

Influencia de la inteligencia emocional en los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos de bachillerato de la modalidad de Artes

Emotional intelligence influence on predominant learning styles of Art modality high-school students

NICOLÁS ROS MARTÍNEZ¹

nicolas_ros@hotmail.com

Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, España

Resumen:

Esta investigación ha tenido por objetivo identificar si dos de los elementos componentes de la Inteligencia Emocional (IE), autoconciencia y automotivación, tienen una influencia estadísticamente significativa sobre los Estilos de Aprendizaje (EE.A.) predominantes de los alumnos de 2º de Bachillerato de Arte de dos centros de Murcia. Se realizó un estudio empírico en el que participaron 43 alumnos. El método empleado ha sido de tipo descriptivo-interpretativo. Se aplicaron tres cuestionarios: el CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje) y los cuestionarios para identificar el grado de conocimiento que poseen los alumnos acerca de su autoconciencia y su automotivación, tomados del manual de *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Los resulta-

Abstract:

The goal of this research is to assess the relationship between two components of emotional intelligence (EI), namely self-awareness (SA) and self-motivation (SM), and dominant learning styles of second-year art high-school students in Murcia. An empirical study involving 43 students was carried out. The method used was descriptive. Three questionnaires were applied: the CHAEA (Honey-Alonso learning styles questionnaire) and two more questionnaires, taken from the "Handbook of Educational Implications of Emotional Intelligence", to assess the level of knowledge of students about their self-awareness and their self-motivation. The final results indicate that there is no statistically significant causal relationship between the scores obtained among the different learning styles

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Nicolás Ros Martínez. Inspección de Educación. Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Avda. de la Fama, 15. 30006, Murcia (España).

dos obtenidos indican que no se produce ninguna relación causal de carácter significativo entre las puntuaciones obtenidas en los diferentes Estilos de Aprendizaje y los niveles de autoconciencia y automotivación, una vez que a los datos logrados se les aplicó el ANOVA, la "t" de Student y las técnicas de la correlación y la regresión. La correlación entre los diferentes EE.A y la autoconciencia y automotivación ha sido baja o prácticamente nula; sus valores han estado comprendidos entre .06 (correlación prácticamente nula) y .31 (correlación baja). Concluimos la investigación destacando que el aprendizaje sólo mejorará si se adapta la modalidad educativa a cada preferencia de E.A. y se desarrolla en los alumnos todas las competencias emocionales. Únicamente así se conseguirá la calidad educativa.

Palabras clave:

Estilos de aprendizaje; inteligencia emocional; autoconciencia; automotivación.

and the levels of self-consciousness and self-motivation, once data were applied ANOVA, t-Student, and correlation and regression analyses. Scarce correlation between the different learning styles and self-consciousness and self-motivation was found, ranging from .06 to .31. We conclude that high-quality learning can only be accomplished whenever every teaching modality adapts to every learning style, so that students can develop all their emotional competences. This is the only way to educational excellence.

Key words:

Emotional intelligence; self-awareness; self-motivation; learning styles.

Résumé:

Cette recherche a eu pour but d'identifier si deux des éléments composants de l'intelligence émotionnelle, de la conscience de soi et de la motivation personnelle ont une influence statistiquement significative sur les styles d'apprentissage prédominants des élèves de Terminale modalité art, dans deux lycées de Murcie. Une étude empirique a été réalisée grâce à la participation de 43 élèves. La méthode employée a été du type descriptif- interprétatif. Trois questionnaires ont été utilisés comme le CHAEA (Questionnaire Honey- Alonso de styles d'apprentissage) ainsi que les questionnaires pour déterminer le degré de connaissance que les élèves possèdent sur la conscience de soi et la motivation personnelle, tirés du manuel « *Implications éducatives de l'intelligence émotionnelle* ». Les résultats obtenus indiquent qu'il n'y a aucune relation causale de caractère significatif entre les punctuations obtenues dans les différents styles d'apprentissage ainsi que dans les niveaux de conscience de soi et de la motivation personnelle, une fois les données obtenues l'ANOVA s'est appliquée, le «t» de Student et les techniques de la corrélation et de la régression. La corrélation entre différents EE.A et la conscience de soi et la motivation personnelle a été basse ou pratiquement nulle; ses valeurs ont été comprises entre .06 (une corrélation pratiquement nulle) et .31 (une corrélation basse). Nous finissons la recherche en soulignant que l'apprentissage ira seulement mieux si on adapte la modalité éducative à chaque préférence d'E.A. et on développe chez les élèves toutes les compétences émotionnelles. Uniquement ainsi la qualité éducative sera obtenue.

Mots clés:

Des styles d'apprentissage; intelligence émotionnelle; conscience de soi; motivation personnelle.

Fecha de recepción: 28-7-2014

Fecha de aceptación: 22-9-2014

1. Introducción

La sociedad actual demanda de un individuo no solamente habilidades cognitivas intelectuales, sino también una capacidad para comportarse de una manera inteligente emocionalmente hablando (López Ramírez, 2006). Esto último es un concepto central en la teoría de la inteligencia emocional (IE).

¿Por qué este trabajo? Como docente me he cuestionado qué relación hay entre dos habilidades de la IE, la autoconciencia y la automotivación, y los estilos de aprendizaje que predominan en los alumnos para adoptar las medidas correctoras que se precisen en la práctica educativa y mejorar el nivel de satisfacción y el rendimiento escolar de los mismos.

¿Qué interés tiene este trabajo en el contexto científico? Verificar que la autoconciencia y la automotivación son elementos determinantes de los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos, conllevaría cuestionar el plan de estudios que las Escuelas Universitarias y las Universidades llevan a cabo para la formación de los futuros Maestros de Enseñanza Primaria y Profesores de Educación Secundaria y redefinir, con toda seguridad, los elementos que conforman los currículos de cada una de estas enseñanzas.

Teruel Melero (2000), al considerar el estado actual de la educación emocional y las repercusiones de ésta en la docencia y en el aprendizaje de los alumnos, manifiesta:

Uno de los retos de la educación del siglo XXI se basa en los siguientes pilares básicos: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”. Así, teniendo en cuenta estos cuatro tipos de aprendizaje se puede observar que un alto porcentaje de ellos está emparentado con el mundo emocional. Un reflejo de la sensibilidad por este tema, dentro del campo de la psicología y del de los profesionales de la educación, es el hecho de que en el *I Congreso Estatal D'Educació Emocional*, celebrado en Barcelona, en febrero de 2000, se tratara la importancia que tiene la consideración de la educación emocional en la formación del profesorado, donde se ha de aprender a armonizar el marco racional con el marco emocional. (2000:151-152)

Samayoa Miranda (2013) realizó una investigación sobre la IE y el trabajo docente en educación básica y concluye que los maestros desco-

nocen el constructo de IE, no cuentan con programas para ésta, evidencian la ausencia de referencia de las dimensiones de la IE; no conciben lo intrapersonal e interpersonal como parte de su realidad que puede impactar en sus problemáticas, por lo menos en lo que se refiere a su ambiente laboral.

Palomera et al. (2008) también han realizado un trabajo sobre la IE como una competencia básica en la formación inicial de los docentes y concluyen que las competencias emocionales son competencias básicas que nos facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral. Es necesario incluirlas dentro de los objetivos mínimos de la enseñanza obligatoria, pero esto es difícil porque su éxito depende de toda la comunidad educativa. Asimismo, se requiere una formación práctica de los profesores y una estrecha colaboración entre la Universidad, los CPR, los centros educativos y la Administración. Es necesario incluir en los estudios de Grado en Magisterio las competencias emocionales si queremos ser consecuentes con el modelo de sociedad que perseguimos en el S.XXI (2008: 448-449).

Faltan investigaciones que relacionen la Inteligencia Emocional de Goleman (1996) y los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1999), es decir, cómo afectan las habilidades emocionales de autoconciencia, autocontrol, empatía, motivación y competencia social a los Estilos de Aprendizaje Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.

Muy pocos estudios llevados a cabo en el campo que establece este trabajo se han cuestionado en sus planteamientos la dependencia de la variable dependiente, estilos de aprendizaje, de las variables independientes, autoconciencia y automotivación.

López Aguado y Falchetti (2009), al analizar la relación entre los estilos de aprendizaje con la motivación y las estrategias, exponen:

Un aspecto de especial relevancia es la **aparente ausencia** de relación entre la motivación y los estilos de aprendizaje, que ya ha sido detectada en otras investigaciones (Fernández, 2008). Los resultados obtenidos con esta muestra de alumnos parecen indicar que la puesta en práctica de un estilo concreto no está determinada tanto por el objetivo que el alumno busca conseguir cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje (superarla o conseguir un aprendizaje) como con las estrategias que activa para resolverla. (2009:49)

Es Segura Martín (2011), al hacer un estudio comparativo de las habilidades emocionales y los estilos de aprendizaje de estudiantes venezolanos de bachiller y formación técnica superior, quien manifiesta:

No se detectó diferencias significativas entre los valores medios de las habilidades emocionales de los estudiantes del 1º y 2º de ciencias del Instituto VICTEGUI y 1º y 2º de ciencias del Instituto Náutico. Tampoco se detectó diferencias significativas entre las habilidades emocionales de los estudiantes de Bachillerato y Formación Técnica Superior. [...] Salvo para las parejas activo/autocontrol y pragmático/autocontrol, existe correlación positiva entre Estilos de Aprendizaje y Habilidades Emocionales. No se encontró efectos negativos de las Habilidades Emocionales sobre los Estilos de Aprendizaje. (2011: 107-108)

Marco teórico

La Inteligencia Emocional, término acuñado por Peter Salovey y John Mayer (1990), y difundida por el psicólogo Daniel Goleman (1996), es la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos.

Salovey y Mayer (1990) describieron la inteligencia emocional como la habilidad para supervisar nuestras propias sensaciones y emociones y las de otros, procesar la información emocional para reconocer los significados de las emociones y sus relaciones, razonar y solucionar problemas y entender y manejar la información que proviene de esas emociones.

Para Goleman (1996) la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestras propias emociones y las emociones de los demás, de motivarnos a nosotros mismos y de controlar nuestras emociones y la de los demás.

Goleman (1999) manifiesta:

Mientras ellos² siguen perfilando su teoría, yo he adaptado su modelo a una versión que incluye las siguientes cinco habilidades emocionales y sociales básicas:

- Conciencia de sí mismo: Capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basada en una evaluación

2 Refiriéndose a Peter Salovey y John Mayer.

realista de nuestras capacidades y en una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos.

- Autorregulación: Manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estemos llevando a cabo y no interfieran con ella; [...]
- Motivación: Utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten.
- Empatía: Darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaz de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de ellas.
- Habilidades sociales: Manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo. (1999: 431-432)

Gardner (2001), al tratar la inteligencia personal, comenta que la inteligencia intrapersonal está involucrada principalmente en el examen y conocimiento de un individuo de sus propios sentimientos, en tanto que la inteligencia interpersonal mira hacia afuera, hacia la conducta, sentimientos y motivaciones de los demás. Para Gardner la inteligencia intrapersonal tiene su origen en los sentimientos experimentados directamente por el individuo. La inteligencia interpersonal se basa sobre la percepción directa de otros individuos significativos.

Caruso y Solovey (2005) definen la inteligencia emocional como la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones.

Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera (2008), han definido la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, generar, usar, sentir, entender y gestionar emociones propias y de los demás.

¿Tiene la inteligencia emocional alguna relación con el rendimiento escolar y con los estilos de aprendizaje de los alumnos?

Drago (2004) investigó la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la escuela no tradicional. Los resultados demostraron que la inteligencia emocional está significativamente relacionada con el promedio de notas, habilidades cognitivas y edad del estudiante.

Serrano (2006) realizó una investigación sobre inteligencia emocional y concluye que el desarrollo intelectual, emocional y el rendimiento académico son interdependientes.

Fong y Yeo (2007) investigaron la influencia de la inteligencia emocional en los estilos de aprendizaje y entre sus conclusiones *indican que la inteligencia emocional podría ser un factor importante para determinar la eficacia de cada estilo de aprendizaje y de los resultados de éste.*

Si el desarrollo intelectual, emocional y el rendimiento académico son interdependientes (Serrano, 2006) y *la inteligencia emocional podría ser un factor importante para determinar la eficacia de cada estilo de aprendizaje y de los resultados de éste* (Fong y Yeo, 2007), entonces la autoconciencia, es decir, la capacidad de ser conscientes de nuestros propios sentimientos y comprenderlos (Goleman, 2012) y la automotivación, habilidades básicas emocionales de la IE, pueden ser un determinante de los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos, *estilos de aprendizaje* que de acuerdo con Keefe (1988) y Alonso, Gallego y Honey (1999:48) *“son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”*. Los estilos de aprendizaje tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el género y ritmos biológicos, como puede ser el sueño-vigilia del estudiante (Woolfolk, 2010).

Se han desarrollado distintos modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje (Dirección General de Bachillerato (DGB), 2004):

El modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann (1976), el modelo del Felder y Silverman (2001), el modelo de Kolb (1976), el modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder (1978), el modelo de los Hemisferios Cerebrales de Sperry (1981) y el modelo de las Inteligencia Múltiples de Gardner (2001) son los más conocidos y utilizados en cuanto a estilos de aprendizaje. (DGB, 2004: 7-45)

Kolb definió cuatro estilos de aprendizaje y los denominó: convergente, divergente, asimilador y acomodador (Alonso, 1992).

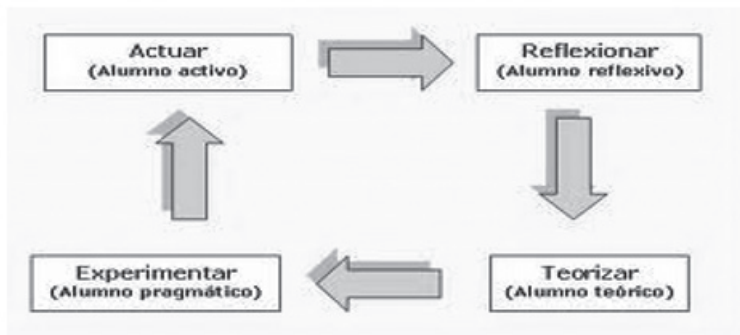


Figura 1. Modelo de Kolb, tomado de Cazau en www.pcazau.galeon.com/guia_esti.htm.

Honey y Mumford (1986) partieron de las bases de Kolb para crear un cuestionario de Estilos de Aprendizaje enfocado al mundo empresarial. Al cuestionario le llamaron LSQ (Learning Styles Questionnaire). Honey y Mumford (1986) llegaron a la conclusión de que existen cuatro estilos de aprendizaje, que responden a las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático (Alonso et al., 1999:69).

Las aportaciones y experiencias de Honey y Mumford fueron recogidas en España por Catalina Alonso en 1992, quien adaptó el cuestionario LSQ de Estilos de Aprendizaje al ámbito académico y al idioma Español, llamando al cuestionario adaptado CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje), y elaboró una lista con las características que determinan el campo de destrezas de cada estilo:

- Activo: Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado, Espontáneo
- Reflexivo: Ponderado, Conciencioso, Receptivo, Analítico, Exhaustivo
- Teórico: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico, Estructurado
- Pragmático: Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz, Realista

El CHAEA (1992) ha sido el cuestionario que se ha utilizado en esta investigación, que forma parte de la Tesis Doctoral realizada por el autor de este artículo, bajo la dirección del Dr. Domingo J. Gallego, titulada *"Estilos de Aprendizaje de los alumnos de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: diagnóstico y propuesta de mejora"*.

2. Metodología

El método empleado ha sido el descriptivo-interpretativo, eligiendo el de tipo encuesta. La encuesta es el “método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (Buendía et al., 1998:120).

2.1. Instrumentos

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario. ¿Por qué? El cuestionario pretende “conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que puedan ser respondidas sin la presencia del encuestador” (Buendía et al., 1998: 124).

En consecuencia con el método adoptado, se ha utilizado el *CHAEA* (1992), que consta de 80 afirmaciones dividido en cuatro secciones de 20 ítems correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica, de acuerdo (signo +) o en desacuerdo (signo -); la puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección indica el grado de preferencia.

Asimismo se han utilizado dos cuestionarios para conocer el grado de conocimiento que poseen los alumnos acerca de su autoconciencia y su automotivación (*¿Sabe aprovechar su tiempo de manera inteligente?, ¿Entorpece sus propios éxitos?*), tomados del manual de *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*, cuyos autores son los doctores Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999: 63-65; 123-127).

2.2. Población y Muestra

La muestra seleccionada (43 casos) corresponde a la totalidad de alumnos de dos centros de Murcia que imparten 2º curso de Bachillerato de la modalidad de Artes, y se halla recogida y detallada en la Tabla 1. Del total de alumnos, 27 son mujeres (62.79%) y 16 son varones (37.20%), oscilando sus edades entre los 17 y 20 años.

Tabla 1. Centros que han participado en la muestra de Bachillerato de Artes.

BACHILLERATO DE ARTES		
Centros	Localidad	Nº alumnos
CES San Buenaventura	Murcia	11
IES Floridablanca	Murcia	32
Total alumnos		43

2.3. Procedimiento

El cuestionario fue de aplicación directa. El investigador explicó a cada grupo de la muestra los objetivos de la investigación, se respondió a todas las dudas que los alumnos plantearon en presencia de los profesores que en el momento de la aplicación impartían la clase correspondiente, y siempre con la autorización de la dirección del centro, quien hizo de introductor del tema. Los cuestionarios fueron recogidos por los diferentes profesores que los hicieron llegar a la dirección, siendo ésta la que se los devolvió al encuestador.

2.4. Análisis estadístico

El análisis de la información se realizó utilizando estadística descriptiva, específicamente medidas de tendencia central como frecuencia y promedio de los indicadores, la técnica de análisis de la varianza (ANOVA), "t" de Student y análisis de regresión, mediante el programa "Análisis de datos" de EXCEL.

2.5. Hipótesis y objetivos

2.5.1. HIPÓTESIS

Los elementos de la IE, autoconciencia y automotivación, determinan los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos de la modalidad de Bachillerato de Artes.

2.5.2. OBJETIVOS

2.5.2.1. Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la modalidad de Bachillerato de Artes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, poniendo de manifiesto los estilos predominantes y los menos desarrollados en cada uno de ellos.

2.5.2.2. Conocer los niveles de desarrollo alcanzados por los alumnos de la modalidad de Bachillerato de Artes de la CARM en dos componentes básicos de la IE: autoconciencia y automotivación.

2.5.2.3. Verificar en qué medida la autoconciencia y la automotivación del alumnado de la modalidad de Bachillerato de Artes de la CARM determinan la presencia de estilos de aprendizaje predominantes.

3. Resultados

Para el objetivo 2.5.2.1.

La media que se obtuvo en cada uno de los estilos de aprendizaje, en las diferentes modalidades de Bachillerato de la CARM, se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2. Media de los Estilos de Aprendizaje en cada modalidad de Bachillerato.

Modalidad de Bachillerato	Estilo Activo	Estilo Reflexivo	Estilo Teórico	Estilo Pragmático
Artes	12.51	14.27	12	13.09
Tecnológico	11.06	14.87	13.38	12.66
C.N.S.	11.47	14.55	12.65	12.61
HH. CC. SS.	12.69	14.25	12.25	12.66

A estos datos se les aplicó el ANOVA y la "t" de Student para verificar si existían diferencias significativas entre los distintos estilos de aprendizaje de cada una de las diferentes modalidades de Bachillerato en la CARM.

Se pudo comprobar que existían diferencias significativas entre la media conseguida en los Estilos de Aprendizaje Activo y Teórico de las modalidades de Artes y del Tecnológico. No se daban diferencias significativas en el resto de Estilos de Aprendizaje de las diferentes modalidades de Bachillerato. (Tabla 3)

Tabla 3. Resumen de los resultados del Anova y “t” de Student aplicados a los Estilos de Aprendizaje.

ANOVA				Contrastes. “t” de Student				
Estilo	Modalidades de Bachillerato				Estilo	Comparaciones: diferencias significativas		
	Artes	Tecnología	C.N.S.	HH. CC. SS.		Artes y Tecnológico	Artes y C.N.S.	Artes y HH.CC.SS.
Activo	Entre las medias existen diferencias significativas				Activo	Sí	No	No
Reflexivo	Entre las medias no existen diferencias significativas				Reflexivo	No	No	No
Teórico	Entre las medias existen diferencias significativas				Teórico	Sí	No	No
Pragmático	Entre las medias no existen diferencias significativas				Pragmático	No	No	No

Para el objetivo 2.5.2.2

Tabla 4. Puntuaciones en los diferentes Estilos de Aprendizaje, autoconciencia y automotivación.

Alumnos de Bachiller de Artes	PUNTUACIONES OBTENIDAS EN CADA ESTILO DE APRENDIZAJE (CHAEA)				Puntuaciones obtenidas en componentes de la I.E.		Sexo	
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Autoconciencia	Automotivación	Mujer	Hombre
1	10	12	14	15	13	55	0	1
2	14	16	12	12	14	43	0	1
3	15	16	7	15	12	34	0	1
4	12	18	12	10	14	33	0	1
5	13	15	13	15	16	50	0	1
6	9	14	11	10	9	38	0	1
7	10	18	12	14	20	71	0	1

Alumnos de Bachiller de Artes	PUNTUACIONES OBTENIDAS EN CADA ESTILO DE APRENDIZAJE (CHAEA)				Puntuaciones obtenidas en componentes de la I.E.		Sexo	
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Autoconciencia	Automotivación	Mujer	Hombre
8	15	16	13	15	11	35	0	1
9	10	17	13	14	10	34	0	1
10	11	16	11	16	7	29	0	1
11	10	15	17	14	13	51	0	1
12	20	19	13	14	14	55	0	1
13	13	14	11	15	9	35	0	1
14	14	12	13	19	16	57	1	0
15	10	3	6	1	8	43	1	0
16	12	13	16	15	15	31	1	0
17	10	16	14	12	5	25	1	0
18	11	14	10	16	14	33	1	0
19	8	18	17	13	11	32	1	0
20	7	19	13	16	11	51	1	0
21	17	15	15	16	17	64	1	0
22	14	17	13	13	5	21	1	0
23	14	14	13	17	11	30	1	0
24	13	15	13	10	8	51	1	0
25	15	16	13	16	8	16	1	0
26	12	13	12	12	12	43	1	0
27	13	11	5	11	13	70	1	0
28	10	17	12	9	15	62	1	0
29	16	9	13	14	23	64	1	0
30	6	16	17	13	8	32	1	0
31	9	14	16	13	11	26	1	0
32	15	16	14	13	8	28	1	0
33	10	18	14	11	16	30	0	1
34	16	7	9	15	19	60	0	1
35	14	13	7	17	7	26	1	0
36	14	15	7	13	8	33	1	0
37	8	15	7	8	10	51	0	1

Alumnos de Bachiller de Artes	PUNTUACIONES OBTENIDAS EN CADA ESTILO DE APRENDIZAJE (CHAEA)				Puntuaciones obtenidas en componentes de la I.E.		Sexo	
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Autoconciencia	Automotivación	Mujer	Hombre
38	15	10	6	8	16	44	1	0
39	13	11	3	8	9	39	1	0
40	12	16	14	17	13	20	1	0
41	17	17	17	15	13	35	1	0
42	15	12	15	20	10	48	1	0
43	16	6	13	16	16	61	1	0
Md	12.51	14.27	12	13.39	12.04	41.60		
D.S.	3.00	3.43	3.45	3.41	3.98	14.29		
Total							27	16

Tabla 5. Media referida a autoconciencia y automotivación en alumnos/as de Bachillerato de Artes.

I.E.	\bar{X} Grupo	DS Grupo	\bar{X} Hombres	DS Hombres	\bar{X} Mujeres	DS Mujeres
Autoconciencia	12.04	3.98	12.93	3.62	11.51	4.15
Automotivación	41.60	14.29	44	12.38	40.18	15.36

Los alumnos presentaron un nivel de desarrollo mayor en autoconciencia y automotivación (12.93 y 44) que las alumnas.

Para conocer la relación causal entre las puntuaciones alcanzadas por los alumnos en los distintos estilos de aprendizaje y en los niveles de autoconciencia y automotivación (Tabla 4), se aplicó a los datos obtenidos dos técnicas que sirven para identificar y cuantificar alguna relación funcional entre dos o más variables, donde una depende de la otra: **la regresión y la correlación.**

Tabla 6. Resumen del análisis de regresiones y correlaciones múltiples entre EE.A., autoconciencia y automotivación. Análisis valorativo.

		Autoconciencia	Automotivación	Análisis valorativo de la autoconciencia y de la automotivación
Activo	R	.264687	R .021550	Autoconciencia: Se rechaza la H_0 . Baja correlación entre E. A. A. y autoconciencia. R^2 explicaría sólo el 7% de las variaciones en el E.A.A. Automotivación: Se rechaza la H_0 . Correlación prácticamente nula entre E. A. A y automotivación. R^2 explicaría sólo el 2% de las variaciones en el E. A. A.
	R^2	.070112	R^2 0.90301	
	F	3.1	F .347542	
	VCF	.10	VCF .314440	
Reflexivo.	R	.18876	R .314440	Autoconciencia: Se rechaza la H_0 . Correlación prácticamente nula entre E. A. R. y autoconciencia. R^2 explicaría sólo el 35% de las variaciones en el E. A. R. Automotivación: Se rechaza la H_0 . Baja correlación entre E. A. R y automotivación. R^2 explicaría sólo el 9% de las variaciones en el E. A. R.
	R^2	.35633	R^2 .098872	
	F	1.5149	F 4.49856	
	VCF	.22539	VCF .040016	
Teórico	R	.100516	R .133220	Autoconciencia: Se rechaza la H_0 cometiendo error Tipo I. Correlación prácticamente nula entre E. A. T. y autoconciencia. R^2 explicaría sólo el 1% de las variaciones en el E. A. T. Automotivación: Se rechaza la H_0 . Correlación prácticamente nula entre E. A. T y automotivación. R^2 explicaría sólo el 1% de las variaciones en el E. A. T.
	R^2	.010103	R^2 .017747	
	F	0.41847	F 0.74080	
	VCF	.521305	VCF .394440	
Pragmático	R	.152628	R .63001	Autoconciencia: Se rechaza la H_0 . Correlación prácticamente nula entre E. A. P. y autoconciencia. R^2 explicaría sólo el 23% de las variaciones en el E. A. P. Automotivación: Se rechaza la H_0 cometiendo error de Tipo I porque la correlación es prácticamente nula entre E. A. P. y la automotivación (0.0630). R^2 explicaría sólo el 0.3% de las variaciones en el E. A. P.
	R^2	.232950	R^2 .003971	
	F	0.97788	F 0.16346	
	VCF	.328520	VCF .688088	

Cuando existe una relación lineal podemos utilizar la denominada recta de regresión para efectuar pronósticos de los valores de una variable (estilos de aprendizaje) a partir de la otra variable (autoconciencia o automo-

tivación). La ecuación general de una recta es de la forma: $y=bx+a$, donde "b" es la pendiente y "a" es la ordenada en origen. El valor de "b" indica el incremento que habría en un determinado estilo de aprendizaje, en promedio, por cada punto de aumento en alguno de los elementos de la IE; R^2 explicaría el porcentaje de las variaciones de un determinado estilos de aprendizaje en función del elemento de la IE con el que se relaciona.

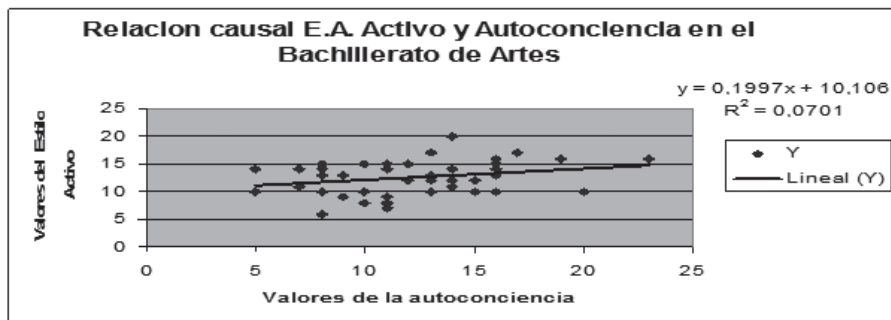


Figura 2. Recta de regresión E.A.A. y Autoconciencia

Existía una correlación baja positiva entre ambas variables ($R= .26$). Según R^2 , el 7 por ciento de las variaciones que ocurrían en el Estilo de Aprendizaje Activo se explicaría por las variaciones de la variable "autoconciencia". (Figura 2)

3.2. Relación causal entre el Estilo de Aprendizaje Activo del Bachillerato de Artes y el nivel de automotivación obtenido por los alumnos

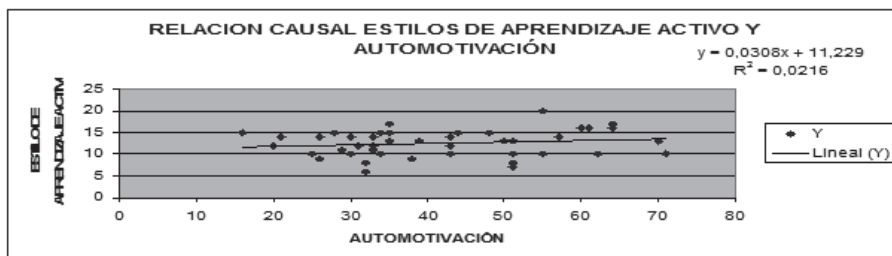


Figura 3. Recta de regresión E.A.A. y Automotivación.

Había una *correlación prácticamente nula* ($R= .14$). Según R^2 , el 2 por ciento de las variaciones que ocurrían en el Estilo de Aprendizaje Activo se explicaría por las variaciones de la variable "automotivación". (Figura 3)

3.3. Relación causal entre el Estilo de Aprendizaje Reflexivo del Bachillerato de Artes y el nivel de autoconciencia obtenido por los alumnos

Se dio una *correlación prácticamente nula* ($R = .18$). No había un ajuste adecuado de los datos a la línea tendencia como se puede observar en la Figura 4. Según R^2 , el 3 por ciento de las variaciones que ocurrirían en el Estilo de Aprendizaje *Reflexivo* se explicaría por las variaciones de la variable "autoconciencia".

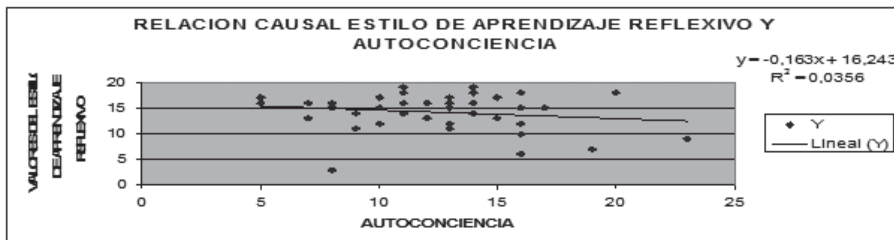


Figura 4. Recta de regresión E.A.R. y Autoconciencia.

3.4. Relación causal entre el Estilo de Aprendizaje Reflexivo del Bachillerato de Artes y el nivel de automotivación obtenido por los alumnos

Se obtuvo una *correlación baja* ($R = .31$). No había un ajuste adecuado de los datos a la línea tendencia, como se puede comprobar en la Figura 5. Sólo el 9 por ciento de las variaciones que ocurren en el Estilo de Aprendizaje *Reflexivo*, según R^2 , se explicaría por las variaciones de la variable "automotivación".

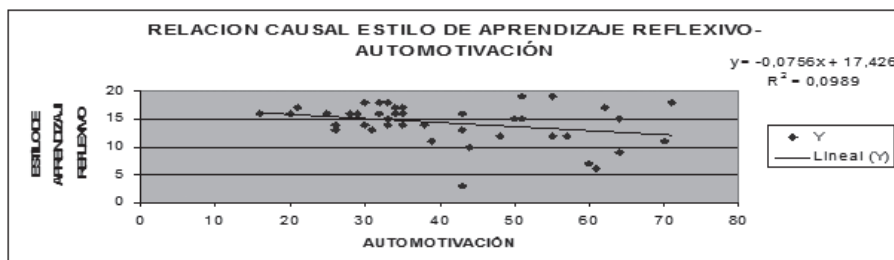


Figura 5. Recta de regresión E.A.R. y Automotivación.

3.5. Relación causal entre el Estilo de Aprendizaje Teórico del Bachillerato de Artes y el nivel de autoconciencia obtenido por los alumnos

Se dio una *correlación prácticamente nula* ($R = .10$), observándose que no había un ajuste adecuado de los datos a la línea tendencia (Figura 6). Según R^2 , el 1 por ciento de las variaciones que ocurren en el Estilo de Aprendizaje Teórico se explicarían por las variaciones de la variable "autoconciencia".

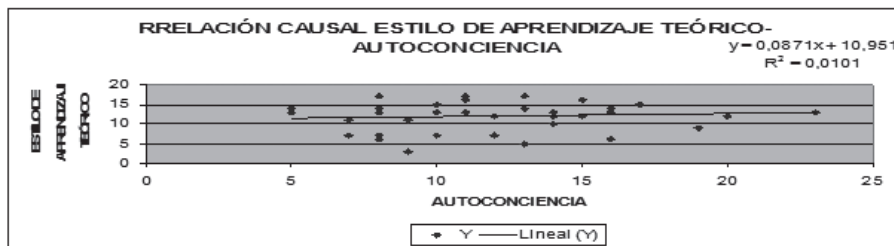


Figura 6. Recta de regresión E.A.T. y Autoconciencia

3.6. Relación causal entre el Estilo de Aprendizaje Teórico del Bachillerato de Artes y el nivel de automotivación obtenido por los alumnos

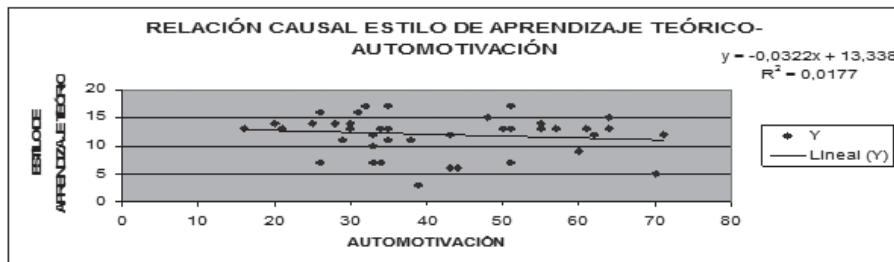


Figura 7. Recta de regresión E.A.T. y Automotivación.

Se apreció una *correlación prácticamente nula* ($R = .13$). No había un ajuste adecuado de los datos a la línea tendencia. Sólo el 1 por ciento de las variaciones que ocurren en el Estilo de Aprendizaje Teórico se explicarían por las variaciones de la variable "automotivación". (Figura 7).

3.7. Relación causal entre el Estilo de Aprendizaje Pragmático del Bachillerato de Artes y el nivel de autoconciencia obtenido por los alumnos

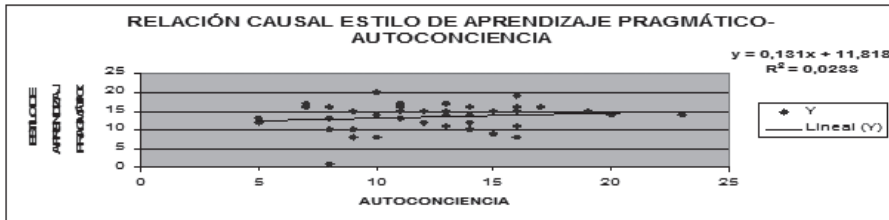


Figura 8. Recta de regresión E.A.P. y Autoconciencia.

Se obtuvo una *correlación prácticamente nula* ($R = .15$). Sólo el 2 por ciento de las variaciones que ocurren en el Estilo de Aprendizaje Pragmático se explicarían por las variaciones de la variable "autoconciencia". (Figura 8)

3.8. Relación causal entre el Estilo de Aprendizaje Pragmático del Bachillerato de Artes y el nivel de automotivación obtenido por los alumnos

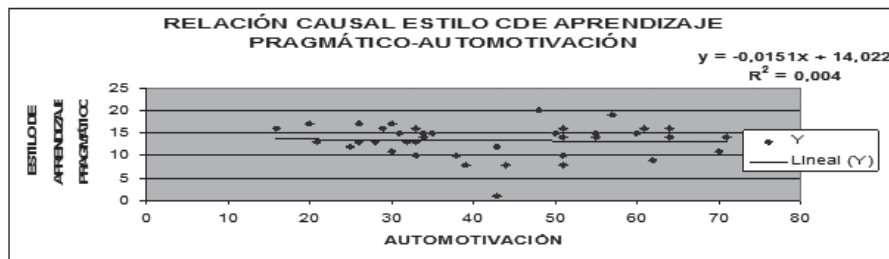


Figura 9. Recta de regresión E.A.P. y Automotivación.

Se dio también una *correlación prácticamente nula* ($R = .06$). No hay un ajuste adecuado de los datos a la línea tendencia, como se puede comprobar en la Figura 9. Sólo el 0.4 por ciento de las variaciones que ocurren en el Estilo de Aprendizaje Pragmático se explicarían por las variaciones de la variable "automotivación".

4. Conclusiones

En virtud del análisis de los datos obtenidos a partir de la estadística de regresión y del análisis de varianza de la relación causal “Estilos de Aprendizaje-nivel de autoconciencia y automotivación”, de la valoración de los distintos coeficientes de correlación hallados y del nivel de bondad establecido por R^2 en cada estadística de regresión realizada (Tabla 6), las conclusiones a las que se ha llegado en este trabajo de investigación han sido las siguientes:

a) **¿Depende el estilo de aprendizaje activo del nivel de autoconciencia obtenido por los alumnos?**

Conclusión: Al ser $F=3.10$ y el valor crítico de F ($VCF = .1$), había una evidencia suficiente, en un nivel de significancia de $* p < .05$, de que el Estilo de Aprendizaje Activo (E.A.A.) no dependía del nivel alcanzado en autoconciencia. El valor de “ b ”, 0.1997 (Figura 2), indicaba el incremento que habría en el Estilo de Aprendizaje Activo, en promedio, por cada punto de aumento en la autoconciencia del estudiante.

b) **¿Depende el estilo de aprendizaje activo del nivel de automotivación obtenido por los alumnos?**

Conclusión: Al ser $F=0.9030$ y el valor crítico de F ($VCF = .34$), había una evidencia suficiente, en un nivel de significancia de $* p < .05$, de que el Estilo de Aprendizaje Activo no dependía del nivel alcanzado en “automotivación”. El valor de “ b ”, 0.0308 (Figura 3), indicaba el incremento que habría en el Estilo de Aprendizaje Activo, en promedio, por cada punto de aumento en la automotivación del estudiante.

c) **¿Depende el estilo de aprendizaje reflexivo del nivel de autoconciencia obtenido por los alumnos?**

Conclusión: Al ser $F=1.51$ y el valor crítico de F ($VCF = .22$), había una evidencia suficiente, en un nivel de significancia de $* p < .05$, de que el Estilo de Aprendizaje Reflexivo (E.A.R.) no dependía del nivel alcanzado en autoconciencia. El valor de “ b ”, -0.163 (Figura 4), indicaba el incremento que habría en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo, en promedio, por cada punto de aumento en la autoconciencia del estudiante.

d) ¿Depende el estilo de aprendizaje reflexivo del nivel de automotivación obtenido por los alumnos?

Conclusión: Al ser $F=4.49$ y el valor crítico de F ($VCF = .04$), había una evidencia suficiente, en un nivel de significancia de $* p < .05$, de que el Estilo de Aprendizaje Reflexivo no dependía del nivel alcanzado en automotivación. El valor de "b", -0.0756 (Figura 5), indica el incremento que habría en el Estilo de Aprendizaje Reflexivo, en promedio, por cada punto de aumento en la automotivación del estudiante.

e) ¿Depende el estilo de aprendizaje teórico del nivel de autoconciencia obtenido por los alumnos?

Conclusión: Al ser $F=0.41$ y el valor crítico de F ($VCF= .52$), se debió de admitir la H_0 y rechazar la H_a , pero se rechazó la H_0 , cometiendo un error de Tipo I, al estimarse un coeficiente de correlación $R= 0.1005$, que indicaba una correlación prácticamente nula ($R < .20$). Además, según el coeficiente de determinación, $R^2 = 0.0101$, se observó que se acercaba a cero (0) e indicaba que no había un ajuste adecuado de los datos a la línea tendencia. El valor de "b", 0.0870 (Figura 6), indica el incremento que habría en el Estilo de Aprendizaje Teórico, en promedio, por cada punto de aumento en la autoconciencia del estudiante.

f) ¿Depende el estilo de aprendizaje teórico del nivel de automotivación obtenido por los alumnos?

Conclusión: Al ser $F=0.74$ y el valor crítico de F ($VCF = .39$), había una evidencia suficiente, en un nivel de significancia de $* p < .05$, de que el Estilo de Aprendizaje Teórico (E.A.T.) no dependía del nivel alcanzado en automotivación. El valor de "b", -0.0322 (Figura 7), indica el incremento que habría en el Estilo de Aprendizaje Teórico, en promedio, por cada punto de aumento en la automotivación del estudiante.

g) ¿Depende el estilo de aprendizaje pragmático del nivel de autoconciencia obtenido por los alumnos?

Conclusión: Al ser $F = 0.9778$ y el valor crítico de F ($VCF = .32$), había una evidencia suficiente, en un nivel de significancia de $* p < .05$, de que el Estilo de Aprendizaje Pragmático no dependía del nivel alcanzado en autoconciencia. El valor de "b", 0.1310 (Figura 8), indica el incremento que habría en el Estilo de Aprendizaje Pragmático, en promedio, por cada punto de aumento en la autoconciencia del estudiante.

h) **¿Depende el estilo de aprendizaje pragmático del nivel de automotivación obtenido por los alumnos?**

Conclusión: Al ser $F = 0.1634$ y el valor crítico de F ($VCF = .68$), se debió de admitir la H_0 y rechazar la H_a , pero se rechazó la H_0 , cometiendo un error de Tipo I, al estimarse un coeficiente de correlación $R = 0.0630$, que indicaba una correlación prácticamente nula (es correlación prácticamente nula cuando $R < .20$). El valor de "b", -0.0151 (Figura 9), indica el incremento que habría en el Estilo de Aprendizaje pragmático, en promedio, por cada punto de aumento en la automotivación del estudiante. Como conclusión final, indicar que este trabajo de investigación pudo verificar que la autoconciencia y la automotivación, elementos de la IE, no son determinantes de los estilos de aprendizaje predominantes en los alumnos de la modalidad de Bachillerato de Artes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

5. Discusión

A pesar de no haberse producido ninguna relación causal de carácter significativo entre las puntuaciones obtenidas en los diferentes estilos de aprendizaje y los niveles de autoconciencia y automotivación, hay que dejar constancia de que en 10 alumnos predominó el Estilo de Aprendizaje Activo, (23.2% de la muestra); en 19 alumnos, el Estilo de Aprendizaje Reflexivo (44.2% de la muestra); en cinco alumnos, el Estilo de Aprendizaje Teórico (11.6% de la muestra) y en nueve alumnos, el Estilo de Aprendizaje Pragmático (21% de la muestra).

Destacó en primer lugar el estilo Reflexivo seguido por el Activo, el Pragmático y por último, el Teórico.

No se detectaron diferencias significativas en ninguno de los diferentes EE.A. entre varones y mujeres de 2º de Bachiller de la modalidad de Artes en la CARM, pero los varones presentaron un nivel de desarrollo mayor en autoconciencia y automotivación (12.93 y 44) que las mujeres (11.51 y 40.18).

En cuanto a los dos componentes de la Inteligencia Emocional analizados, los resultados obtenidos en "autoconciencia" por los alumnos de 2º de Bachillerato de la modalidad de Artes dieron una media de 12 puntos, situándose ésta en el intervalo comprendido entre 10 y 18 puntos, siendo los mejores resultados los que se encuentran en el intervalo

“menos de 10 puntos” y los peores los que se ubican en el intervalo “más de 18 puntos”. El intervalo donde se halla la media alcanzada por los alumnos del Bachillerato de Artes se interpreta de la siguiente manera: “Algunas veces malgasta su tiempo. [...]” (Gallego et al., 1999: 65).

Los resultados alcanzados en “automotivación” consiguieron una media de 42 puntos, situándose en el intervalo comprendido entre 40 y 59 puntos, siendo los mejores resultados los que se encuentran en el intervalo “entre 20 y 39 puntos” y los peores los que se ubican en los intervalos “entre 60 y 79 puntos” y “entre 80 ó más puntos”, respectivamente. El intervalo donde se halla la media alcanzada por los alumnos del Bachillerato de Artes se interpreta de la siguiente manera: “Está en un buen camino para lograr el éxito en la vida” (Gallego et al., 1999:126).

6. ¿Qué implicaciones prácticas conllevan los resultados obtenidos en esta investigación?

1. El aprendizaje mejorará si se adapta la modalidad educativa a cada preferencia de estilo de aprendizaje y se desarrolla en los alumnos la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de relaciones; es necesario que en los centros se lleve a cabo nuevas líneas de investigación para profundizar en el conocimiento de la relación entre los componentes de la IE y EE.A
2. Adaptar la modalidad educativa a cada preferencia de E.A. y desarrollar las habilidades de la IE, sería una forma de conseguir la *calidad educativa* en los centros, entendiendo por tal, según Federico Malpica (2013):

La coherencia entre las finalidades educativas, la garantía de prácticas educativas adecuadas en todas las aulas y los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos; asimismo, es necesario que entre el profesorado se desarrolle la cultura de la autoevaluación institucional y la autoevaluación de su práctica docente. (2013:23)

3. El Centro de Formación del Profesorado de la CARM, en su Plan de Formación, debe incluir cursos de formación sobre Estilos de Aprendizaje e IE, dirigido a docentes e Inspección de Educación, en los que se analicen el CHAEA y las últimas investigaciones llevadas a cabo en IE por los Dres. Bisquerra, Mestre, Fernández-Berrocal, Palomera, etc.

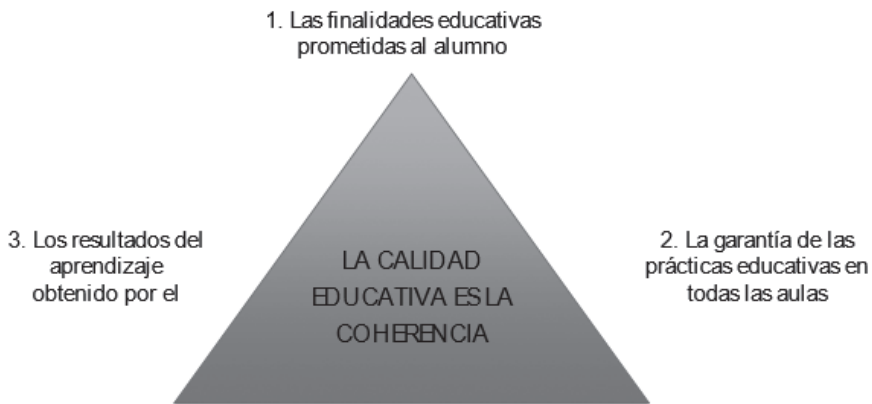


Figura 10. Definición de calidad educativa (tomado de F. Malpica, 2013)

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. M. (1992). *Estilos de aprendizaje. Análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- Alonso, C. M.; Gallego, D. J. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (4ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Caruso, D. y Solovey, P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga : Algaba.
- Drago, J. (2004). *The relations hip between emotional intelligence and academic achievement in non traditional college students*. Consultado el 28-11-2011 en: http://www.eiconsortium.org/dissertation_abstracts/drago_j.htm.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 6(2).
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial mental ability on educational context. *Handbook of Instructional Resources & Applications*. Editors: A. Valle & J. C. Nunez. 2008. Nova Science Publishers, Inc.
- Fong, O. y Yeo, R. (2007). Influence of emotional intelligence on learning styles: an exploratory study on management undergraduates in Malaysia and Saudi Arabia, in Hubert Rampersad (2002). Increasing Organizational Learning Ability Based On A Knowledge Management Quick Scan. *Journal of Knowledge Management Practice*, October 2002. Consultado el 21-07-2014 en: <http://www.tlinc.com/articl40.htm>
- Gallego, D. J., Alonso, C. M., Cruz A. M. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.

- Gardner, H. (2001). *Estructura de la Mente: La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica LTDA
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Keefe, J. K. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP
- Kolb, D. A. (1976). *Learning styles inventory: Technical manual*. Boston: McBer and Company.
- López Aguado, M. y Falchetti, E. S. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 49.
- López Ramírez, E. O. (2006). *Los procesos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje*. Sevilla: MAD.
- Malpica, F. (2013). *Ocho ideas clave. Calidad de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Mestre Navas, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de la inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- México (ciudad). Dirección General de Bachillerato (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje*. Consultado el 27-12-2013 en: <http://es.slideshare.net/liliagtorres/manual-de-estilos-de-aprendizaje-11046272>
- Modelo de Kolb*, consultado el 05-09-2013 en: www.pcazau.galeon.com/guia_esti.htm
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 448-449.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination. Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Samayoa Miranda, M^a. L. (2013). *La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica*. Tesis doctoral, UNED, Madrid.
- Segura Martín, J.M. (2011). Un estudio comparativo de las habilidades emocionales y los estilos de aprendizaje de estudiantes venezolanos de bachiller y formación técnica superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 89; 107-108.
- Serrano, B. (2006). *Inteligencia emocional: factor determinante en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral, UNED, Madrid.
- Teruel Melero, M^a. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 151-152.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson

