muestra alcanzaron un rendimiento excelente en la asignatura con notas finales entre 46 y 47. Ver Tabla 8.

Tabla 7. Datos descriptivos nota final inglés transversal 2

		Media	D.T.	Mín.	Máx.
Rendimiento	académico	34,515	7,282	10,000	47,000
D.T.: Desviación Típica; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo					

Tabla 8. Distribución de frecuencias notas finales inglés transversal 2

Rendimiento académico

	Frecuencia	Porcentaje
46-50	3	2,26
41-45	28	21,05
36-40	34	25,56
30-35	39	29,32
0-29	28	21,05

3.5. Procedimiento

Primero se adelantó una reunión con la directora del programa de Inglés Transversal, con el fin de familiarizarla con el trabajo de investigación y solicitar la autorización para adelantar el estudio con los estudiantes del nivel 2. Una vez se contó con el aval, los cuestionarios de Estrategias de Aprendizaje y de Inteligencia Emocional fueron pasados a un formato digital a través de la herramienta google forms, con el fin de poder ser distribuidos a la totalidad de los estudiantes de manera virtual, teniendo en cuenta que ésta es la mediación principal de aprendizaje. Este tipo de formato permitió la participación de estudiantes de la mayoría de las regiones, dando a los estudiantes la opción de diligenciarlo en el tiempo que consideraran más apropiado.

La versión final resultó en un cuestionario que fue enviado a los estudiantes de inglés transversal 2 a través del aula virtual de la asignatura y a través de un mensaje de correo electrónico. Dentro del cuerpo del mensaje se explicaba a los estudiantes la finalidad del cuestionario y se daban las instrucciones para contestarlo de manera adecuada, aclarando además que la participación era voluntaria. El cuestionario estuvo habilitado desde el 1 hasta el 20 de noviembre de 2016. De los 358 estudiantes matriculados en el curso inglés transversal 2, 132 (34%) respondieron al cuestionario.

3.6. Plan de análisis de datos

A partir de los datos recogidos a través del cuestionario virtual y de los resultados del rendimiento académico de los estudiantes recopilados al final del semestre 2016-2, se creó una base de datos en Excel y se analizaron los datos mediante el complemento EZAnalyze (versión 3.0) . Se aplicaron los estadísticos descriptivos para analizar los resultados de cada una de las variables estudiadas y luego se aplicaron los estadísticos de correlación para evaluar las relaciones entre las tres variables.

4. RESULTADOS

El **primer objetivo** era analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de la muestra con base en sus respuestas al cuestionario *CEVEAPEU*. A continuación se presentan los resultados obtenidos y el análisis de los mismos abarcando por separado los grupos de estrategias de acuerdo a la clasificación de Gargallo et al. (2009).

En la primera escala “**Estrategias afectivas, de apoyo y control**” se encuentran: las estrategias motivacionales, los componentes afectivos, las estrategias metacognitivas y, por último, las estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. A continuación se abordan cada una de estas subescalas de estrategias haciendo un análisis descriptivo, indicando la Media, la Desviación Típica (D.T.), el Mínimo (Mín.) y el Máximo (Máx.)

Del análisis de la subescala **estrategias motivacionales** se observa una valoración promedio alta de 3,61 puntos para todas las estrategias. La de mayor ponderación fue el valor de la tarea con un valor promedio de 4,55 puntos, seguida por la motivación intrínseca con 4,52 puntos. Sobresalen también los promedios obtenidos para las atribuciones externas y la motivación extrínseca, estrategias en las cuales los puntajes estuvieron bajos con 2,08 y 2,46 puntos respectivamente. La concepción de la inteligencia como modifiable se ubica en un nivel intermedio con 3,61 puntos, siendo además la estrategia con mayor dispersión (desviación estándar de 1,01). De este análisis se puede concluir que en las estrategias vinculadas a cuestiones internas, los estudiantes de la muestra manifiestan una valoración positiva alta, mientras que en aquellas estrategias vinculadas a cuestiones externas como la motivación y demandas del contexto la valoración es baja, denotando por tanto que los estudiantes atribuyen mayor importancia en su rendimiento académico a su motivación interna y a sus capacidades, que a factores externos como los profesores, la suerte y las exigencias o apoyo de la familia y personas cercanas, entre otros. Ver Tabla 9.

Tabla 9. *Datos descriptivos de las estrategias motivacionales*

	Media	D.T.	Mín.	Máx.
Motivación intrínseca	4,52	0,40	3,67	5,00
Motivación extrínseca	2,46	1,01	1,00	5,00
Valor de la tarea	4,55	0,41	3,75	5,00

Atribuciones externas	2,08	0,70	1,00	5,00
Atribuciones internas	4,29	0,56	1,00	5,00
Autoeficacia y expectativas	4,27	0,49	3,00	5,00
Concepción de la inteligencia como modificable	3,14	0,54	1,00	5,00
Estrategias motivacionales	3,61	0,27	3,06	4,43

D.T.: Desviación Típica; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo

En cuanto a la subescala **componentes afectivos**, en la Tabla 10 se observa una valoración promedio alta para el estado físico y anímico así como para el nivel de ansiedad. En cuanto este último, los puntajes se acercan más al nivel medio, el cual de acuerdo a las opciones de respuesta de la escala del cuestionario corresponde a un estado de indecisión, con lo cual se puede concluir que el control de la ansiedad de los estudiantes está en un nivel medio.

Tabla 10. *Datos descriptivos de los componentes afectivos*

	Media	D.T.	Mín.	Máx.
Estado físico y anímico	3,75	0,65	1,50	5,00
Ansiedad	3,28	0,59	2,00	4,50
Componentes afectivos	3,52	0,41	1,88	4,38

D.T.: Desviación Típica; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo

En la subescala **estrategias metacognitivas**, se observa una valoración promedio alta para los ítems de: conocimiento de los objetivos y criterios de evaluación, autoevaluación y control y autorregulación, con promedios entre 3,86 y 3,94. La planificación, por su parte, obtuvo la puntuación más baja con 3,39 puntos, ubicándose sin embargo dentro de un rango intermedio. A esta estrategia correspondían los ítems que indagaban acerca de la planificación del tiempo para trabajar las diferentes asignaturas, el horario de estudio independiente, cuándo se estudia para los

exámenes y si se encuentra al día en los temas de las asignaturas. En la Tabla 11 se pueden observar los resultados.

Tabla 11. *Datos descriptivos de las estrategias metacognitivas*

	Media	D.T.	Mín.	Máx.
Conocimiento objetivos y criterios de evaluación	3,86	0,75	1,00	5,00
Planificación	3,39	0,55	1,00	4,75
Autoevaluación	3,94	0,49	2,67	5,00
Control y autorregulación	3,93	0,50	2,50	5,00
Estrategias metacognitivas	3,78	0,40	2,25	4,67

D.T.: Desviación Típica; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo

En la última subescala **estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos**, las valoraciones promedio son diferentes para cada estrategia. Como puede observarse en la Tabla 12, el puntaje promedio obtenido en los ítems de control del contexto es alto con 4,01 puntos, mientras que el puntaje obtenido para las habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros es medio con 3,40 puntos, teniendo además una dispersión moderada alta.

Tabla 12. *Datos descriptivos de las estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos*

	Media	D.T.	Mín.	Máx.
Control del contexto	4,01	0,65	1,00	5,00
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	3,40	0,91	1,00	5,00
Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	3,71	0,59	2,00	5,00

D.T.: Desviación Típica; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo

Por lo analizado hasta este punto, respecto a la escala de estrategias afectivas de apoyo y control, es posible concluir que los estudiantes manifiestan una valoración positiva alta para las estrategias relacionadas con componentes internos como la motivación intrínseca, las atribuciones internas, la autoeficacia y expectativas y el valor de la tarea, mientras que su valoración es medio-baja para componentes externos como la motivación extrínseca y las atribuciones externas, así como para valorar su nivel de ansiedad. De las cuatro subescalas, la que mayor valoración global obtuvo fue la de las estrategias metacognitivas, siendo las estrategias de control y autorregulación y las de autoevaluación las más altamente valoradas.

En la segunda escala “**Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información**” se encuentran: las estrategias de búsqueda y selección de la información y las estrategias de procesamiento y uso de la información. A continuación se abordan cada una de estas dos subescalas haciendo un análisis descriptivo, indicando la Media, la Desviación Típica (D.T.), el Mínimo (Mín.) y el Máximo (Máx.)

De los resultados obtenidos en los ítems de las estrategias de búsqueda y selección de la información, se puede observar en la Tabla 13 una puntuación alta para los dos tipos de estrategias, con una puntuación promedio global de 3,77 puntos y puntuaciones de 3,71 y 3,83 puntos respectivamente.

Tabla 13. *Datos descriptivos de las estrategias de búsqueda y selección de la información*

	Media	D.T.	Mín.	Máx.
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	3,71	0,70	1,67	5,00
Selección de información	3,83	0,46	2,50	5,00
Estrategias de búsqueda y selección de la información	3,77	0,48	2,42	5,00

D.T.: Desviación Típica; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo

En cuanto a las estrategias de procesamiento y uso de la información, el puntaje promedio obtenido para la estrategia global es igual al obtenido para la primera subescala con 3,77 puntos. Ahora bien, al analizar las estrategias específicas, se observa que los puntajes más altos son atribuidos a las estrategias de adquisición, elaboración y transferencia de la información con puntuaciones entre los 4,16 y los 4,25 puntos. Siguen en ese orden las estrategias de almacenamiento mediante uso de recursos mnemotécnicos, organización, manejo de recursos para usar la información adquirida,

personalización, creatividad y pensamiento crítico con puntuaciones entre 3,43 y 3,93 puntos. Por último, se encuentra la estrategia de almacenamiento mediante simple repetición con 2,47 puntos, obteniendo así la valoración más baja y siendo su dispersión moderada y la más acentuada (Véase la Tabla 14).

Tabla 14. *Datos descriptivos de las estrategias de procesamiento y uso de la información*

	Media	D.T.	Mín.	Máx.
Elaboración	4,23	0,48	2,00	5,00
Adquisición de la información	4,16	0,49	2,33	5,00
Organización	3,77	0,72	1,80	5,00
Personalización, creatividad y pensamiento crítico	3,93	0,50	2,00	5,00
Almacenamiento (simple repetición)	2,47	0,93	1,00	5,00
Almacenamiento (uso de recursos mnemotécnicos)	3,43	0,75	1,00	5,00
Manejo de recursos para usar información adquirida	3,92	0,57	2,00	5,00
Transferencia	4,25	0,45	3,00	5,00
Estrategias de procesamiento y uso de la información	3,77	0,33	3,10	4,56

D.T.: Desviación Típica; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo

En general se observa que las estrategias de procesamiento de la información son valoradas positivamente por los estudiantes, en especial aquellas relacionadas con cómo adquieren, integran, amplían y comprenden la información y cómo hacen uso de lo aprendido en otras asignaturas, situaciones y contextos. La valoración resulta negativa y con mayor dispersión sólo para la estrategia de simple repetición empleada como medio para el aprendizaje o memorización de contenidos.

El **segundo objetivo** consistía en valorar la inteligencia emocional de la muestra de estudiantes con base en sus respuestas al cuestionario *TMMS-24*. A continuación se presentan los resultados obtenidos y el análisis descriptivo de los mismos indicando la Media, la Desviación Típica (D.T.), el Mínimo (Mín.) y el Máximo (Máx.), así como la distribución de frecuencias para cada uno de los tres componentes de la inteligencia emocional que evalúa la prueba.

Los resultados obtenidos para las dimensiones de la comprensión de las emociones y la regulación emocional que se observan en la Tabla 15, sugieren que éstas son adecuadas con 27,49 y 27,39 puntos respectivamente.

Tabla 15. *Datos descriptivos de los factores de la inteligencia emocional*

	Media	D.T.	Mín.	Máx.
Percepción	22,89	6,43	10,00	39,00
Comprensión	27,49	6,17	13,00	40,00
Regulación	27,39	6,41	12,00	40,00

D.T.: Desviación Típica; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo

La percepción emocional, sin embargo, obtuvo una valoración promedio negativa con 22,89 puntos; 22,74 puntos para las mujeres y 23,18 para los hombres, lo cual sugiere que ésta es una dimensión de la inteligencia emocional en la cual los estudiantes de la muestra deben mejorar. Ver Tabla 16.

Tabla 16. *Datos descriptivos de la percepción emocional según sexo*

	Media	D.T.	Mín.	Máx.
Mujeres	22,74	6,13	10,00	38,00
Hombres	23,18	7,07	12,00	39,00

D.T.: Desviación Típica; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo

Al analizar el factor de la percepción emocional, se encontró que el 55 % de la muestra, con 73 estudiantes, debe mejorar esta dimensión pues los resultados sugieren que prestan poca atención a los sentimientos propios y a la manera de expresarlos. 54 estudiantes, representando el 41 % de la muestra, presentan una adecuada percepción y el 4%, es decir 5 estudiantes, deben mejorar su percepción, aunque a diferencia de los primeros, éstos prestan demasiada atención a sus sentimientos y a la manera en la que los expresan. Ver Tabla 17.

Tabla 17. *Distribución de frecuencias de la percepción emocional*

	Frecuencia	Porcentaje
Presta poca atención	73	55
Adecuada percepción	54	41
Presta demasiada atención	5	4

En el factor de comprensión de las emociones, los resultados indican que el 62%, compuesto por 82 estudiantes, tiene una adecuada comprensión de las emociones; el 12%, es decir 16 estudiantes, tiene una excelente compresión y el 26% con 34 estudiantes, debe mejorar esa dimensión de la inteligencia emocional. Ver Tabla 18.

Tabla 18. *Distribución de frecuencias de la comprensión de sentimientos*

	Frecuencia	Porcentaje
Debe mejorar su compresión	34	26
Adecuada comprensión	82	62
Excelente comprensión	16	12

Para el factor de regulación emocional, los resultados muestran que el 58% de la muestra con 76 estudiantes, tiene una buena regulación de sus estados emocionales; el 14 %, es decir 19 estudiantes, sobresalen por su su excelente regulación emocional; y el 28% restante debe mejorar esta dimensión de la inteligencia emocional. Ver Tabla 19.

Tabla 19. *Distribución de frecuencias de la regulación emocional*

	Frecuencia	Porcentaje
Debe mejorar su regulación	37	28
Adecuada regulación	76	58
Excelente regulación	19	14

En síntesis, se observa que las valoraciones obtenidas por los estudiantes de la muestra dan cuenta de un nivel adecuado de compresión de las emociones y de la regulación de las mismas, mientras que la percepción y expresión de las emociones propias se ubica por debajo del nivel aceptable, indicando que este es un factor de la inteligencia emocional en el cual los estudiantes deben mejorar.

El **tercer objetivo** es estudiar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en inglés en la muestra de estudiantes. Para esto se aplicó la correlación de Pearson analizando las estrategias de aprendizaje por separado de acuerdo a la clasificación de Gargallo et al. (2009), la cual se empleó también en el análisis descriptivo de las mismas.

Se inicia así con la escala de estrategias afectivas, de apoyo y de control a la cual corresponden cuatro subescalas de estrategias: estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.

Como se puede observar en la Tabla 20 no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico de la muestra de estudiantes y sus puntuaciones obtenidas en las estrategias motivacionales.

Tabla 20. *Correlación entre estrategias motivacionales y rendimiento académico*

Variable	Rendimiento académico	
	R	p
Motivación intrínseca	,162	,06
Motivación extrínseca	-,048	,58
Valor de la tarea	,135	,12
Atribuciones externas	,040	,65
Atribuciones internas	,113	,20
Autoeficacia y expectativas	,099	,26
Concepción de la inteligencia como modificable	-,095	,28

*significatividad p<,05; r: Coeficiente de Pearson; p: significatividad

En cuanto a los componentes afectivos, tampoco se halló una relación significativa entre el rendimiento académico y el estado físico y anímico y el nivel de ansiedad. En la Tabla 21 se muestran los resultados.

Tabla 21. *Correlación entre componentes afectivos y rendimiento académico*

Variable	Rendimiento académico	
	R	p
Estado físico y anímico	,100	,26
Ansiedad	-,144	,10

*significatividad p<,05; r: Coeficiente de Pearson; p: significatividad

Como se observa en la Tabla 22, al igual que con las dos subescalas anteriores, tampoco se encontraron relaciones significativas entre las estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de inglés.

Tabla 22. Correlación entre estrategias metacognitivas y rendimiento académico

Variable	Rendimiento aca- démico	
	r	p
Conocimiento objetivos y criterios de evaluación	-,002	,99
Planificación	,042	,63
Autoevaluación	,044	,61
Control y autorregulación	-,013	,88

*significatividad p<,05; r: Coeficiente de Pearson; p: significatividad

Para la última de las subescalas no se hallaron relaciones entre las estrategias de control del contexto, la interacción social y el aprendizaje con compañeros y el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra en la asignatura de inglés. Ver Tabla 23.

Tabla 23. Correlación entre estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos y rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	
	R	p
Control del contexto	,071	,42
Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	,010	,91

*significatividad p<,05; r: Coeficiente de Pearson; p: significatividad

En cuanto a la escala de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, el análisis de su relación con el rendimiento académico de los estudiantes en inglés no se encontró ninguna relación estadísticamente significativa con las estrategias de búsqueda y selección de la información como se puede observar en la Tabla 24.

Tabla 24. Correlación entre estrategias de búsqueda y selección de información y rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	
	r	p
Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	-,035	,69
Selección de información	,001	,99

*significatividad p<,05; r: Coeficiente de Pearson; p: significatividad

Sin embargo, al analizar la relación entre el rendimiento en inglés y las estrategias de procesamiento y uso de la información sí se encontró una relación significativa entre éste y la adquisición de la información. Existe por tanto una correlación positiva baja entre la variable de rendimiento académico en inglés y la subestrategia de adquisición de la información, como se puede observar en la Tabla 25.

Tabla 25. Correlación entre estrategias de procesamiento y uso de la información y rendimiento académico

Variable	Rendimiento académico	
	r	p
Elaboración	,092	,30
Adquisición de la información	,189*	,03
Organización	,060	,50
Personalización, creatividad. pensamiento crítico	,050	,57
Almacenamiento simple repetición	-,134	,13
Almacenamiento (recursos mnemotécnicos)	,007	,93
Manejo de recursos xra usar info adquirida	,132	,13
Transferencia	,052	,55

*significatividad p<,05; r: Coeficiente de Pearson; p: significatividad

En general se puede afirmar que no existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de aprendizaje evaluadas a través del cuestionario *CEVEAPEU* y el rendimiento académico en inglés de los estudiantes de la muestra.

El **cuarto objetivo** es estudiar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en inglés en la muestra de estudiantes universitarios. Mediante las correlaciones de Pearson se analizaron las relaciones entre la percepción emocional, la comprensión de los sentimientos y la regulación emocional y el rendimiento académico en inglés. Los resultados indican que no existe una relación estadísticamente significativa entre ninguna de las tres dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra en la asignatura de inglés. En la tabla 26 se muestran los resultados.

Tabla 26. Correlación entre dimensiones de la inteligencia emocional y rendimiento

Variable	Rendimiento académico	
	R	p
Percepción emocional	-,046	,60
Comprensión de sentimientos	-,079	,37
Regulación emocional	-,018	,84

*significatividad p<,05; r: Coeficiente de Pearson; p: significatividad

El **quinto objetivo** es analizar la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en la muestra de estudiantes. Mediante correlaciones de Pearson se estudió cómo se relacionan las tres dimensiones o factores de la inteligencia emocional, a saber la percepción emocional, la comprensión de las emociones y la regulación emocional, con las subescalas de estrategias de aprendizaje de acuerdo a la clasificación de et al. (2009).

Se inicia con el estudio de la relación entre la inteligencia emocional y el grupo de estrategias afectivas de apoyo y de control. Los resultados que se observan en la Tabla 27 mostraron que existe una relación significativa entre las estrategias motivacionales y la comprensión de las emociones; esta correlación es positiva baja, es decir que a mayor comprensión de las emociones, mayor es la valoración de las estrategias motivacionales. De la misma manera se revela una correlación positiva baja entre las estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos y la percepción emocional; es decir que a mayor percepción emocional, mayor es la valoración de estas estrategias.

Tabla 27. Correlación entre dimensiones de la inteligencia emocional y estrategias afectivas de apoyo y de control

variable	Percepción emocional		Comprensión de las emociones		Regulación emocional	
	r	p	R	p	r	p
Estrategias motivacionales	-,001	,99	,209*	,02	,164	,06
Componentes afectivos	,117	,18	,062	,48	,082	,35
Estrategias metacognitivas	,081	,35	,019	,83	,057	,52
estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	,189*	,03	-,045	,61	,038	,66

*significatividad p<,05; r: Coeficiente de Pearson; p: significatividad

Luego se estudia la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información. En la Tabla 28 se muestran los resultados.

Tabla 28. Correlación entre dimensiones de la inteligencia emocional y estrategias relacionadas con el procesamiento de la información

variable	Percepción emocional		Comprensión de las emociones		Regulación emocional	
	r	p	r	P	r	p
Estrategias de búsqueda y selección de la información	-,102	,25	,146	,09	,180*	,04
estrategias de procesamiento y uso de la información	,005	,95	,200*	,02	,182*	,04

*significatividad p<,05; r: Coeficiente de Pearson; p: significatividad

Los resultados mostraron que existe una relación significativa entre las estrategias de búsqueda y selección de la información y la regulación emocional; así mismo se evidencia una relación significativa entre las estrategias de procesamiento de la información y la comprensión de las emociones y la regulación emocional. Por tanto existe una correlación positiva baja entre las estrategias de búsqueda y selección de la información y la regulación emocional; a mayor regulación emocional mayor es la valoración de las estrategias de búsqueda y selección. De la misma manera existe una correlación positiva baja entre las estrategias de procesamiento y uso de la información y la comprensión de las emociones y la regulación emocional; a mayor comprensión y regulación emocional, mayor es la valoración de las estrategias de procesamiento.

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1. Justificación

Los estudiantes universitarios que cursan sus programas de pregrado en la modalidad a distancia se enfrentan a un proceso de aprendizaje predominantemente asincrónico, dentro del cual el desempeño en las asignaturas, incluida la de lengua extranjera, puede verse limitado por factores como la falta de conocimiento o uso de estrategias de aprendizaje, unas habilidades autorregulatorias y un trabajo autónomo escasos y una inteligencia emocional por mejorar en una o más de sus dimensiones. Es por esa razón que un programa de intervención que propenda por el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje y fortalezca la inteligencia emocional de los estudiantes resulta pertinente, en especial, para una población que en muchas ocasiones llega con una formación básica deficiente y cuyas condiciones de estudio suelen ser limitadas en tiempo y recursos. Si bien los resultados obtenidos del análisis de los autoinformes dan cuenta del uso de distintas estrategias de aprendizaje y de un nivel adecuado, en general, de inteligencia emocional, esta propuesta se encamina a fortalecer y potenciar el uso de estrategias de aprendizaje y a fortalecer las dimensiones de inteligencia emocional, haciendo énfasis en el factor de la percepción emocional, en el cual el resultado promedio indica que es una dimensión que se debe mejorar.

5.2. Objetivos

La propuesta de intervención está orientada a complementar la formación que recibe el estudiante de inglés transversal de la Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia, con miras a proveer un marco de apoyo que guíe, oriente y forme en el uso de las estrategias de aprendizaje y fortalezca su inteligencia emocional. Para alcanzar esta meta se plantean los siguientes objetivos:

1. Concientizar a los estudiantes acerca de las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional así como el rol que estas tienen dentro de los procesos de aprendizaje en la formación a distancia.
2. Dar a conocer una serie de estrategias de aprendizaje que puedan facilitar el aprendizaje en general y de una lengua extranjera.
3. Estimular el uso de estrategias de aprendizaje en el estudio de la asignatura de inglés transversal.
4. Promover la inteligencia emocional de los estudiantes que cursan la asignatura de inglés transversal.

5.3. Metodología

Al ser inglés transversal una asignatura impartida en la modalidad a distancia, con una mediación predominantemente virtual, la propuesta de intervención se desarrollará a través de la creación de materiales y recursos de aprendizaje que serán incorporados al aula virtual del curso a lo largo del semestre académico. Estos recursos se presentarán como secciones paralelas a las lecciones y ejercicios dentro de cada uno de los tres módulos que compone el curso.

5.4. Actividades

Introducción al programa	<p>1. ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?</p> <p>- Instrucciones: Leer el texto y ver el video que lo acompaña. Ir al foro “Estrategias de aprendizaje” y participar en la discusión respondiendo a la pregunta que se formula (¿cuál es el rol de las estrategias de aprendizaje en la educación a distancia?) .Por último acceder al cuestionario de estrategias de aprendizaje <i>CEVEAPEU</i> (Gargallo et al.,2009) y responder a los ítems siguiendo las instrucciones.</p>
	<p>2. ¿Cuáles son las estrategias relevantes para el aprendizaje de una lengua extranjera?</p> <p>- Instrucciones: Lea el cuadro de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera (Oxford, 1990).Observe el video. Responda al quiz “estrategias de aprendizaje de inglés”</p>
Estrategias de aprendizaje ”	<p>3. ¿Qué es la inteligencia emocional?</p> <p>- Instrucciones: observe el video y participe en la discusión del foro “emociones en el aprendizaje”</p> <p>4. Contenidos, objetivos y estrategias de aprendizaje</p> <p>-Instrucciones: Observe la tabla de contenidos, objetivos y estrategias para este primer módulo del curso y analice cómo se relacionan las estrategias de aprendizaje a los objetivos propuestos. A lo largo de las siguientes cuatro semanas, cada vez que vaya a estudiar los contenidos</p>

del módulo, revise la tabla y ponga en práctica alguna de las estrategias sugeridas. Al finalizar su sesión de estudio, acceda al cuestionario “Estrategias de aprendizaje – Lista de chequeo” y seleccione la estrategia o estrategias que implementó. Al finalizar el módulo vaya al cuestionario “autoevaluación-estartegias de aprendizaje” y valore el uso y efectividad de las estrategias que puso en práctica en el estudio de la asignatura a lo largo de las cuatro semanas.

5. ¿Qué estartegias me sirven para alcanzar los objetivos del segundo módulo?

-Instrucciones: Acceda al cuestionario “*Objetivos-Estrategias segundo módulo*” y asocie cada uno de los objetivos de aprendizaje del módulo a las estrategias propuestas. A lo largo de las siguientes cuatro semanas, cada vez que vaya a estudiar los contenidos del módulo, revise la tabla y ponga en práctica las estrategias que usted asoció al contenido y objetivo que está abordando. Al finalizar su sesión de estudio, acceda al cuestionario “Estrategias de aprendizaje – Lista de chequeo” y seleccione la estrategia o estrategias que implementó. Al finalizar el módulo vaya al cuestionario “autoevaluación-estartegias de aprendizaje” y valore el uso y efectividad de las estrategias que puso en práctica en el estudio de la asignatura a lo largo de las cuatro semanas.

6. Planeación estudio del tercer módulo

-Instrucciones: Acceda a la tarea “*Planeación de mi estudio*” y complete la tabla, digitando en cada columna los objetivos del módulo y las estrategias de aprendizaje que planea implementar para alcanzarlos. En la última fila incluya su cronograma de estudio para este módulo. Al final del módulo vaya al cuestionario “autoevaluación-estrategias de aprendizaje” y valore el uso y efectividad de las estrategias que puso en práctica en el estudio de la asignatura a lo largo de las últimas cuatro semanas.

Inteligencia

Emocional

7. “Emotions”

- Vocabulario: se presenta un cuadro con un listado básico de emociones asociadas a imágenes que facilitan su comprensión. Ejercicio: emparejamiento de imágenes y vocabulario en inglés.

-Comprendión de lectura: texto acerca de las emociones. Ejercicio: identificar las palabras alusivas a las emociones; preguntas de comprensión acerca de las emociones mencionadas en el texto.

-Comprendión de escucha: Video corto con contenido emocional.

Ejercicio: seleccionar en un listado las emociones presentes en el video.

Pista de audio con conversación en la que se mencionan y perciben algunas emociones. Ejercicio: escribir las emociones que se mencionaron en la grabación.

8. Percepción emocional

- Instrucciones: Observe las imágenes y seleccione la emoción o emociones que cada una de ellas refleja. Escuche la conversación y seleccione la emoción o emociones que se perciben en las personas. Observe el video y seleccione las emociones reflejadas. Participe en el foro “¿Cómo expreso mis emociones ante esta situación?

9. How do we feel?

- **Vocabulario:** se presenta un segundo cuadro que complementa el listado inicial de emociones con vocabulario acerca de los sentimientos. Cada palabra está asociada a imágenes que facilitan su comprensión. Ejercicio: emparejamiento de imágenes y vocabulario en inglés.

-**Comprensión de lectura:** diálogo. Ejercicio: identificar las palabras alusivas a las emociones y sentimientos; preguntas de comprensión acerca de las emociones que se identifican en cada una de las personas del diálogo.

-**Comprensión de escucha:** Video corto con contenido emocional. Ejercicio: seleccionar en un listado las emociones presentes en el video. Pista de audio con conversación. Ejercicio: escribir las emociones que se perciben en el tono de voz de los interlocutores.

10. Comprensión de las emociones

-Instrucciones: Escuche las pistas de audio y seleccione para cada una la emoción que genera en usted. Observe las imágenes y seleccione la palabra que mejor describe la emoción que genera en usted. Observe el video y escoja la palabra o palabras alusivas a las emociones y sentimientos que generó en usted. Participe en el foro “Generadores de emociones”

11. Regulación emocional

-Instrucciones: Observe cada imagen y video y escoja la opción que describe cómo se sentiría usted en esa situación. Luego escoja entre los cinco escenarios propuestos, el que más se acerque a la reacción o respuesta que usted considera tendría si estuviera en esa situación y contexto. Acceda al cuestionario ¿Qué consecuencias acarrean mis emociones y reacciones? Y para cada uno de los escenarios de respuesta

presentados seleccione las posibles consecuencias.

12. ¿How did I feel?

-Instrucciones: seleccione la palabra o palabras que representan las emociones que surgieron en usted antes, durante y después del desarrollo de este ejercicio.

Cierre del programa 13. Encuesta de percepción y autoevaluación

- Descripción: los estudiantes diligenciarán una encuesta, en google forms, acerca de las estrategias de aprendizaje que implementaron y el impacto que tuvieron en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera inglés a lo largo del semestre.

14. Autoinforme TMMS-24

-Descripción: los estudiantes diligenciarán el cuestionario y describirán su experiencia de aprendizaje en torno a los ejercicios de inteligencia emocional.

5.4. Evaluación

Al finalizar el semestre se sistematizarán las respuestas de la encuesta de percepción y autoevaluación acerca de las estrategias de aprendizaje y se evaluarán los cuestionarios *TMMS-24*. A partir del primer instrumento se definirá un perfil global de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes y su valoración de las mismas. Estos resultados se compararán con el análisis descriptivo de los resultados del cuestionario *CEVEAPEU* que los estudiantes diligenciaron al inicio del semestre. Así mismo se hará un análisis descriptivo del perfil de inteligencia emocional de los estudiantes a partir de sus respuestas al autoinforme *TMMS-24*. Finalmente se comparará el rendimiento académico del semestre anterior con el del semestre que finaliza con el fin de evaluar el impacto del programa de intervención en el desempeño académico de los estudiantes.

5.5. Cronograma

Las actividades se distribuirán a lo largo de los tres módulos que se trabajan en el semestre; cada módulo consta de cuatro semanas. Cada semana, los estudiantes encontrarán en el aula virtual dos actividades para desarrollar; una dentro de la sección “**Learning Strategies**” y otra al interior de la sección “**Emotional Intelligence**”. En la Tabla 29 se observa el cronograma del programa de intervención.

Tabla 29. Cronograma

Módulo	Semana	Actividad	Área trabajada
1	1	1. ¿Qué son las estrategias de aprendizaje? 2. ¿Cuáles son las estrategias relevantes para el aprendizaje de una lengua extranjera?	Estrategias de aprendizaje
1	2	3. ¿Qué es la inteligencia emocional? 8. Percepción emocional	Inteligencia emocional
1	3	4. Contenidos, objetivos y estrategias de aprendizaje 7. “Emotions”: ejercicio de vocabulario	Estrategias de aprendizaje Inteligencia emocional
1	4	4. Contenidos, objetivos y estrategias de aprendizaje 7. “Emotions”: ejercicio de comprensión lectora	Estrategias de aprendizaje Inteligencia emocional
2	5	5. ¿Qué estrategias me sirven para alcanzar los objetivos del segundo módulo? 9. How do we feel?: ejercicio de vocabulario 12. ¿How did I feel?	Estrategias de aprendizaje Inteligencia emocional
2	6	5. ¿Qué estrategias me sirven para alcanzar los objetivos del segundo módulo? 9. How do we feel?: ejercicio de comprensión de lectura 12. ¿How did I feel?	Estrategias de aprendizaje Inteligencia emocional
2	7	5. ¿Qué estrategias me sirven para alcanzar los objetivos del segundo módulo? 9. How do we feel?: ejercicio de comprensión de escucha 12. ¿How did I feel?	Estrategias de aprendizaje Inteligencia emocional
2	8	5. ¿Qué estrategias me sirven para alcanzar los objetivos del segundo módulo? 10. Comprensión de las emociones 12. ¿How did I feel?	Estrategias de aprendizaje Inteligencia emocional
3	9	6. Planeación estudio del tercer módulo 11. Regulación emocional 12. ¿How did I feel?	Estrategias de aprendizaje Inteligencia emocional

3	10	6. Planeación estudio del tercer módulo 11. Regulación emocional 12. ¿How did I feel?	Estrategias de aprendizaje Inteligencia emocional
3	11	6. Planeación estudio del tercer módulo 13. Encuesta de percepción y autoevaluación	Estrategias de aprendizaje Inteligencia emocional
3	12	6. Planeación estudio del tercer módulo 14. Autoinforme TMMS-24	Estrategias de aprendizaje Inteligencia emocional

6. Discusión y conclusiones

6.1. Discusión

El objetivo de la investigación es analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en inglés, en una muestra de estudiantes universitarios que cursan sus programas académicos en la modalidad abierta y a distancia. Con miras a alcanzar este objetivo se establecieron unos objetivos específicos y unas hipótesis que se discuten a continuación.

El **primer objetivo** es analizar las estrategias de aprendizaje en la muestra de estudiantes universitarios. La hipótesis plantea que se espera encontrar diferencias en las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes. Las respuestas al cuestionario *CEVEPEAU*, analizadas por escalas siguiendo la clasificación de grupos de estrategias de Gargallo et al. (2009), muestran que los estudiantes atribuyen una valoración similar y alta a las distintas subescalas de estrategias con puntuaciones promedio que oscilan entre los 3,52 y 3,78 puntos. En orden descendente, iniciando con el grupo de estrategias mejor valoradas, se encuentran las estrategias metacognitivas, seguidas por las dos subescalas de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, las cuales obtuvieron la misma puntuación promedio de 3,77; en tercer lugar se encuentran las estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos, seguidas por las estrategias motivacionales; y en último lugar con una valoración promedio de 3,52 se encuentran los componentes afectivos. En esta última subescala destaca la valoración media de 3,28 puntos otorgada al manejo de la ansiedad, la cual da cuenta de un estado predominante de indecisión frente al manejo de la ansiedad.

Las valoraciones más bajas obtenidas dentro de las seis subescalas fueron otorgadas a las estrategias de almacenamiento de simple repetición con 2,47 puntos; a las atribuciones externas con 2,08 puntos; y a la ansiedad con 3,28 puntos. Por su parte, dentro de los grupos de estrategias mejor valoradas se encuentran el valor de la tarea con 4,55 puntos, seguida por la motivación intrínseca con 4,52 puntos; en tercer lugar y con 4,29 puntos se encuentran las atribuciones internas y en cuarto lugar se encuentra la auto eficacia y expectativas con 4,27 puntos; todas estas pertenecientes a la subescala de estrategias motivacionales.

Estos resultados dan cuenta de una población estudiantil que le atribuye mayor importancia en su proceso de aprendizaje a factores como la motivación intrínseca, los objetivos propios y el valor que representan las asignaturas en el proceso de formación individual, que a factores externos como las exigencias y expectativas externas. En esta línea se encuentran trabajos como el de Gibelli (2013) en el cual se demuestra que los estudiantes, por una parte, manifiestan una valoración alta a factores internos y una valoración baja a factores como la motivación extrínseca; y por la otra, manifiestan una valoración media del manejo de la ansiedad. También se presentan similitudes con los hallazgos de Simsek et al. (2010) según los cuales las estrategias metacognitivas son las preferidas y mejor valoradas por los estudiantes.

El **segundo objetivo** es valorar la inteligencia emocional de la muestra de estudiantes; la hipótesis plantea la existencia de diferencias en las puntuaciones obtenidas para las tres dimensiones de la inteligencia emocional evaluadas en la prueba. El análisis descriptivo de los resultados confirma parcialmente la hipótesis, al encontrar que la puntuación promedio obtenida en la dimensión de la percepción emocional es negativa con 22,89 puntos, lo cual sugiere que ésta es una dimensión en la cual los estudiantes deben mejorar. La mayoría, representada por 73 estudiantes es decir el 55 % de la muestra, presta poca atención a sus sentimientos y a la manera de expresarlos; a este porcentaje se suma un 4% de estudiantes de la muestra que debe mejorar su percepción por prestar demasiada atención a sus emociones. Para las dimensiones de la comprensión y la regulación emocional, los puntajes promedio fueron positivos, dando cuenta de unos niveles adecuados. Estos resultados se diferencian del estudio de Gaeta et al. (2013) en el cual la dimensión en la cual la muestra de estudiantes universitarios no alcanzó un nivel adecuado fue la regulación emocional, obteniendo unos niveles adecuados en su percepción y comprensión.

El **tercer objetivo** es estudiar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en inglés en la muestra de estudiantes. La hipótesis planteada espera encontrar una relación significativa y positiva entre la valoración de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, representado este último por la nota final obtenida en la asignatura de inglés. No se halló una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico de los estudiantes y sus puntuaciones en las distintas subescalas del cuestionario de estrategias de aprendizaje *CEVEAPEU*, con lo cual se rechaza la hipótesis; no obstante se encontró una correlación

ción positiva baja entre el rendimiento académico en inglés y la subestrategia de adquisición de la información.

Estos resultados por una parte, respaldan los hallazgos de Millán (2014) quien no encontró una correlación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en inglés, así como los de Bahamón et al. (2013) quienes no encontraron relaciones entre los estilos, las estrategias de aprendizaje y el logro académico en una muestra de estudiantes universitarios. Sin embargo, difieren de los estudios de Simsek et al. (2010), Román (2012) y Muelas et al. (2015), quienes sí encontraron correlaciones significativas entre el rendimiento de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje.

El **cuarto objetivo** es estudiar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en inglés en la muestra de estudiantes. Como hipótesis se plantea la existencia de una relación positiva entre las dos variables. Los resultados rechazan esta hipótesis al no encontrarse correlación alguna entre ninguna de las tres dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en inglés de los estudiantes. Estos resultados se contraponen a los hallazgos de Pérez et al. (2006), Román (2012), Shakarami (2015), Páez et al. (2015), Hosseinpoor (2015) y Berenson, et al. (2008), quienes encontraron en sus estudios correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

El **quinto objetivo** es estudiar la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje. Se plantea la hipótesis de una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional. Los resultados corroboran esta hipótesis al dar cuenta de una serie de correlaciones positivas, aunque todas bajas, entre algunas subescalas de estrategias y algunas dimensiones de la inteligencia emocional.

Dentro del grupo de estrategias afectivas de apoyo y de control, se encontró una correlación positiva entre las estrategias motivacionales y la comprensión de las emociones, al igual que entre las estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos y la percepción emocional.

Dentro del grupo de estrategias relacionadas con el procesamiento de la información también se encontró una correlación positiva entre las estrategias de búsqueda y selección de la información y la regulación emocional; así mismo se halló una relación positiva entre las estrategias de procesamiento de la información y la comprensión de las emociones y la regulación emocional.

El hallazgo de estas correlaciones se ubica en la misma línea del estudio de Román Fernández (2012), en el cual se encontraron diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje según componentes de la inteligencia emocional. Se aleja a su vez del estudio de Shakarami (2015), quien encontró una correlación entre los niveles altos de inteligencia emocional y el mayor

uso de estrategias metacognitivas, pues en este estudio no se encontraron relaciones con ese grupo de estrategias.

6.2. Conclusiones

Del análisis de los resultados obtenidos en este estudio y de la discusión de cada uno de los objetivos e hipótesis planteados al inicio de la investigación se puede concluir que:

- Los estudiantes manifiestan una valoración positiva y alta para las distintas subescalas de estrategias de aprendizaje, encontrándose unas ponderaciones muy cercanas entre ellas, con lo cual puede afirmarse que no hay una disparidad en el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes de la muestra. Ahora bien, es posible relacionar la alta valoración atribuida a las estrategias metacognitivas con las exigencias de la modalidad de educación a distancia, en la cual las habilidades autorregulatorias y de planificación suelen marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso académico, al ser limitado y distante el contacto y supervisión de los profesores. En ese orden de ideas, resultan igualmente determinantes las habilidades para buscar, seleccionar y procesar la información, estrategias que siguen a las estrategias metacognitivas en la valoración otorgada por los estudiantes, ya que en esta modalidad de educación las aulas virtuales constituyen un repositorio de información abundante, a través del cual los docentes de cada asignatura buscan abarcar una cantidad significativa de información, que en los contados encuentros presenciales no es posible abordar. Si bien las puntuaciones atribuidas al estado físico y anímico son predominantemente altas, la valoración del manejo de la ansiedad tiene una clara tendencia intermedia, lo cual denota la prevalencia de unos niveles importantes de ansiedad ante la presentación de exámenes, exposiciones o intervenciones en público en la muestra de estudiantes.
- No se encontró una correlación entre la valoración de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en inglés, no obstante se evidencia una relación positiva entre el rendimiento académico y la estrategia de adquisición de la información. Este hallazgo se puede relacionar con la diferencia en el rendimiento académico que alcanzan los estudiantes que reportan un acceso y exploración constante del aula, en comparación con el rendimiento de los estudiantes cuyo acceso al aula y a los recursos es limitado, siendo estos últimos quienes suspenden la asignatura.
- No existe tampoco una correlación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de inglés, sin embargo sí existe una correlación positiva entre algunas estrategias de aprendizaje y algunas dimensiones de la inteligencia emocional.

A manera de síntesis se puede afirmar que los estudiantes de la muestra valoran altamente la mayoría de las estrategias de aprendizaje, con lo cual dan cuenta de la importancia que le atribuyen a éstas dentro de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en su formación profesional a distancia. Así mismo su inteligencia emocional se muestra adecuada para dos de las tres dimensiones evaluadas, siendo la percepción emocional, la dimensión en la cual los estudiantes de la muestra deben mejorar. Por otra parte el rendimiento académico en la asignatura de inglés no se relaciona ni con las estrategias de aprendizaje ni con la inteligencia emocional, no obstante, sí existe una correlación positiva entre las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional de los estudiantes.

7. Limitaciones

El presente estudio cuenta con unas limitaciones que radican principalmente en el tipo de instrumento utilizado y en la aplicación del mismo. Por una parte, los instrumentos aplicados consistieron en autoinformes a través de los cuales se buscaba dar cuenta de las apreciaciones de los estudiantes acerca de su uso de las estrategias de aprendizaje y de tres dimensiones de su inteligencia emocional. Por la otra, estos instrumentos fueron distribuidos de manera digital y virtual; estas dos condiciones pueden tener una influencia en la validez de las respuestas, ya que los estudiantes pudieron haber escogido las opciones que percibían como correctas o más apropiadas y no aquellas que se acercaban más a su realidad, como se indicaba en el enunciado de las instrucciones. Si bien este es un factor difícil de controlar por la naturaleza misma del instrumento, es posible minimizar estos sesgos cuando se diligencian los cuestionarios de manera presencial con el acompañamiento y guía de un orientador, quien puede hacer énfasis en la manera adecuada de responder y quien puede además resolver las inquietudes que puedan surgir al respecto.

8. Prospectiva

Por una parte este estudio se podría replicar ampliando la muestra, con el fin de abarcar los cuatro niveles de inglés transversal y contar así con un panorama global de la valoración de las estrategias de aprendizaje y de la inteligencia emocional al interior del programa de inglés transversal. Este estudio podría o bien delimitarse para abordar el estudio de las estrategias relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera o bien ampliarse manteniendo el enfoque en las estrategias generales, mas teniendo en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes en las demás asignaturas de sus programas de pregrado.

Por otra parte y dentro de la misma línea de investigación, se pueden considerar las diferencias en el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes de cada una de las dos

facultades, comparando así las estrategias de los estudiantes de la facultad de educación, quienes se están formando como profesores, con el de los estudiantes de la facultad de Ciencias y Tecnología. Este tipo de estudio permitiría además analizar el conocimiento, uso y percepciones que tienen los futuros docentes acerca del rol de las estrategias en los procesos de aprendizaje, pudiéndose también incluir también el componente de la inteligencia emocional.

Por último, resultaría pertinente complementar el estudio de la inteligencia emocional de los estudiantes. Esto podría hacerse de dos formas; una, incluyendo otras dimensiones de esta inteligencia como aquellas relacionadas con la inteligencia interpersonal; y otra, utilizando medidas de habilidad o ejecución como el MSCEIT “*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*”, con lo cual se limitarían los sesgos que se presentan en las respuestas de los autoinformes.

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1. Referencias Bibliográficas

- Aguado, L. (2002). Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción. *Revista de neuroología*, 34(12), 1161-1170.
- Abdolrezapour, P. (2013). The relationship between emotional intelligence and EFLlearners' writing performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 70, 331-339.
- Abdolrezapour, P., & Tavakoli, M. (2012). The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 1-13.
- Bahamón, M. J., Vianchá, M. A., Alarcón, L. L., y Bohórquez, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115-129.
- Balasubramanian, C., y Al-Mahrooqi, R. (2016). Emotional Intelligence in Language Instruction in Oman: The Missing Link? *RELC Journal*, 47(2), 145-160.
- Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Revista Real Academica de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 101(1), 59-68.

Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación. El aprendizaje: Nuevas aportaciones*(332), 55-74.

Berenson, R., y Boyles, G. (2008). Emotional Intelligence as a Predictor for Success in Online Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-17.

Bozkurt, A.-O. Y.-E.-C. (2015). Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009-2013. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1).

Buzdar, M. A., Ali, A., & Tariq, R. U. (enero de 2016). Emotional Intelligence as a Determinant of REadiness for Online Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 148-158.

Calderón, L., y Chiecher, A. (2012). Estrategias de aprendizaje, ¿procesos en construcción? Comparando el desempeño estratégico en educación secundaria y universitaria. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-15.

Colmenares, M., y Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(3), 604-613.

Esteban, M. (2003). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje RED. *Revista de Educación a Distancia*.

Estévez, A., García, C., y Barraquer, L. (2000). Los lóbulos frontales: el cerebro ejecutivo. *Revista de neurología*, 31(6), 566-577.

Gaeta, M. L., y López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica universitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.

García, L. (1999). La historia de la educación a distancia. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(1), 11-40.

García, L., y Ruiz, M. (2010). La eficacia en la educación a distancia: ¿un problema resuelto? Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 22(1), 141-162.

Gargallo, B., Suárez, J. M., y Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.

Gibelli, T. (2013). *Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Plata. La Plata, Argentina.

Haines, D. (Ed.). (2003). *Principios de neurociencia* (2 ed.). Madrid, España: Elsevier Science.

Hosseinpoor, H. (2015). The Relationshio between Iranian EFL Learners' Emotional Quotient (EQ) and their Language Proficiency. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5(2), 420-433.

Jensen, E. (2008). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. (A. Villalba, Trad.) Madrid: Narcea S.A De Ediciones.

Jodar, M., Redolar, D., Blásquez, J. L., González, B., Muñoz, E., Periañez, J. A., y Viejo, R. (2013). *Neuropsicología* (1 ed.). Barcelona: Editorial UOC.

Martín, P. (2016). Evaluación neuropsicológica en el ámbito escolar. En C. N. Educativa, *Procesos e instrumentos de evaluación neuropsicológica educativa (CNIIE)* (págs. 14-27). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. Stenberg, *Handbook of Intelligence* (págs. 396-420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.

Millán, E. (2014). *Estudio de las estrategias de aprendizaje relevantes para el rendimiento en inglés*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja. Bogotá.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez Cabani, M. L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Morales, P. A. (2014). *La educación a distancia*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia.

Muelas, A., y Navarro, E. (2015). Learning Strategies and Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217-221.

Obradors, C., Sahún, I., Gallego, X., Amador, A., Arqué, G., Martínez, M., y Dierssen, M. (2007). El sistema nervioso, una ventana a los misterios de la mente. En *Unidad didáctica Viaje al universo neurona. Fundación española para la ciencia y la tecnología*.

Páez, M. L., y Castaño, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.

Parker, S. (2009). *Cuerpo humano*. Bogotá, Colombia: Dorling Kindersley y Casa editorial El Tiempo.

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.

Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Román, A. (2012). *Inteligencia Emocional y Estrategias de Aprendizaje: Su influencia en el rendimiento académico*. (Trabajo fin de máster). Madrid.

Shakarami, A. (2015). How Emotional Intelligence and Language Learning Strategies Interact in an EFL Setting. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 229-237.

Simsek, A., y Balaban, J. (2010). Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 36-45.

Sousa, D. A. (2014). La fisiología del cerebro. En D. A. Sousa (Ed.), *Neurociencia educativa: mente, cerebro y educación* (S. Alcina Sayas, Trad., pp. 19-29). Madrid, España: Narcea, S.A. De ediciones.

9.2. Bibliografía general

Blumen, S., Rivero, C., y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 225-243.

Cardinali, D. P. (2007). *Neurociencia aplicada: sus fundamentos* (1º ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Médica Panamericana S.A.

Hinton, C., Miyamoto, K., & Della-Chiesa, B. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87-103.

Martínez Barrios, P. (2013). Prólogo. En ACESAD, *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (1º ed., págs. 13-20). Bogotá: Virtual educa.

Pita, B. A. (2006). La Universidad Santo Tomás y su contribución en el campo de la educación a distancia en Colombia. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 9(1-2), 93-126.

Rouhani, A. (2008). An Investigation into Emotional Intelligence, Foreign Language Anxiety and Empathy through a Cognitive-Affective Course in an EFL Context. *Linguistik Online*.

Sharifi, M., & Ahangary, S. (2015). On the Correlation between Iranian EFL Learners' Self-regulation Capacity and their Self-Efficacy. *Modern Journal od Language Teaching Methods*, 5(1), 342-350.

White, C. (2005). Contribution of Distance Education to the Development of Individual Learners. *Distance Education*.

Çakiroğlu, Ü. (2014). Analyzing the Effect of Learning Styles and Study Habits of Distance Learner's on Learning Performances: A Case of an Introductory Programming Course. *The Interantional Review of Research in Open and Distance learning*.

ANEXOS:

ANEXO 1

Cuestionario Estrategias de Aprendizaje (CEVEAPEU)

Instrucciones: Lee atentamente las diversas cuestiones que plantean los siguientes enunciados y selecciona la opción de respuesta que mejor se ajuste a tu realidad. Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas. El objetivo de este cuestionario es recoger datos acerca de las estrategias de aprendizaje que estás empleando actualmente.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo.					
2. Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad.					
3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender.					
4. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa.					
5. Necesito que otras personas (padres, amigos, profesores, etc.) me animen para estudiar.					
6. Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en mi futuro profesional.					
7. Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación.					
8. Creo que es útil para mí aprender los contenidos de las asignaturas de este semestre.					
9. Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.					
10. Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo.					
11. Mi rendimiento académico depende de mi capacidad.					

12. Mi rendimiento académico depende de la suerte.
13. Mi rendimiento académico depende de los profesores.
14. Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme.
15. Estoy seguro(a) de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este semestre.
16. Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes asignaturas.
17. Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga.
18. Estoy convencido(a) de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas.
19. La inteligencia supone un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje.
20. La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar.
21. Normalmente me encuentro bien físicamente.
22. Duermo y descanso lo necesario.
23. Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien.
24. Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar.
25. Cuando hago un examen me pongo muy nervioso(a).
26. Cuando me toca hablar en público me pongo muy nervioso(a).
27. mientras hago un examen pienso en las consecuencias que tendría perderlo.
28. Soy capaz de relajarme y estar tranquilo(a) en situaciones de estrés como exámenes, exposiciones o intervenciones en público.
29. Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas.
30. Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes asignaturas.
31. Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas.
32. Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del semestre.
33. Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas.
34. Sólo estudio antes de los exámenes.
35. Tengo un horario de estudio personal, además de las tutorías presenciales.
36. Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas (en las tareas aca-

démicas) sin necesidad de esperar la calificación del profesor.

37. Cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado, en los estudios, los cambio por otros más adecuados.

38. Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y asignaturas.

39. Cuando he hecho un exámen, sé si está mal o está bien.

40. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles

41. Procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más.

42. Si me ha ido mal en un examen por no haberlo estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez.

43. Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y mejorar en la próxima ocasión.

44. trabajo y estudio en un lugar adecuado (luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.)

45. Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo.

46. Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar.

47. Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir.

48. Procuro estudiar o realizar los trabajos de las asignaturas con otros compañeros.

49. Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de las asignaturas con los compañeros.

50. Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo.

51. Me llevo bien con mis compañeros de semestre.

52. El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante.

53. Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero(a)

54. Conozco dónde se pueden conseguir los materiales necesarios para estudiar las asignaturas.

55. Me manejo con habilidad en la biblioteca y sé encontrar los recursos que necesito.

56. No me conformo con los materiales del aula virtual y apuntes de las tutorías presenciales, busco y recojo más información para las asignaturas.

57. Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar de manera exitosa las asignaturas.

58. Seleccióno la información que debo trabajar en las asignaturas pero no tengo muy claro si lo que yo selecciono es lo correcto para tener buenas calificaciones.

59. Soy capaz de separar la información fundamental de la que no lo es para preparar las asignaturas.

60. Cuando hago búsquedas en Internet, donde hay tantos materiales, soy capaz de reconocer los documentos y recursos que son fundamentales para lo que estoy trabajando o estudiando.

61. Cuando estudio los temas de las asignaturas, realizo una primera lectura que me permita hacerme a una idea de lo fundamental.

62. Antes de memorizar las cosas leo despacio para comprender a fondo el contenido.

63. Cuando no comprendo algo lo leo de nuevo hasta que me quede claro.

64. Tomo apuntes en las tutorías presenciales y soy capaz de recoger la información que proporciona el profesor.

65. Cuando estudio, integro información de diferentes fuentes, tutorías presenciales, trabajos prácticos, videos explicativos etc.

66. Amplío el material proporcionado en las aulas con otros recursos.

67. Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los recursos recomendados y los conceptos presentados en las aulas virtuales y en las tutorías presenciales.

68. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia o contenidos de estudio.

69. Hago esquemas con las ideas importantes de los temas.

70. Hago resúmenes del material que tengo que estudiar.

71. Para estudiar selecciono los conceptos clave del tema y los uno o relaciono mediante mapas conceptuales u otros procedimientos.

72. Analizo críticamente los conceptos y las teorías que me presentan los profesores.

73. En determinados temas, una vez que los he estudiado y profundizado en ellos, soy capaz de aportar ideas personales y justificarlas.

74. Me hago preguntas sobre las cosas que oigo, leo y estudio para ver si las encuentro convincentes.

75. Cuando en una tutoría presencial o en los materiales de estudio se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten.

76. Cuando oigo o leo una información, pienso en otras alternativas posibles.

77. Para aprender las cosas me limito a repetirlas una y otra vez.

78. Me aprendo las cosas de memoria, aunque no las comprenda.

79. Cuando tengo que parender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas etc.) las organizo según el criterio para aprenderlas con más facilidad (por ejemplo, familias de palabras).

80. Para recordar lo estudiado me ayudo de esquemas o resúmenes hechos con mis palabras que me ayudan a retener mejor los contenidos.

81. Para memorizar utilizo recursos mnemotécnicos tales como acrónimos (hago una palabra con las primeras letras de varios apartados que debo aprender), siglas, palabras clave, etc.

82. Hago uso de palabras clave que estudié y aprendí, para recordar los contenidos relacionados con ellas.

83. Antes de empezar a hablar o escribir pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.

84. A la hora de responder un examen, antes de redactar, recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema y finalmente lo desarrollo.

85. Utilizo lo aprendido en la universidad en las situaciones de la vida cotidiana.

86. En la medida de lo posible, utilizo lo aprendido en una asignatura también en otras.

87. Cuando tengo que afrontar tareas nuevas, recuerdo lo que ya sé y he experimentado para aplicarlo, si puedo, a esa nueva situación.

ANEXO 2

Cuestionario De Inteligencia Emocional 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. Escoja la opción que más se aproxime a sus referencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Presto mucha atención a los sentimientos.					
2. Normalmente me presocupo mucho por lo que siento.					
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4. Pienso que vale 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.
-