

---

# Efectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes peruanos de educación secundaria

## *Effects of academic motivation and emotional intelligence on academic engagement in Peruvian high school adolescents*

---

### CRISTIAN RAMOS-VERA

Facultad de Ciencias de la Salud  
Universidad Cesar Vallejo  
Av. del Parque 640, San Juan de Lurigancho 15434, Lima  
(Perú)  
cristony\_777@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3417-5701>

### ANTONIO SERPA BARRIENTOS

Facultad de Psicología  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Av. Óscar R. Benavides 5737, Lima 07006 (Perú)  
aserpab@unmsm.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0002-7997-2464>

### ESMERALDA AYALA LAGUNA

Universidad Cesar Vallejo  
Av. del Parque 640, San Juan de Lurigancho 15434,  
Lima (Perú)  
ayalalagunaesmeralda@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3009-5851>

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cristian Ramos-Vera, C., Ayala Laguna, E. y Serpa Barrientos, A. (2023). Efectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 45, 9-30. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.45.001>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.45.001

**Resumen:** El estudio tiene como objetivo evaluar los efectos directos e indirectos de la motivación académica y la inteligencia emocional en el compromiso académico. Es una investigación cuantitativa y predictiva, mediante el análisis de ecuaciones estructurales (SEM), compuesta por 416 estudiantes peruanos que respondieron a tres instrumentos para evaluar las variables. Los resultados refirieron efectos significativos de la inteligencia emocional y la motivación en el compromiso escolar; simultáneamente la inteligencia emocional predijo la motivación con óptimos índices de bondad de ajuste. También se realizó un análisis multigrupo SEM que determinó la invarianza estructural del modelo predictivo en función del sexo y la edad. Se concluye que el rol mediador de la motivación académica entre la inteligencia emocional y el compromiso académico es importante para un mejor rendimiento académico. El modelo mediador fue equivalente entre mujeres y hombres, así como entre adolescentes más jóvenes y mayores.

**Palabras clave:** Compromiso académico, Educación secundaria, Inteligencia emocional, Motivación académica.

**Abstract:** The study aims to evaluate the direct and indirect effects of academic motivation and emotional intelligence on academic engagement. It is a quantitative and predictive research composed of 416 Peruvian students through structural equation analysis (SEM), who answered three instruments to evaluate the variables. The results refer significant effects of emotional intelligence and motivation on school engagement, simultaneously emotional intelligence predicted motivation with optimal SEM goodness-of-fit indices. Additionally, a multigroup SEM analysis was performed to determine the structural invariance of the predictive model as a function of sex and age. We conclude the mediating role of academic motivation between emotional intelligence and academic engagement, which is important for better academic performance and achievement. The mediating model was equivalent between females and males, as well as between younger and older adolescents.

**Keywords:** Academic engagement, Secondary education, Emotional intelligence, Academic motivation.

## INTRODUCCIÓN

**D**urante la adolescencia se suele presentar un aumento en las demandas educativas y en las expectativas para una promoción laboral exitosa (Affuso *et al.*, 2022). Esta etapa es un periodo crucial en la transición hacia la universidad y requiere que los estudiantes desarrollen un mayor compromiso en las actividades académicas, pues pueden presentar una menor motivación ante los cambios estructurales familiares y sociales que dificulte el afrontamiento de los desafíos de la escuela secundaria (Tu *et al.*, 2020). Por tanto, para una adaptación académica idónea es necesaria la estabilidad emocional ante las diversas situaciones escolares que se van presentando (Merino *et al.*, 2018). Una característica principal para ello es la inteligencia emocional, que permite el adecuado desempeño del alumno en su quehacer académico en la medida en que brinda herramientas socioemocionales positivas para manejar los conocimientos obtenidos y afrontar las dificultades (Pozo-Rico *et al.*, 2018).

De acuerdo con Salovey y Grewal (2005), la inteligencia emocional se considera como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como de identificar, asimilar e influir en las emociones de los demás,

y también contempla la orientación de los pensamientos y las acciones. Así, se describe como la interacción entre la emoción y la cognición, y es un factor crucial para explicar el funcionamiento de un individuo en todas las áreas de su vida.

Este concepto psicológico también puede considerarse como un proceso continuo y permanente que aumenta las competencias emocionales, y es un elemento crucial en el desarrollo humano porque capacita a los individuos para la vida. Favorece que las personas tengan un óptimo uso de sus emociones para resolver problemas, afrontar mejor los acontecimientos estresantes y adaptarse eficazmente a su entorno, lo que refuerza un mayor bienestar personal y social (Zeidner *et al.*, 2012).

La motivación, por su parte, es el motor de la orientación, el control y la persistencia en el comportamiento humano (Ryan y Deci, 2020). Es como una fuerza que hace que las personas se comporten de una manera y con una intensidad especial para obtener los mayores beneficios posibles. Así, la satisfacción de ser competente o eficaz puede reforzar la motivación para el aprendizaje y el logro (Elliot *et al.*, 2017; Membiela *et al.*, 2021).

Aunque la teoría de la autodeterminación ha considerado que los humanos tienen un deseo intrínseco de aprender, no existe una relación simple entre la motivación y el rendimiento escolar (Ryan y Deci, 2020). El vínculo entre tales variables puede verse afectado por el apoyo del docente, el seguimiento de los padres y la autoeficacia en las actividades académicas (Affuso *et al.*, 2022). Algunos estudiantes adoptan un enfoque superficial, mientras que otros escogen una perspectiva profunda con la intención de aprender por sí mismos (Bureau *et al.*, 2021; Diseth *et al.*, 2020).

En la psicología educativa, la motivación académica se considera un concepto esencial que aborda varios factores y forma parte de un complejo proceso psicoeducativo que favorece el rendimiento académico (Barca *et al.*, 2005; Howard *et al.*, 2021). Además, se han identificado tres factores motivacionales que van acordes a las metas académicas relacionadas con el aprendizaje (motivación intrínseca) y el rendimiento (motivación de logro y de evitación del fracaso), que han sido validados en modelos psicométricos procedentes de diferentes contextos socioculturales (Hayamizu y Weiner, 1991; Matos *et al.*, 2019). Así, por ejemplo, estas variables se han asociado con la autoeficacia académica en Republicana Dominicana (Barca *et al.*, 2019), con estrategias de aprendizaje en España y Portugal (Barca *et al.*, 2012; Martínez-Monteaquedo *et al.*, 2018), y con la autorregulación académica en Chile (Covarrubias *et al.*, 2019). Asimismo, los factores motivacionales se relacionaron con el rendimiento académico en Perú (Cajusol Baldeón y Rivas Díaz, 2021).

Se debe tener en cuenta que los alumnos pueden presentar una motivación escolar orientada a las metas académicas basada en dos patrones motivacionales,

uno adaptativo y otro desadaptativo (Elliot *et al.*, 2017; González Cabanach *et al.*, 1996). El patrón adaptativo busca aumentar y fortalecer el rendimiento académico mediante la obtención de nuevos aprendizajes, ya que considera que los conocimientos académicos pueden incrementarse como consecuencia del esfuerzo y la implicación activa en los estudios. Los adolescentes con este patrón motivacional, denominado también como metas de aprendizaje, refieren mayor independencia y persistencia por los logros académicos a pesar del fracaso, ya que precisamente éste impulsa la búsqueda de estrategias eficaces y la obtención de nuevos aprendizajes (Dweck, 1986). En cambio, aquellos con motivación de metas orientadas al rendimiento (patrón motivacional desadaptativo) están más interesados en demostrar sus capacidades y se involucran en actividades que consideran más fáciles de realizar; además, evitan cualquier tarea académica que pueda llevar consigo un riesgo de fracaso y presentan baja persistencia ante las dificultades académicas (González *et al.*, 1996; Matos *et al.*, 2019). Los alumnos con mayor predominio de esta motivación consideran el desarrollo del aprendizaje como un medio para obtener incentivos externos, más allá del deseo intrínseco de aprender (Barca *et al.*, 2012; Dweck, 1986).

Por su parte, el compromiso académico es un estado psicológico caracterizado por el sentido de pertenencia del alumno, que refiere una alta valoración de la participación escolar y el aprendizaje (Schaufeli *et al.*, 2002). Este concepto se caracteriza, principalmente, por el vigor que se evidencia en aquellos estudiantes con mayor energía, voluntad y perseverancia en el esfuerzo por realizar actividades escolares. La dedicación es un componente cognitivo de actitud positiva hacia el aprendizaje, en el que los estudiantes que son más dedicados presentan mayor entusiasmo, inspiración e interés propio por las actividades académicas. El último componente del compromiso académico, presente de manera especial en adolescentes con mayor motivación intrínseca, es la absorción, que permite una mejor concentración plena, sin esfuerzo y con un disfrute intrínseco de las demandas académicas y el aprendizaje (Schaufeli *et al.*, 2002).

Cuando las personas experimentan sensaciones positivas y motivadoras pueden tener un mayor entusiasmo, energía e interés por las actividades estudiantiles, y tales características están vinculadas a un mayor compromiso escolar (Martín *et al.*, 2021; Schaufeli y Bakker, 2004). Un alto grado de compromiso puede promover un menor estado de desafección, de manera que los estudiantes no se sientan obligados a participar en las actividades académicas del día a día con aburrimiento, con falta de iniciativa y sin poner esfuerzo para hacer las tareas (Jang *et al.*, 2016).

La participación escolar óptima favorece las competencias, habilidades y valores necesarios para lograr el éxito académico, que, a su vez pueden reducir las

conductas negativas y de riesgo en la adolescencia. Resulta esencial para el desarrollo de los estudiantes, que pueden lograr así una transición exitosa a la edad adulta (Fredricks *et al.*, 2019; Tam *et al.*, 2021).

Además, se han encontrado estudios que evidencian la relación significativa del compromiso académico con la autoeficacia, las emociones positivas, las metas académicas y el rendimiento académico (Martín *et al.*, 2021; Usán y Salavera, 2018). Otras investigaciones en adolescentes de Europa refieren que los estudiantes con un mayor compromiso presentan menores niveles de estrés académico en comparación con aquellos alumnos que no están comprometidos con sus actividades escolares (Oporto Alonso *et al.*, 2022; Serrano y Andreu, 2016).

La mayoría de los trabajos anteriores han estudiado las relaciones positivas entre la inteligencia emocional, la motivación y el compromiso escolar (p. ej., Kessels y Van Houtte, 2021; Urquijo y Extremera, 2017), pero no han tenido en cuenta las diferencias en función del sexo de los estudiantes al enfrentarse a los desafíos académicos. Sin embargo, una investigación en más de 220.000 adolescentes de 45 países europeos y de Canadá señaló que las mujeres tienen mayores niveles de motivación y satisfacción por los estudios que los hombres; ese mismo estudio también reportó que los escolares de 13 años estaban más satisfechos en sus escuelas que los participantes de 15 años (Inchley *et al.*, 2020). Otros estudios con adolescentes europeos y americanos refieren resultados de mayores puntuaciones en los rasgos emocionales y motivacionales, e incluso en el compromiso académico de los más jóvenes y del sexo femenino, en contraste con los estudiantes mayores y hombres (Bang *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2021). Aquí, dada la falta de evidencia en el contexto sudamericano, se pretende evaluar si las relaciones directas e indirectas son equivalentes entre tales grupos sociodemográficos.

La mayoría de las investigaciones sobre el compromiso escolar en los adolescentes está más orientada al desarrollo de las relaciones sociales en la escuela con los compañeros y profesores, o a las variables familiares (Engels *et al.*, 2019; Strati *et al.*, 2017; Zhang *et al.*, 2019). Sin embargo, más allá de tales aspectos es importante considerar la naturaleza emocional y cognitiva del compromiso académico, pues la manifestación conductual de las emociones es primordial para afrontar los factores académicos estresantes, que pueden verse reforzados por una mayor motivación (Skinner *et al.*, 2016). Asimismo, debido a las diferencias obtenidas en estudios anteriores, es importante considerar el impacto de factores sociodemográficos como el sexo y la edad en las relaciones de variables de naturaleza afectiva.

Por todo lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo evaluar los efectos directos e indirectos del modelo mediador propuesto, y determinar la equivalencia del modelo en función del sexo y la edad.

## MATERIAL Y MÉTODO

### *Objetivos*

Los objetivos concretos que se persiguen en este estudio son:

- Analizar la relación que guardan la motivación académica, la inteligencia emocional y el compromiso académico en estudiantes peruanos.
- Identificar el papel mediador de la motivación académica entre la motivación y el compromiso de los estudiantes.
- Identificar si las variables se relacionan de forma diferente según el sexo y la edad.

### *Diseño*

El estudio es una investigación cuantitativa basada en un diseño no experimental de tipo predictivo, que pretende comprobar la relación causa y efecto mediante un análisis estadístico multivariante (Ato y Vallejo, 2015).

### *Contexto y participantes*

La muestra del presente estudio estuvo constituida por 416 estudiantes peruanos del nivel secundario, cuyas edades van de los 13 a los 18 años ( $M = 15,34$ ,  $DE = 1,15$ ), compuesta por 236 mujeres y 180 hombres de dos instituciones educativas nacionales ubicadas en el distrito de San Juan de Lurigancho, Lima (Perú). Se utilizó una calculadora de tamaño *a priori* para calcular el número de muestra necesario para modelos de ecuaciones estructurales. Dado el número de variables observadas y latentes en el modelo, el tamaño mínimo del efecto previsto de ,20 (para modelos mediadores), un nivel de probabilidad de ,05 y potencia estadística de ,90, se estimó un número mínimo de 386 participantes (Ramos-Vera, 2021), el cual se ha utilizado en estudios predictivos SEM (p ej., Albrecht *et al.*, 2021; Ramos-Vera *et al.*, 2021).

La aplicación del proyecto tuvo en cuenta la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Cesar Vallejo. En primer lugar se solicitó el permiso a los directores de las instituciones educativas en las cuales se realizó la aplicación de las escalas utilizadas en los estudiantes. A continuación, durante el segundo semestre del 2019 los autores de la presente investigación recogieron los datos en un ambiente físico y emocional apropiado para los participantes. Las encuestas fueron rellenas por los estudiantes de forma voluntaria y con el respaldo de los tutores, a quienes entregaron el consentimiento informado. Luego se procedió a realizar el análisis de datos, con una muestra final de 416 participantes.

### *Instrumentos*

– *Wong Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS) de Wong y Law (2002). Se utilizó la versión española de Extremera Pacheco *et al.* (2019), conformada por 16 ítems y 4 dimensiones: autoevaluación de las emociones (1, 2, 3, 4), uso de las emociones (5, 6, 7, 8), regulación de las emociones (9, 10, 11, 12), adaptabilidad (13,14, 15, 16). Este instrumento cuenta con opción de respuesta de 5 puntos de tipo Likert: 1 = completamente falso para mí, 2 = bastante falso para mí, 3 = ni verdadero ni falso para mí, 4 = bastante verdadero para mí, 5 = completamente verdadero para mí.

– La subescala de motivación por el aprendizaje (SEMA) del instrumento de *Motivación Académica y Atribuciones Causales* (CEA48) de Barca *et al.* (2005). Adaptada por Matos *et al.* (2019), está compuesta por 23 ítems y tres dimensiones: motivación intrínseca (2, 5, 8, 11, 14, 17, 20), motivación de rendimiento (3, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 23) y motivación extrínseca (1, 4, 6, 7, 9, 10, 16, 19). Esta medida refiere un escalamiento de seis alternativas: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = moderadamente en desacuerdo, 3 = un poco en desacuerdo, 4 = un poco de acuerdo, 5 = moderadamente de acuerdo, 6 = totalmente de acuerdo.

– *Utrecht Work Engagement Scale-Student* (UWES-S) de Schaufeli *et al.* (2002). Validado al español por Serrano *et al.* (2019), consta de 17 ítems y está compuesto por tres dimensiones: vigor (1, 4, 8, 12, 15), dedicación (2, 5, 7, 10, 13) y absorción (3, 6, 9, 11, 14, 16). Se utilizaron cinco alternativas de respuesta tipo Likert: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = algunas veces, 4 = casi siempre, 5 = siempre.

Los instrumentos utilizados en el presente estudio, que se precisan en la parte de resultados, fueron validados mediante AFC para la muestra peruana dada la falta de antecedentes psicométricos.

### *Análisis de datos*

Se utilizó una metodología cuantitativa basada en el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que permite representar la relación de variables latentes psicoeducativas (Rigo y Donolo, 2018).

Para las tres variables se obtuvieron los datos descriptivos respectivos de la media y la desviación estándar; se encontraron mayores valores de motivación académica con respecto a las demás variables de estudio (ver Tabla 1). Además, se obtuvieron valores significativos de correlación entre las variables (ver Tabla 2). Las evidencias de validez basadas en la estructura interna se realizaron mediante modelos factoriales SEM a través del programa gratuito JAMOVI (incluye paquete



R lavaan) para cada variable de estudio. Se consideraron los siguientes criterios: el método de estimación ULS, dada la naturaleza ordinal de los datos (Li, 2016), y su recomendación para modelos de mediación estadística (Rijnhart *et al.*, 2017). Para confirmar la validez del modelo multivariante se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros en la evaluación de los índices de bondad de ajuste: SRMR ( $\leq$  ,08), RMSEA ( $\leq$  ,08), CFI y TLI ( $\geq$  ,90) (Hu y Bentler, 1999), que se habían utilizado ya en estudios previos (p. ej., Ayandele *et al.*, 2021; Ramos-Vera *et al.*, 2021). También se reportó la proporción de variabilidad de las regresiones mediante el coeficiente de determinación ( $R^2$ ). Estos valores pueden categorizarse según modelos predictivos, donde un  $R^2$  de ,02, ,13 y ,26 se califican respectivamente como pequeño, mediano y grande (Ferguson, 2009).

Finalmente, se realizó un análisis multigrupo para explorar si existían diferencias en el modelo estructural mediacional en función del sexo y la edad (dos grupos establecidos según el promedio: 11 a 15 y 16 a 18 años de edad). Para ello se tuvo en cuenta primeramente un análisis factorial multigrupo sin restricciones de igualdad, considerado como modelo base (modelo no restringido), para luego establecer un modelo que restringiera la igualdad de todos los parámetros implicados (modelo restringido). Los dos modelos estructurales (restringido y no restringido) se compararon estadísticamente según la variación del chi cuadrado ( $\chi^2$ ). Si el resultado de la variación resultaba no significativo, se concluía que el modelo era invariante. Es decir, que la influencia de la motivación académica y la inteligencia emocional en el compromiso académico es similar entre los grupos categóricos en función de la edad y el sexo. Para ello también se tuvo en cuenta que cumplieran con valores mínimos en la variación de los índices de ajuste:  $\Delta CFI < ,01$ ,  $\Delta SRMR < ,015$  y  $\Delta RMSEA < ,015$ . Dado que en el análisis multigrupo los grupos eran reducidos, se tuvo en cuenta el Bootstrap percentil con 2.000 muestras Bootstrap y el intervalo de confianza del 95% corregido por sesgo (Efron y Tibshirani, 1985).

También se reportó la consistencia interna de los instrumentos mediante los coeficientes Alfa y Omega:  $\alpha$  y  $\omega \geq ,70$ . Para el modelo del objetivo de estudio se procedió a estimar una ruta indirecta en el modelo SEM, considerando a la motivación como variable mediadora en la relación de la inteligencia emocional y el compromiso escolar (Ato y Vallejo, 2015), con el fin de reportar efectos directos e indirectos significativos en este análisis multivariante.

## RESULTADOS

En la Tabla 1 se reportan los datos descriptivos de las variables de estudio. Los puntajes de confiabilidad de  $\alpha$  y  $\omega$  fueron mayores a ,80, lo cual refiere una adecuada



consistencia interna de los instrumentos utilizados (Hair *et al.*, 2014). Se obtuvo la relación significativa de las variables de estudio como paso previo para modelos predictivos con efectos indirectos (ver Tabla 2). Las estructuras factoriales de los instrumentos utilizados refieren evidencia de validez de las variables en cuestión. El modelo estructural con efectos indirectos del objetivo de la investigación presentó adecuados índices de bondad de ajuste ( $\chi^2/\text{gl} = 2,61$ ), (SRMR = ,042), (RMSEA = ,062[0,046-0,079]) y (CFI = ,98; TLI = ,97) (ver Tabla 2).

Posteriormente se procedió a evaluar el análisis multigrupo, que también demostró adecuados índices de ajuste (Tabla 1). Primeramente se evaluó en función del sexo a través del contraste de los modelos no restringido (M5) y restringido (M6), que no fueron estadísticamente diferentes ( $\Delta \chi^2/\text{gl} (13) = 6,98$ ,  $p > ,05$ ;  $\Delta \text{CFI} = ,000$ ;  $\Delta \text{RMSEA} = ,003$ ;  $\Delta \text{SRMR} = ,007$ ), lo cual señala la equivalencia estructural del modelo mediacional en función del sexo. De manera similar se realizó el análisis multigrupo según los grupos de edad, y los resultados de diferencia de los modelos no restringido (M7) y restringido (M8) fueron no significativos ( $\Delta \chi^2 / \text{gl} (13) = 13,113$ ,  $p > ,05$ ;  $\Delta \text{CFI} = ,003$ ;  $\Delta \text{RMSEA} = ,001$   $\Delta \text{SRMR} = ,011$ ).

**Tabla 1. Datos descriptivos y análisis de confiabilidad de los instrumentos**

	$\alpha$	$\omega$	M	DE
SEMA	,866	,874	,948	,317
WEIS	,881	,883	,482	,134
UWES-S	,887	,889	,354	,164

Nota:  $\alpha$  = alfa de Cronbach,  $\omega$  = omega de McDonald, M = media, DE = desviación estándar.

**Tabla 2. Correlación de las variables**

VARIABLE	1	2	3
1. SEMA	—		
2. WEIS	,289***	—	
3. UWES-S	,334***	,530***	—

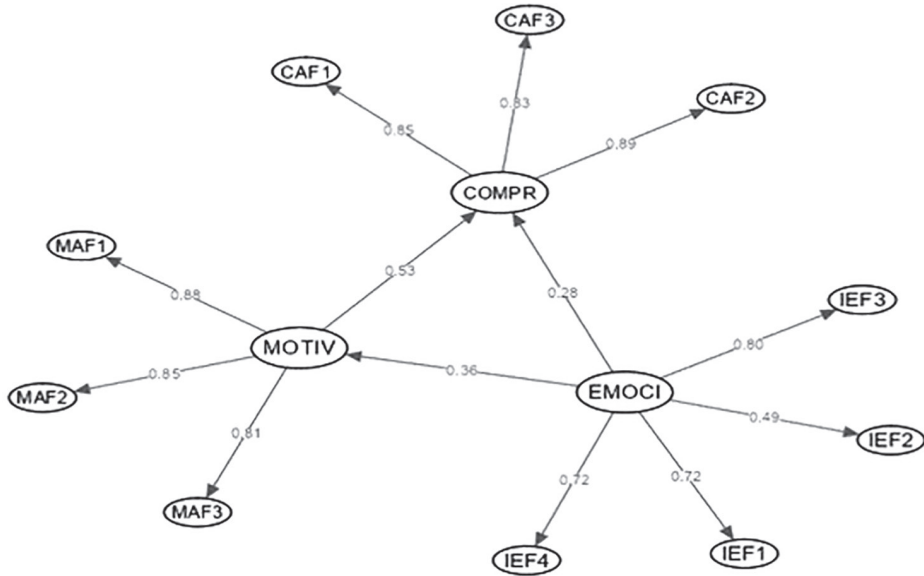
Nota: \*\*\*  $p < ,001$ .

**Tabla 3. Índices de ajuste de las variables de estudio y del modelo mediacional (n = 416)**

	$\chi^2$ /gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA[IC-90%]
WEIS	1,11	,998	,998	,044	,016[0,000-0,031]
SEMA	2,98	,956	,950	,076	,069[0,062-0,076]
UWES-S	1,81	,987	,985	,057	,044[0,034-0,054]
M4	2,61	,976	,967	,042	,062[0,046-0,079]
M5	1,85	,975	,965	,046	,064[0,046-0,082]
M6	1,77	,975	,968	,053	,061[0,046-0,080]
M7	1,84	,975	,965	,047	,063[0,047-0,081]
M8	1,84	,972	,965	,058	,064[0,046-0,080]

Nota:  $\chi^2$  = Chi cuadrado, gl = Grado de libertad, CFI = Índice de bondad de ajuste comparativo, RMSEA = Raíz cuadrada del error medio de aproximación, SRMR = Raíz residual estandarizado cuadrática media, M4 = Modelo mediacional, M5 = modelo de invarianza según sexo no restringido, M6 = modelo de invarianza según sexo restringido, M7 = modelo de invarianza según edad no restringido, M8 = modelo de invarianza según edad restringido.

En la Figura 1 se muestran los efectos indirectos que refieren que la inteligencia emocional predice significativamente la motivación ( $\beta = ,36$ ); este último factor, a su vez, tiene un efecto positivo en el compromiso académico ( $\beta = ,53$ ), mientras que la inteligencia emocional predice directamente de manera significativa en el compromiso ( $\beta = ,28$ ). Estos hallazgos refieren efectos indirectos de mayor magnitud que el efecto directo (Preacher y Kelley, 2011). Los coeficientes de regresión obtenidos estuvieron por encima del efecto mínimo de significancia práctica para datos de encuestas ( $\beta >,20$ ), ya que el compromiso reportó una varianza explicada (coeficiente de determinación) de ,47 y la motivación fue de ,13, ambos valores mayores que el mínimo establecido en estudios cuantitativos de regresión estadística ( $R^2 = ,04$ ) (Ferguson, 2009). La variable de motivación académica tuvo un efecto mediador total de  $\beta = ,19$ , prácticamente significativa en el modelo SEM.

**Figura 1. Modelo SEM mediacional en adolescentes peruanos (n = 416)**

Nota: MOTIV: motivación; MAF1: motivación intrínseca; MAF2: motivación de rendimiento; MAF3: motivación extrínseca; EMOCI: inteligencia emocional; IEF1: autoevaluación de las emociones; IEF2: uso de las emociones, IEF3: regulación de las emociones; IEF4: adaptabilidad; COMPR: compromiso académico; CAF1: vigor; CAF2: dedicación y CAF3: absorción.

## DISCUSIÓN

La importancia del compromiso en el rendimiento académico, así como en la reducción de las conductas de riesgo, ha generado una mayor relevancia de aquellas variables implicadas en su desarrollo y promoción, sobre todo en aquellos alumnos que cursan la educación secundaria que tienden a aburrirse y a rendir poco en el aula (Elliot *et al.*, 2017), puesto que el aspecto emocional y el cognitivo son fundamentales en el compromiso académico a causa de una mayor predisposición de la inteligencia emocional y la motivación académica, tal como demuestran las relaciones del modelo mediador propuesto. Específicamente, la motivación académica tuvo un efecto indirecto significativo entre la inteligencia emocional y el compromiso académico. Estos hallazgos refieren que los adolescentes que son inteligentes emocionalmente y que, además, están más motivados académicamente por aprender, se muestran más comprometidos y dedicados en la actividad académica.

Tras una revisión de la literatura solo se encontraron antecedentes de estudios que evaluaran las asociaciones positivas entre la inteligencia emocional y la motivación académica en estudiantes de menor edad (educación primaria y secundaria) en Asia. Por ejemplo, en Hong Kong se realizó un trabajo con 980 niños de educación primaria que descubrió que la motivación por aprender estuvo relacionada con la inteligencia emocional en dos evaluaciones a lo largo de un año (Tam *et al.*, 2021). Un estudio realizado en adolescentes de la India encontró que un alto grado de motivación académica estaba asociado con ser inteligente emocionalmente (Roy *et al.*, 2013). Además, otra investigación mediacional obtuvo relaciones latentes significativas entre ambas variables en 200 estudiantes de Indonesia, y tales medidas fueron predictoras del logro de aprendizaje (Ananda y Usman, 2020).

Únicamente se encontró una investigación previa que presentaba una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y la motivación hacia un curso educativo (educación física) en adolescentes de España, en el que además esas variables estuvieron relacionadas con las emociones positivas, la resiliencia, el rendimiento académico y la motivación autodeterminada (Trigueros *et al.*, 2019). Por tanto, se requiere un mayor contraste de tales resultados en adolescentes hispanohablantes.

Varios estudios corroboran la relación entre la inteligencia emocional y el compromiso académico. Por ejemplo, se ha reportado que aquellos alumnos de nivel secundario con mayores niveles de vigor y dedicación a las tareas académicas presentan comportamientos de mayor inteligencia emocional (Urquijo y Extremera, 2017). Otra investigación también encontró relaciones latentes entre ambas variables y sus respectivas dimensiones (Usán y Salavera, 2018). Igualmente, el artículo de Serrano y Andreu (2016) obtuvo una mayor asociación entre tales dimensiones teóricas, que promovieron significativamente el bienestar psicológico y redujeron el nivel de estrés percibido en estudiantes españoles dado que aquellos que regulan mejor sus emociones (mayor inteligencia emocional) pueden gestionar los estados emocionales que obstaculizan el compromiso hacia las actividades académicas. Además, pueden ayudar a reducir una de las características más comunes en los adolescentes, la desafección emocional, que se basa en la manifestación de emociones desvitalizantes, negativas y alienantes como el aburrimiento o la frustración (Elliot *et al.*, 2017; Skinner *et al.*, 2009).

También se han encontrado investigaciones previas que evidencian la relación entre la motivación académica y el compromiso académico en adolescentes. En Estados Unidos se reportó esa relación latente entre 1.157 adolescentes evaluados longitudinalmente que refirieron alto autoconcepto académico y valor subjetivo de la tarea escolar, que influyen en los dominios del compromiso académico a nivel

emocional, cognitivo y conductual (Wang y Eccles, 2013). Otra investigación demostró efectos positivos y significativos del compromiso académico en los patrones de conducta escolar con mayor motivación intrínseca en 4.000 adolescentes que cursaron estudios de educación secundaria en Indonesia (Maulana *et al.*, 2016). Conforme a otro artículo, en el contexto asiático se evidencia una relación y un efecto indirecto longitudinal de la motivación escolar intrínseca percibida por los estudiantes en el compromiso y el rendimiento escolar calificado por los maestros en un grupo de 606 adolescentes filipinos de nivel secundario (Datu *et al.*, 2018). Un trabajo más reciente en adolescentes de España precisó efectos significativos de regresión lineal de la motivación académica intrínseca en el compromiso de los escolares (Oporto Alonso *et al.*, 2022). Estas variables psicoeducativas mencionadas refuerzan la evidencia de modelos predictivos que incluyan conceptos relacionados con la psicología positiva, como la fortaleza, el optimismo, la esperanza y la resiliencia, que favorecen la salud mental de los estudiantes.

Las conductas de aprendizaje académico relacionadas con la asistencia, preparación, esfuerzo y persistencia en los logros académicos permiten identificar a aquellos adolescentes con mayor compromiso académico. Es pertinente la regulación de las emociones para reforzar los comportamientos favorables al aprendizaje, pues permite controlar y gestionar las emociones positivas propias y las de los demás (Salovey *et al.*, 2005). Esta capacidad emocional es esencial en el entorno educativo dado que lleva a un mejor clima escolar y refuerza la motivación y el compromiso académico (Bugler *et al.*, 2015; Santos *et al.*, 2021). Aquellos adolescentes que tienen menor control de sus emociones son más impulsivos y tienden a tener dificultades en la búsqueda de objetivos académicos, mientras que los estudiantes con mayor reporte de emociones positivas se muestran más confiados en sus habilidades. Esto les permite una mayor motivación por aprender, pues creen que pueden y que van a lograr lo que se proponen. Por tanto, se sienten más animados y dispuestos a esforzarse y a perseverar por lograr sus metas académicas (Chapman, 1988; Elliot *et al.*, 2017).

Este artículo es uno de los primeros en conseguir un modelo predictivo con efectos indirectos significativos de la motivación académica y la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes del contexto sudamericano, pues, hasta la fecha, tras una revisión de la literatura, se encontraron tres estudios mediacionales similares pero solo incluían dos de las tres variables mencionadas.

El primer estudio en cuestión fue realizado por Merino *et al.* (2018) en una muestra de universitarios, y evidenció la adaptabilidad de la carrera como un nexo esencial (rol mediador) en los participantes que refieren ser más inteligentes emocionalmente y estar comprometidos con sus estudios en un mayor grado. En el

contexto nigeriano también se realizó un estudio predictivo en universitarios que demostró el rol mediador de la motivación académica entre la inteligencia emocional y la actitud hacia los estudios con relaciones positivas entre todas las variables (Chinyere y Afeez, 2019). Mientras que únicamente la investigación de Barragán *et al.* (2021), realizada más recientemente en España, tuvo en cuenta una muestra de estudiantes adolescentes en la que se presentaron efectos mediadores significativos de la autoestima considerando como predictores a las dimensiones de la inteligencia emocional en el compromiso académico. Los hallazgos referidos evidencian el rol mediador de aspectos psicológicos y emocionales en la relación de tales conceptos psicoeducativos.

Sin embargo, los estudios anteriores no exploraron hipótesis de diferencias entre grupos de edad y sexo en las relaciones entre variables y, específicamente, en el rol mediador que refiere la motivación académica entre la asociación de la inteligencia emocional y el compromiso académico. Esta investigación evaluó tales aspectos y precisó que no hay diferencias de sexo y edad en las relaciones de estudio, pues –según la literatura revisada– pueden existir diferencias entre la motivación y el compromiso académico en adolescentes (Kessels y Van Houtte, 2021; Oporto Alonso *et al.*, 2022; Santos *et al.*, 2021). Este trabajo permite concluir la equivalencia entre las relaciones de las variables en estudio. Los resultados de invarianza entre efectos predictivos fueron similares a otra investigación en adolescentes turcos, que señaló un efecto de moderación no significativo en función del sexo entre las relaciones del compromiso académico con otras variables emocionales y educativas (autoestima y rendimiento académico) (Karababa, 2022).

Nuestro estudio permite reforzar la importancia de la inteligencia emocional y la motivación académica como variables de naturaleza emocional y cognitiva que fortalecen conjuntamente la actitud y la disposición cognitiva del alumno hacia un mayor logro académico. Los conceptos referidos son importantes dado que durante su trayectoria académica los adolescentes están expuestos sucesivamente a un mayor número de profesores y materias, reciben un menor apoyo individual y presentan mayor competencia (Frederics, 2019; Pintrich, 2003).

Las limitaciones del estudio se encuentran en el diseño transversal de la investigación, puesto que la evaluación de las encuestas se realizó en un momento determinado. A su vez, solo se tomaron en consideración adolescentes de un distrito socioeconómico de la capital peruana de Lima, sin tener en cuenta la inclusión de evaluados de centros educativos particulares y de otros contextos. Por lo tanto, para futuros estudios se recomienda un análisis más detallado de diferentes características sociodemográficas, y la inclusión de otras variables más objetivas como el rendimiento escolar y la calificación de los docentes.

En conclusión, se demostraron adecuadas evidencias de confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados que permitieron realizar el análisis estructural propuesto con adecuados índices de ajuste. Este modelo incluyó la representación de variables latentes y efectos directos e indirectos de la motivación académica en la inteligencia emocional y el compromiso académico. Los efectos fueron prácticamente significativos entre tales variables de estudio. Adicionalmente se reportó la invarianza de las relaciones de estudio entre los grupos de sexo y edad. En suma, los hallazgos de la presente investigación refieren la importancia de realizar programas psicoeducativos que fortalezcan la motivación académica y la inteligencia emocional, pues inciden favorablemente en un mayor compromiso académico de los estudiantes.

Fecha de recepción del original: 9 de junio de 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 28 de noviembre de 2022

#### REFERENCIAS

- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G. y Bacchini, D. (2022). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00594-6>
- Albrecht, S. L., Green, C. R. y Marty, A. (2021). Meaningful work, job resources, and employee engagement. *Sustainability*, 13(7), e4045. <https://doi.org/10.3390/su13074045>
- Ananda, N. A. (2020). Influence of Motivation, Emotional Intelligence and Social Economic Background on Student Learning Achievements. SSRN. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3647389>
- Ato, M. y Vallejo, C. (2015). *Diseño de investigación en psicología*. Pirámide.
- Ayandele, O., Ramos-Vera, C. A., Iorfa, S. K., Chovwen, C. O. y Olapegba, P. O. (2021). Exploring the complex pathways between the fear of COVID-19 and preventive health behavior among Nigerians: Mediation and moderation analyses. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 105(3), 701-707. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0994>
- Cajusol Baldeón, E. M. y Rivas Díaz, L. H. (2021). Relación entre Motivación Académica y Rendimiento Académico en los estudiantes de Enfermería de la UNMSM. *TecnoHumanismo*, 1(11), 128-146. <https://doi.org/10.53673/th.v1i11.75>



- Bang, H., Won, D. y Park, S. (2020). School engagement, self-esteem, and depression of adolescents: The role of sport participation and volunteering activity and gender differences. *Children and Youth Services Review*, 113, 105012. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105012>
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859. <https://revistas.um.es/analesps/article/download/analesps.28.3.156101/150191>
- Barca-Lozano, A., Montes-Oca, G. y Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: Impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 19-48. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp19-48>
- Barragán Martín, A. B., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Martos, A., Simón, M., Sisto, M. y Gázquez, J. J. (2021). Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307-316. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>
- Bugler, M., McGeown, S. P. y Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541-556. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849325>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. y Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Chapman, J. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning-disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 357-365. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.357>
- Chinyere, O. T. y Afeez, Y. S. (2019). Influence of emotional intelligence ability level of electrical/electronic technology university students on academic motivation and attitude to study. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*, 59(3), 191-231. <http://doi.org/10.1177/0020720919840984>
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H. y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>

- Datu, J. A. D., King, R. B. y Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257056>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Diseth, Å., Mathisen, F. K. S. y Samdal, O. (2020). A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students. *Educational Psychology*, 40(8), 961-980. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1778640>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 92(1), 128-150. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Efron, B. y Tibshirani, R. (1985). The bootstrap method for assessing statistical accuracy. *Behaviormetrika*, 12(17), 1-35. [https://doi.org/10.2333/bhmk.12.17\\_1](https://doi.org/10.2333/bhmk.12.17_1)
- Elliot, A. J., Dweck, C. S. y Yeager, D. S. (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. Guilford.
- Engels, M. C., Colpin, H., Wouters, S., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Goossens, L. y Verschueren, K. (2019). Adolescents' peer status profiles and differences in school engagement and loneliness trajectories: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 75, e101759. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101759>
- Extremera Pacheco, N., Rey, L. y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law emotional intelligence scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. <https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M. T. y Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491-527. <https://doi.org/10.1177/0743558419830638>
- González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/29565/?sequence=1>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Pearson.

- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A Test of Dweck's Model of Achievement Goals as Related to Perceptions of Ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.1080656>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y. y Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Hu, L. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jaastad, A., Cosma, A., Kelly, C. y Arnarsson, A. M. (Eds.) (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report, 1. WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332104/9789289055017-eng.pdf>
- Jang, H., Kim, E. J. y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Karababa, A. (2022). School engagement and self-esteem among Turkish secondary school students: A moderated-mediation model for academic achievement and gender. *Psychology in the Schools*, 59(6), 1088-1104. <https://doi.org/10.1002/pits.22663>
- Kessels, U. y Van Houtte, M. (2021). Side effects of academic engagement? How boys' and girls' well-being is related to their engagement and motivational regulation. *Gender and Education*, 34(6), 627-642. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.2011840>
- Li, C. H. (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological Methods*, 21(3), 369-387. <https://doi.org/10.1037/met0000093>
- Martin, A. J., Ginns, P., Anderson, M., Gibson, R. y Bishop, M. (2021). Motivation and engagement among Indigenous (Aboriginal Australian) and non-Indigenous students. *Educational Psychology*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1879994>
- Martínez-Monteaudo, M. C., Delgado, B., Sanmartín, R., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2018). Academic goal profiles and learning strategies

- in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 9, e1892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01892>
- Matos, A. G., Otero, I. y Socarrás, D. (2019). Adaptación de la subescala de motivación académica SEMAP en estudiantes universitarios cubanos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(6), 50-64. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1082>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. y van de Grift, W. (2016). The Role of Autonomous Motivation for Academic Engagement of Indonesian Secondary School Students: A Multilevel Modelling Approach. *The Psychology of Asian Learners*, 1(1), 237-251. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-576-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-981-287-576-1_15)
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M. y Petrides, K. V. (2018). Career adaptability mediates the effect of trait emotional intelligence on academic engagement. *Revista Psicodidáctica*, 23(2), 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.10.002>
- Oporto Alonso, M., Fernández Andújar, M. y Calderón, C. (2022). Influence of Facilitating and Hindering Variables of Academic Engagement in Spanish Secondary Students. *International Journal of Instruction*, 15(1), 39-54. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1513a>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pozo-Rico, T., Sánchez, B., Castejón, J. L. y Gilar, R. (2018). Training course on emotional intelligence: the experience of emotional intelligence in a secondary education project. *Publicaciones*, 48(2), 235-255. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8342>
- Preacher, K. J. y Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods*, 16(2), 93-115. <https://doi.org/10.1037/a0022658>
- Ramos-Vera, C. A. (2021). Beyond sample size estimation in clinical univariate analysis. An online calculator for structural equation modeling and network analysis on latent and observable variables. *Nutrición Hospitalaria*, 38(6), 1310-1311. <http://doi.org/10.20960/nh.03751>
- Ramos-Vera, C., Ramírez, Y. B., Rojas, E. R., Serpa-Barrientos, A. y García, F. E. (2021). Evidencias psicométricas mediante SEM y análisis de red del “Inventario de Crecimiento Postraumático” en adolescentes peruanos. *Psicología Conductual*, 29(2), 417-436. <http://doi.org/10.51668/bp.8321212s>
- Rigo, D. Y. y Donolo, D. (2018). Modelos de ecuaciones estructurales usos en

- investigación psicológica y educativa. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 52(3), 345-357. <https://doi.org/10.30849/rip%20ijp.v52i3.388>
- Rijnhart, J. J., Twisk, J. W., Chinapaw, M. J., de Boer, M. R. y Heymans, M. W. (2017). Comparison of methods for the analysis of relatively simple mediation models. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 7, 130-135. <https://doi.org/10.1016/j.conctc.2017.06.005>
- Roy, B., Sinha, R. y Suman, S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement motivation among adolescents: a relationship study. *Researchers World*, 4(2), 126-130. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.434.7614&rep=rep1&type=pdf>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, e101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Santos, A. C., Simões, C., Cefai, C., Freitas, E. y Arriaga, P. (2021). Emotion regulation and student engagement: Age and gender differences during adolescence. *International Journal of Educational Research*, 109, e101830. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101830>
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5565745&orden=0&info=link>
- Serrano, C., Andreu, Y., Murgui, S. y Martínez, P. (2019). Psychometric Properties of Spanish Version Student Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S-9) in High-school Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 22, e21. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.25>

- Shumacker, R. E. y Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R. y Steele, J. S. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology*, 52(12), 2099-2117. <https://doi.org/10.1037/dev0000232>.
- Strati, A. D., Schmidt, J. A. y Maier, K. S. (2017). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 131-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000108>
- Tam, H. L., Kwok, S. Y. C. L., Hui, A. N. N., Chan, D. K. Y., Leung, C., Leung, J., Leung, J., Lo, H. y Lai, S. (2021). The significance of emotional intelligence to students' learning motivation and academic achievement: A study in Hong Kong with a Confucian heritage. *Children and Youth Services Review*, 121, e105847. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105847>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrándiz, C. y López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), e2810. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162810>
- Tu, K. M., Cai, T. y Li, X. (2020). Adolescent coping with academic challenges: The role of parental socialization of coping. *Journal of Adolescence*, 81, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.03.008>
- Urquijo, I. y Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 553-573. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?1201>
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Academic performance, emotional intelligence and academic engagement in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 5-26. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7547/1879-7049-1-PB%20%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>



- Wang, M. T. y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.0>
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1-30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>
- Zhang, X., Pomerantz, E. M., Qin, L., Logis, H., Ryan, A. M. y Wang, M. (2019). Early adolescent social status and academic engagement: Selection and influence processes in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, 111(7), 1300-1316. <https://doi.org/10.1037/edu0000333>