

TRABAJO FIN DE MÁSTER



INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA RESILIENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND RESILIENCE
INFLUENCE ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT
OF ADOLESCENTS

Máster en Intervención en Convivencia Escolar

Alumna: Ana García Corral

Convocatoria: Julio 2021

Director/a: Ana Belén Barragán Martín

Resumen

La inteligencia emocional es una materia actualmente muy comentada y debatida entre todas las índoles sociales, sobre todo en el campo educativo. Estas emociones pueden manifestarse en nuestro comportamiento y en nuestros procesos cognitivos de la misma forma que los pensamientos pueden influir en nuestro estado emocional. El objetivo de este trabajo fue analizar la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el rendimiento académico en adolescentes. El método utilizado ha sido la realización de una revisión sistemática a través del análisis de 10 artículos seleccionados en dos bases de datos: Scopus, Science Direct y ProQuest, siendo todos los artículos pertenecientes al ámbito educativo, psicológico y de salud, publicados entre el año 2010 y 2020. Los resultados tras el análisis de estos artículos revelaron que sí hay una relación directamente proporcional entre la inteligencia emocional, la resiliencia y el rendimiento académico, por lo que, a mayores índices de inteligencia emocional y características resilientes, mejor rendimiento escolar y, en consecuencia, se desarrollará en el aula una mejor convivencia pacífica, confortable y sana. Además, se han encontrado otros factores y predictores relacionados con la autorregulación emocional y el desarrollo de valores personales que también influyen y pueden afectar al rendimiento escolar. En definitiva, como se venía observando, la inteligencia emocional y la resiliencia son variables que influyen significativamente en el rendimiento escolar de los adolescentes.

Palabras clave: inteligencia emocional, resiliencia, rendimiento académico, convivencia escolar, escuela, educación emocional, adolescentes.

Abstract

Emotional intelligence is currently a much talked about and debated subject in all walks of life, especially in the field of education. These emotions can manifest themselves in our behaviour and cognitive processes in the same way that thoughts can influence our emotional state. The aim of this study was to analyse the influence of emotional intelligence and resilience on academic performance in adolescents. The method used was a systematic review through the analysis of 10 articles selected from two databases: Scopus, Science Direct and ProQuest, with all articles belonging to the field of education, psychology and health, published between 2010 and 2020. The results of the analysis of these articles revealed that there is a directly proportional relationship between emotional intelligence, resilience and academic performance, so that the higher the indexes of emotional intelligence and resilient characteristics, the better the school performance and, consequently, the better peaceful, comfortable and healthy coexistence will develop in the classroom. In addition, other factors and predictors related to emotional self-regulation and the development of personal values have been found that also influence and can affect school performance. In short, as has been observed, emotional intelligence and resilience are variables that significantly influence the school performance of adolescents.

Keywords: emotional intelligence, resilience, educational achievement, school coexistence, school, emotional education, adolescents.

“La dicotomía entre lo emocional y lo racional se asemeja a la distinción popular existente entre el «corazón» y la «cabeza»”

Goleman, D.

ÍNDICE

1. ÍNDICE DE FIGURAS.....	6
2. ÍNDICE DE TABLAS	6
3. INTRODUCCIÓN.....	7
4. CAPÍTULO I: CONVIVENCIA ESCOLAR	10
4.1. Conceptualización de la convivencia escolar	10
4.1.1. Teoría de Brofenbrenner	11
4.2. Variables implicadas en la convivencia escolar.....	16
4.2.1. Factores psicológicos	17
4.2.2. Factores sociales.....	19
4.2.3. Factores educativos	21
5. CAPÍTULO II: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA.....	24
5.1. Concepto de inteligencia emocional.....	24
5.1.1. Antecedentes y evolución del concepto	25
5.1.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional	28
5.2. Concepto de resiliencia	31
5.2.1. Características de la personalidad resiliente.....	32
5.2.2. La resiliencia en la infancia.....	34
5.3. Inteligencia emocional, resiliencia y escuela.	35
6. CAPÍTULO II: RENDIMIENTO ACADÉMICO	39
6.1. Concepto de rendimiento académico.....	39
6.2. Factores que intervienen en el rendimiento académico	42
6.3. El fracaso escolar y su prevención.....	46
7. INTRODUCCIÓN	54
8. METODOLOGÍA	57
9. DISCUSIÓN	64
10. CONCLUSIONES.....	67
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

1. ÍNDICE DE FIGURAS

1. Teoría Ecológica de Brofenbrenner.....	12
2. Teoría de los Sistemas de Brofenbrenner	13
3. Ventajas del uso de las TIC en el aula.....	23
4. Desarrollo de la inteligencia.....	27
5. Factores del rendimiento académico	45
6. Implicaciones para la prevención del fracaso escolar	51
7. Diagrama de flujo del proceso de selección de documentos.....	59
8. Número de artículos por año en los estudios revisados.....	62
9. Tamaño de la muestra en los estudios revisados	63

2. ÍNDICE DE TABLAS

1. Tabla 1. Factores de resiliencia en la etapa escolar	37
2. Tabla 2. Bases de datos, descriptores, fórmulas de búsqueda y nº de referencias	57
3. Tabla 3. Artículos científicos seleccionados (2010-2020.....	60

3. INTRODUCCIÓN

Es una evidencia que en la actualidad existen numerosos cambios sociales, educativos, políticos y culturales, que han ido afectando a la sociedad en las últimas décadas. Por ejemplo, en el ámbito educativo, se ha visto un importante cambio en cuanto al uso de TIC en el aula, el cambio de concepto de enseñanza, nuevas orientaciones pedagógicas y psicológicas...junto a un cambio de contexto que avanza más rápido que las adaptaciones que se van realizando (Extremera et al., 2004).

Estas nuevas innovaciones y metodologías activas han ido generando una necesidad de incluir dentro de la programación educativa, aspectos relacionados con la educación emocional.

Fernández-Berrocal (2002) anuncia que actualmente hay un cambio de paradigma que se centra en el estudio de las emociones en el ámbito educativo “son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional” (p. 1). Braden (2011) el enfoque emocional en el día a día va a permitir la supervivencia en distintos contextos.

Dentro de este ámbito, conviene destacar el papel de la inteligencia emocional, un concepto que ha ido nombrándose a través de diversos estudios pero que es en los últimos años cuando ha empezado a considerarse dentro del ámbito escolar (Kraft et al. 2016) Junto a esta inteligencia emocional, juegan otros factores que influyen en la vida académica como el desarrollo de personalidad resiliente. Un concepto que va a ayudar al alumnado a superar cualquier cambio que se genere en su entorno y a afrontarlo con claridad y determinación. Todos estos elementos forman parte de la convivencia escolar del alumnado y van a influir tanto en su rendimiento académico como en su vida en general (Lamas, 2005).

El papel del profesorado es también un aspecto primordial dentro de la educación. La meta final va a ser desarrollar competencias emocionales en los docentes para que posteriormente, puedan aplicarlo en su práctica profesional y, por consecuencia, pueda favorecer al desarrollo de las competencias emocionales de sus estudiantes (Bisquerra, 2009).

Por todo lo mencionado, a lo largo de este Trabajo Fin de Máster, se va a realizar una revisión sistemática consultando en tres fuentes que son las bases de datos *Science Direct*, *Scopus* y *ProQuest*. El trabajo está dividido en dos partes: una primera parte donde se encuentra el marco teórico compuesto por tres capítulos: el primero trata de un acercamiento a la convivencia escolar como base y pilar fundamental del resto de variables y factores que pueden influir, en el segundo capítulo se explica el concepto de inteligencia emocional y resiliencia, así como sus posibles implicaciones en la escuela y, por último, en el capítulo tres, se muestra cómo ha evolucionado el rendimiento académico del alumnado y cómo influye tanto en el éxito como el fracaso escolar.

En la segunda parte del trabajo, se constituye la Parte Empírica que comienza con una introducción a la temática objeto de estudio fijando el objetivo marcado para este trabajo y continúa con la búsqueda de artículos e investigaciones relacionados con el objetivo propuesto. Tras la búsqueda, se procede a analizar dichos resultados y a filtrar los trabajos que sean relevantes para la investigación, así como descartando el resto.

Estos documentos se han analizado para posteriormente compararlos con el resto de los estudios presentados a lo largo del documento a través de una discusión, cerrando el trabajo con una serie de conclusiones que señalan los rasgos más característicos de este trabajo, futuras líneas de investigación.

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO I

CONVIVENCIA ESCOLAR

4. CAPÍTULO I: CONVIVENCIA ESCOLAR

4.1. Conceptualización de la convivencia escolar

La convivencia escolar es reconocida como un proceso donde la meta es la educación en sí y que surge de la vida en comunidad y de las relaciones interpersonales (Ortega y Martín, 2004). Es un concepto multidimensional, pues no puede concretarse en una única visión, poliédrico por los diferentes lados que presenta, y dinámico pues requiere de estrategias para su intervención y construcción (Rivas et al., 2011). Es un proceso a través del cual los distintos agentes educativos aprenden a convivir (Carretero, 2008) y se le otorga un papel esencial a la diversidad, el respeto y la comunicación (Bravo y Herrera, 2011).

La convivencia escolar hace referencia al proceso de relaciones personales, así como el intercambio de emociones. Además, se le suma el carácter social y afectivo que subyace en este tipo de relaciones (Soler et al., 2016). Resulta algo más complejo que la coexistencia entre el alumnado o la tolerancia, incluye el trabajo en el respeto a los demás, la resolución de conflictos o la aceptación de diversidad de creencias u opiniones (Grasa et al., 2006).

Por lo tanto, resulta una noción compleja en la que actúan e intervienen diversos factores de carácter educativo, psicológico y social (Pedrero, 2011). Normalmente suele estar relacionada, debido a sus distintas representaciones y facetas, a problemas como la indisciplina, la interrupción o el acoso escolar (Pérez-Fuentes et al., 2011).

Asimismo, existen numerosos estudios que ponen de manifiesto los problemas de convivencia en los centros educativos y por ello, destacan su importancia (Ortega et al., 1991; Ortega et al., 2004; Díaz-Aguado et al., 2004).

Desde una perspectiva histórica, en la década de los 90, surgió un especial interés en el tema de la convivencia escolar como solución para resolver ciertos problemas en las escuelas.

No solo se hablaba de factores externos que afectan al transcurso escolar, sino además del reconocimiento real de grandes estudios que abordaban componentes relacionados con dinámicas interpersonales y académicas (Casassús, 2005; OECD, 2010). De esta manera, la convivencia se convirtió en el tema central de los procesos educativos (Fierro-Evans, 2019).

4.1.1. Teoría de Bronfenbrenner

Resulta importante resaltar aquí los estudios y teorías del psicólogo Bronfenbrenner (1976) quien desarrolló la teoría ecológica, la cual se sustenta en la calidad y el contexto del entorno de la infancia.

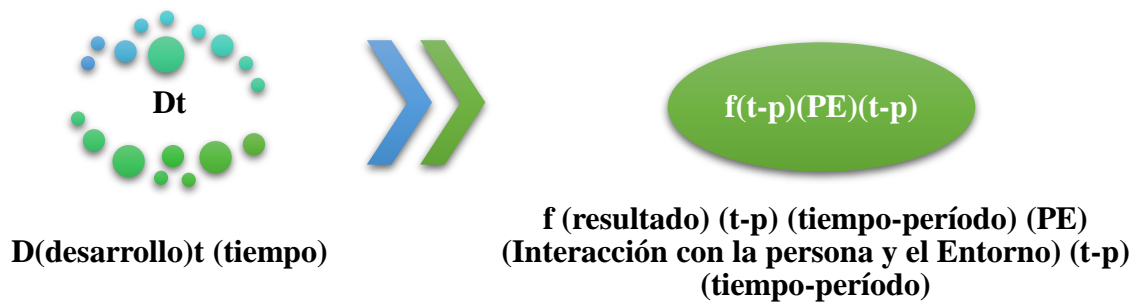
Bronfenbrenner (1976) sostenía que, a causa del desarrollo del niño, la interacción con el entorno adquiere una naturaleza compleja. Esta complejidad aparece desde las estructuras físicas y cognitivas de un niño desarrollado y maduro (Paquette y Ryan, 2001).

La teoría ecológica reside en el desarrollo humano para llegar a convertirse en un competente miembro de la sociedad. Para ello, rehace la inicial fórmula de Lewin (1935) para explicar el desarrollo: $D=f(PE)$, donde el desarrollo (D) es el resultado (f) de la interacción entre la persona (P) y el entorno (E) (Härkönen, 2007). Sin embargo, el autor consideraba que el desarrollo conlleva un cambio, un proceso que ocupa un lugar en el tiempo, por lo que transformó la fórmula inicial en la siguiente: $D_t=f(t-p)(PE)(t-p)$, donde “t” es el tiempo en el cual el resultado del desarrollo (D) es observado y “t-p” es el periodo o los periodos en los que actúan conjuntamente las potencias relacionadas con la persona y el entorno, que conducen en el transcurso del tiempo a un resultado que se observa en un momento determinado.

Las letras “t-p” también significan que el proceso que produce el cambio del desarrollo no es momentáneo, sino que tiene lugar en un período de tiempo y puede estar en un camino similar al cambio que experimentan otros factores de la fórmula. Por ejemplo, cuando el niño se convierte en adulto, el proceso que ahora observa no es necesariamente el mismo que se ha observado en su infancia (Härkönen, 2007).

Figura 1

Teoría Ecológica de Bronfenbrenner



Fuente: Elaboración propia a partir de Härknonen (2007)

A través de la fórmula, el autor defiende que la comprensión de este sistema ecológico va a permitir un mejor entendimiento del fenómeno de la educación, ya que la teoría pone en primer plano el desarrollo de la persona en su entorno influenciado por la educación, junto a todas las relaciones personales, roles, acciones, personas y procesos que se entrecruzan (Bronfenbrenner, 1981). Por lo tanto, Bronfenbrenner (1981) establece que el desarrollo y la socialización están influenciados por diferentes círculos del entorno en los que una persona actúa estableciendo conexiones inter relacionales concluyendo con tres supuestos:

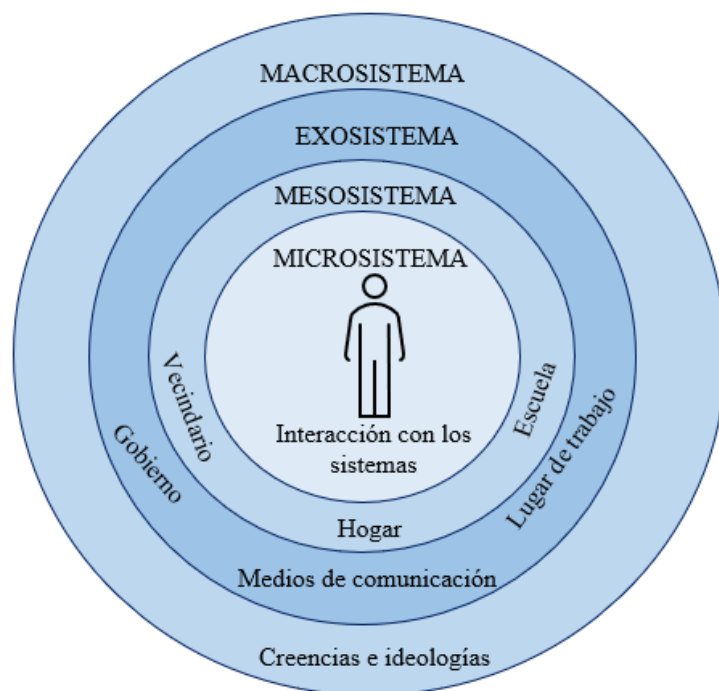
1. Cada individuo es un jugador activo que ejerce influencia en su propio entorno.
2. El contexto obliga al individuo a adaptarse a sus condiciones y restricciones.
3. El entorno se compone de entidades de diferente dimensión que se colocan unas dentro de otras, de sus relaciones recíprocas y de micro, meso, exo y macrosistemas:
 - **Microsistema:** se corresponde con patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales del desarrollo de una persona en marco dado cara a cara con características físicas y materiales. Paquette y Ryan (2001) interpretan este sistema de forma que mantienen que en este nivel las relaciones entre las personas ocurren en dos vertientes, desde y hacia la infancia, por ejemplo, existen las ideas y comportamiento de los padres, sin embargo, el niño puede estar también influenciado por estas ideas y comportamientos.
 - **Mesosistema:** este comprende las uniones y procesos que tienen lugar entre dos o más escenarios del desarrollo del individuo.

Es el caso de las relaciones entre escuela y hogar, escuela y lugar de trabajo, etc. En la escuela podría ser un microsistema la relación entre los padres con los docentes (Bronfenbrenner, 1981).

- Exosistema: abarca la conexión y procesos entre dos o más escenarios y al menos uno de ellos no contiene normalmente a la persona en desarrollo, pero se producen acontecimientos que influyen en los procesos dentro del entorno inmediato que sí contiene a esa persona. Por ejemplo, para un niño sería la relación entre su hogar y el lugar de trabajo de sus padres (Bronfenbrenner, 1981).
- Macrosistema: este consiste en los patrones dominantes de las características del micro, meso y exosistema de una cultura, subcultura u otro aspecto del contexto social. Hace referencia a los sistemas de creencias, los recursos, los riesgos, los estilos de vida, las estructuras de oportunidades, las opciones en el curso de la vida y los patrones de intercambio social que están integrados en cada uno de los sistemas anteriores (Härknonen, 2007).

Figura 2

Teoría de los sistemas de Bronfenbrenner



Fuente: Elaboración propia a partir de Bronfenbrenner (1976)

A modo de conclusión, la Teoría de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1976) podría considerarse la teoría del desarrollo humano. Se utiliza para modular el proceso de socialización humana y ha sido clave para entender la educación. Bronfenbrenner ha convertido el modelo de comportamiento de Lewin (1935) en el modelo de desarrollo humano.

Partiendo de lo anterior como base del desarrollo de los ambientes en los que el individuo de desenvuelve, Delors (1996) llevó a cabo una discusión a nivel mundial en el que defendía que el corazón de la educación se encuentra en el proceso de aprendizaje que se da al vivir en comunidad. Consideró que vivir juntos, era uno de los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) destacando que los procesos educativos podían ayudar al desarrollar el respeto a los demás, a sus culturas o sus creencias, además de promover las capacidades que ayuden a vivir en comunidad y a la resolución de conflictos (Delors, 1996). Desde aquí, los estudios de esta materia han ido en aumento dando lugar a nuevos proyectos e investigación, así como nuevas políticas públicas de convivencia escolar (Fierro-Evans, 2019).

En los países de habla inglesa, en el campo educativo la convivencia se trata como “coexistencia” ya que incluye la interacción proactiva y positiva en los distintos ámbitos de las prácticas escolares (Gallardo, 2009). Otros autores, como es el caso de Carbajal (2013), plantea conservar la noción original de convivencia como una acción contigua. Bazdrech (2009) le otorga un sentido más práctico al concepto neutralizándolo, es decir, considera que hace falta la educación en valores pues la convivencia en sí puede ser tanto positiva como negativa (Mena et al., 2017).

Fierro-Evans et al. (2013), otorgan al concepto diferentes dimensiones, la primera, en cuanto a la interacción con las personas y, la segunda, concerniente a las políticas y prácticas institucionales. En estos términos, la convivencia se considera “un gran continente de la gestión escolar” que engloba destrezas tanto académicas como pedagógicas constituyendo una construcción colectiva donde la responsabilidad es repartida entre todos (Fierro-Evans et al., 2013, p. 10).

Como ocurre en otros ámbitos tanto educativos como sociales, la convivencia escolar es reconocida como un elemento primordial entre los agentes educativos e investigadores que abarcan temas como el comportamiento y las interacciones que se generan tanto en el aula como fuera de esta (Perales et al., 2013).

De esta forma, con relación a lo anterior, Perales et al. (2013) atribuye a la convivencia los siguientes significados que también han sido reflejados por otros investigadores como Ararteko (2006) u Ortega y del Rey (2004):

- Conductas adheridas a las normas.
- Interacciones positivas entre docentes y estudiantes.
- Interacciones positivas entre pares.
- Satisfacción y confianza en la escuela.
- Buen clima escolar que favorezca el aprendizaje.
- Desarrollo moral y socioafectivo.
- Gestión de los conflictos.
- Inclusión de las distintas opiniones y diferencias.
- Participación en la escuela.
- Lucha contra la violencia escolar.
- Identificación y gestión de las conductas de riesgo.

La convivencia escolar, aunque suele ser un término de uso habitual, es una categoría emergente. De hecho, muchos de los programas instaurados en las escuelas parten de ella como la Educación Inclusiva, la Educación y Democracia, Educación para la Paz, Educación y Valores, Educación Cívica, entre otros. Al estar en pleno proceso de construcción, la convivencia comparte con los campos anteriores dos elementos principales: su relación con lo cotidiano, esto es, la vida del día a día fuera y dentro del aula, y la visión de lo público, es decir, la vista hacia el futuro en cuanto al aprendizaje que van a producir estas interacciones en la vida social y ciudadana (Fierro-Evans y Carbajal, 2019).

Evans et al. (2013) reconocen dos enfoques generales dentro del estudio de este concepto:

- Normativo- Prescriptivo: pues trata la convivencia con relación al conjunto de nociones que se refieren a la prevención de la violencia o la calidad de la educación y se pueden deducir a través de los resultados observados en las prácticas para intervenir en la convivencia.
- Analítico: este enfoque trata de deshilar y entender la convivencia como un asunto relacional y experiencial por parte de los estudiantes o participantes (Evans et al., 2013, p. 106).

Sin embargo, dentro del campo de la investigación, en la bibliografía revisada predomina el enfoque normativo-prescriptivo y, además, se indica que la convivencia se muestra a través de tres atributos: dimensión inclusiva, dimensión democrática y dimensión pacífica (Blanco, 2006).

En la dimensión inclusiva se registra la dignidad de los individuos teniendo como base la valoración de diferentes cualidades. Sus pilares son el cuidado y la identidad, así como la valoración de la pluralidad (Ainscow, 2008; Blanco, 2006; Shields, 2004).

En la dimensión democrática se engloba la participación y la responsabilidad de grupo, así como la gestión de los conflictos (Cullen, 2004).

Y, la dimensión pacífica, es un conjunto de las dos anteriores y hace referencia a la habilidad para realizar interacciones con los demás, basadas en el respeto y la tolerancia, la prevención de conductas de riesgo, el cuidado de bienes colectivos, etc. (Gladen, 2002).

Si se observa la convivencia desde una perspectiva analítica, se entiende como un proceso continuo de construcción en la que se incluyen negociaciones, resoluciones de conflictos o problemas...formando un sentido de familiaridad que va a hacer que el grupo se sienta conectado (Hirmas y Eroles, 2008).

En resumen, sería viable proponer la gestión escolar, así como sus distintas dimensiones, como una visión de análisis de la escuela, poniendo el foco de atención en la observación y evaluación de las prácticas relaciones del profesorado siendo estos tratados como posibles objetos de transformación (Evans et al., 2013).

No se puede olvidar que es un elemento muy importante para conseguir un proceso educativo satisfactorio y productivo. Esta afirmación ha compuesto la base de muchas iniciativas legislativas a lo largo de la vida política educativa (Sandoval, 2014).

4.2. Variables implicadas en la convivencia escolar.

A través de los estudios educativos acerca de la convivencia escolar, se han detectado una serie de factores primordiales para la construcción de la convivencia como, por ejemplo, la necesidad de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes (Hirmas, 2009) o Aguado (2011) que destaca la importancia del enfoque intercultural junto a la necesidad de adaptarse a la diversidad del alumnado.

Existen otros factores como la educación intercultural que se observa como un factor protector positivo de la convivencia escolar o incluso estudios sobre el currículo escolar desde la perspectiva intercultural (Torres, 2012; Louzao y González, 2010). Con referencia a la resolución de los problemas de convivencia, las principales estrategias más relevantes se basan en la mediación, el diálogo, la formación de docentes y familias...enfocados a construir una convivencia sana y positiva (Cascón, 2000). Sin embargo, los factores o variables que más afectan a la convivencia escolar se pueden agrupar en tres categorías: factores psicológicos, sociales y educativos (Pérez-Fuentes et al., 2019).

4.2.1. Factores psicológicos

Es importante comenzar hablando del concepto de clima escolar. El clima escolar nace en base a la psicología social y se entiende como la comprensión del comportamiento de las personas en el marco de las instituciones. Es la percepción que el individuo experimenta a través de las experiencias vividas en el ámbito escolar. Un correcto clima escolar tiene consecuencias positivas sobre el bienestar de los estudiantes y evita comportamientos disruptivos. Por ello, es necesario promover un clima escolar positivo ya que los conflictos pueden resolverse más fácilmente. Así, resulta ser un buen indicador del aprendizaje de la convivencia (Aguado, 2011).

Pérez-Fuentes et al. (2019) establecieron una serie de variables o factores que determinan la convivencia escolar concerniente al alumnado: factores psicológicos, factores sociales y factores educativos.

Dentro de los factores psicológicos convendría hablar de nociones que se ven relacionadas como la inteligencia emocional, la empatía y la motivación. En primer lugar, la inteligencia emocional bien formulada puede implicar un cambio positivo en la autoestima y mejora del alumnado dentro de su proceso educativo convirtiéndose en un pilar esencial para el desarrollo de conductas apegadas a la convivencia como, por ejemplo, conductas agresivas sin justificación (Razjouyan et al., 2018) así como, accede a dar respuesta a determinados problemas que surgen de las emociones y sentimientos a través de los escenarios sociales (Pérez-Fuentes et al., 2019). Las emociones del alumnado, es decir, cómo se sienten ante situaciones del aula, como es el caso de aprobar o suspender un examen, y cómo gestionan esas emociones, influyen totalmente en el clima escolar de manera que puede beneficiar o entorpecer el desarrollo y bienestar.

Si los niveles de inteligencia emocional se presentan altos, el estudiante poseerá más capacidad de adaptación pues la respuesta emocional ante un suceso estará conducida por cambios cognitivos y conductuales (Huarsaya, 2017).

En segundo lugar, la empatía es una capacidad que permite entender los sentimientos ajenos además de establecer una conexión emocional con los demás. Estas dos líneas se denominan empatía cognitiva y empatía afectiva (Mestre et al., 2017). Combinando y potenciando ambos aspectos, el alumnado va a comprender el punto de vista cognitivo y las emociones de la otra persona, pero sin olvidar los propios sentimientos personales. Los individuos que poseen una empatía afectiva alta pero deficiente empatía cognitiva, manifiestan respuestas poco eficientes. Sin embargo, aquellas personas que poseen una alta empatía cognitiva pero escasa empatía afectiva, pueden llegar a entender los sentimientos de los demás, pero muestran indiferencia ante ellos (Razjouyan et al., 2018).

Y, en tercer lugar, la motivación es un concepto descifrado por muchos autores como Burón (1994) que la define como el conjunto de motivos que mueven a una persona a alcanzar su objetivo. Maslow (1954) observa la motivación como algo continuo, infinito, flexible y complejo pero que, a su vez, es una característica universal. Por otro lado, Zimmerman y Martínez-Pons (1992) han explicado que la motivación escolar es el proceso donde el estudiante participa de manera activa dentro de su proceso de aprendizaje. En consecuencia, si el estudiante está motivado, va a establecer un compromiso propio con sus obligaciones estudiantiles. Se pueden presentar tres perspectivas de la motivación escolar: humanista, que destaca la habilidad de superación personal al igual que la libertad en la toma de decisiones; conductista, que se basa en recompensas y castigos, y la cognitivista que pone el foco en los pensamientos del estudiante ya que estos guiarán su motivación (Bandura, 1982).

Para el profesorado, también afectan los factores psicológicos dentro de la convivencia escolar. Al igual que con el alumnado, la inteligencia emocional juega un papel primordial ya que cuanto más inteligencia emocional presente el docente, mayor compromiso profesional presentará y menor síndrome de burnout (Khan et al., 2018).

También posee relevancia el autoconcepto, esto es, el resultado de la interpretación y valoración que una persona tiene sobre sí misma (Clerici et al., 2020). El autoconcepto posee una serie de características basadas en la organización de la realidad, pues las experiencias son agrupadas en distintas dimensiones; la multidimensionalidad, ya que

también organiza las experiencias acordes a su naturaleza; la jerarquía, al concretar cada una de las situaciones desde más generales a más específicas, y la estabilidad en las dimensiones más generales (Damon y Hart, 1982).

Abordando los factores psicológicos que influyen en el profesorado, por último, cabe destacar la resiliencia. La resiliencia hace referencia a la habilidad de los individuos de sobreponerse a situaciones adversas o de cierto sufrimiento emocional, físico o psíquico, creando estrategias adaptativas de protección y defensa para superarlas (Aguilar-Maldonado y Gallegos-Cari, 2019).

4.2.2. Factores sociales

Los factores sociales que atañen al alumnado también están estrechamente relacionados con la convivencia escolar. Lüscher et al. (2017) plantean que los factores sociales que intervienen en la convivencia son el grupo de iguales, la pertenencia a una cultura o sociedad y la generación genealógica (estilo parental y roles familiares). El grupo de iguales puede conllevar una influencia a través de los amigos como la homofilia conductual (imitación de comportamientos o características de los amigos), la selección activa (acercamiento a amistades con las que se comparten gustos o aficiones), la desección (al contrario que la selección activa, se abandona un grupo por diferencias o falta de similitudes), la socialización recíproca (se trata de la influencia recíproca entre el grupo que establece ciertas normas y estilos) y la sobreestimación de semejanzas (creencia por la que los adolescentes creen tener más parecido con sus iguales de lo que realmente comparten) (Llinares, 2007).

La pertenencia a una cultura o sociedad va a afectar al estudiante en cuanto a sus sentimientos, pensamientos, formas de visualizar la sociedad, hábitos..., que dependerán de su contexto y, por tanto, requerirá de un espacio intercultural y dinámico que diste del etnocentrismo cultural que suele provocar los problemas en la convivencia escolar (Pérez-Fuentes et al., 2019).

Por último, los estilos parentales y los roles familiares interceden en la educación que el estudiante recibe en su hogar a través de las técnicas de crianza que reciben por parte de estos. Según Uji et al. (2014) lo más conveniente es aplicar un estilo democrático para conseguir que la persona desarrolle habilidades de autonomía, alta autoestima, elevada aceptación social, curiosidad o incluso alto rendimiento académico.

Este tipo de estilo democrático caracteriza a los padres como personas cariñosas que fomentan la expresión a través de las emociones, prestan especial atención a sus hijos, hacen uso del diálogo y la reflexión a la hora de aplicar normas y límites, etc.

En cuanto a los factores sociales que conciernen a los docentes suponen un objetivo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rueda et al., 2014). Dentro de estos factores sociales es importante identificar los factores internos y los factores externos tanto del ámbito familiar como del ámbito comunitario que van a interrelacionarse unos a través de otros (Palomino y Dagua, 2009).

Por un lado, la familia debe involucrarse para participar en la mejora del proceso educativo para erradicar aspectos como el absentismo escolar, la falta de apoyo y seguimiento de las tareas o la escasez de material escolar. También se debe tener en cuenta la etapa educativa en la que se encuentra el alumnado pues en las primeras etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, la familia va a ejercer una finalidad distinta (Guerra et al., 2019):

- ✚ En Educación Infantil, la finalidad de la familia consiste en el cuidado de los hijos, potenciar el desarrollo de habilidades y participar en las actividades que organiza el centro educativo.
- ✚ En Educación Primaria, el objetivo familiar es proporcionar el apoyo necesario en las tareas escolares, así como seguir el rendimiento y desempeño de los hijos.
- ✚ En Educación Secundaria, es importante la comunicación con el profesorado, potenciar la motivación en el estudio y ofrecer protección para ciertas situaciones que puedan propiciar o dar lugar al abandono escolar.

Por otro lado, los elementos del ámbito comunitario influyen en el profesorado a través de las condiciones sociales, económicas y educativas de la comunidad. Por ello es importante el apoyo social, es decir, ofrecer a los individuos asistencia real para que las personas se sientan queridas o amadas dentro de un grupo. A través del apoyo social se puede disminuir el estrés laboral y mejorar la salud sobrellevando de la mejor manera momentos o situaciones estresantes (Guerra et al., 2019).

4.2.3. Factores educativos

La educación para la convivencia en los centros educativos debe de abordarse desde la perspectiva curricular ya que se corresponde a un contenido, o grupo de ellos, de tipo actitudinal, y por ello, debe estar presente e incluido en el currículum oficial que posteriormente se trasladará al aula con el uso de métodos didácticos. Estos métodos pueden dividirse en tradicionales, aquellos que entienden la educación como un proceso meramente instructivo con el que el alumnado adquiere conocimientos esenciales de cada área. En estos modelos tradicionales, el estudiante es un mero espectador del conocimiento y no se abordan temas más profundos o trascendentales (Carvajal et al., 2020). Actualmente han surgido nuevos modelos y concepciones de la educación que destacan u dan a la luz otro tipo de contenidos basados en el aprendizaje de valores, actitudes, pautas de convivencia o el desarrollo de la capacidad crítica..., aspectos que deberían formar parte del currículum escolar (Carvajal et al., 2020).

Como se ha mencionado, existen distintas metodologías para poder educar en la convivencia y lograr que tanto alumnado como profesorado se vean implicados en la mejora y participación de esta. Algunas de las metodologías son las siguientes (Pérez-Fuentes et al., 2019):

1. Proyecto Educativo del Centro: resulta de vital importancia incluir dentro del Proyecto Educativo del Centro valores que los esenciales para organizar la convivencia del centro educativo, de forma que sirvan de base o referencia para que el profesorado planifique las actividades. Por ejemplo, valores como la tolerancia, la justicia, la igualdad, el cuidado del entorno... Este documento debe ser consensuado tanto por parte de los profesores como con algún representante de las familias de manera que se muestre la línea educativa del centro y los valores que han de tomarse como referencia.
2. Clima de participación democrática: dentro de la gran variedad de climas sociales del aula se pueden encontrar tanto muy tolerables como poco tolerables. El clima adecuado es aquel que permite la participación de sus miembros en la organización de la vida escolar. Junto a este clima, es esencial que la estructura organizativa del aula se presente dinámica y flexible de forma que el alumnado se sienta un elemento participativo más de las actividades educativas. Otro elemento para considerar es el diálogo pues va a contribuir a formar individuos tolerantes facilitando la convivencia escolar.

3. **Asambleas de aula:** La asamblea se trata de un foro en el que docentes y alumnado debaten y analizan cualquier tema que haya surgido en la convivencia o a lo largo del transcurso escolar. A través de la asamblea, el alumnado aprende un modelo de participación democrático donde expresan libremente sus ideas y opiniones y donde llegan a consensos acerca de temas concernientes al grupo. La asamblea es apropiada para todas las etapas educativas pudiendo variar los temas e incluir otros aspectos a votación como la elección de delegado/a, la redacción de las normas del aula o el reparto de tareas. De esta forma se potencia el desarrollo de autonomía y responsabilidad del alumnado aprendiendo a organizar y resolver los posibles conflictos que pueden aparecer en la convivencia.
4. **Autogobierno del alumnado en el aula:** El diseño se un plan de autogobierno requiere de varios pasos. El primero de ellos es diseñar las normas de convivencia a través de pequeños grupos de trabajo, al igual que las sanciones por incumplimiento de estas. Después, un grupo de expertos (el docente y algunos estudiantes) escogen las normas explícitas y las sanciones. Es importante unificar los criterios de intervención, es decir, las normas han de ser cumplidas por todos los docentes que entren en el aula, y el control del contexto, esto es, los docentes deben mostrar respeto y cumplimiento de las normas para que estas sean reales, creíbles y puedan consolidarse por parte del alumnado (Pérez-Fuentes et al., 2019).

Finalmente, los factores educativos que atañen al profesorado han sido los relacionados con lo que la sociedad demanda en cuanto a la formación, por ejemplo, en competencias digitales para cubrir las necesidades e inquietudes de los estudiantes. Algunas de estas novedades son el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que van a proporcionar una mejora de la calidad educativa, junto a nuevas técnicas y herramientas de aprendizaje a través de las TIC como es el caso de la Realidad Aumentada (RA) (Fuentes et al., 2019). La Realidad Aumentada consiste en colocar un contenido multimedia a través de herramientas o dispositivos digitales tales como móviles o tabletas, uniéndolas a elementos contextuales acordes a la realidad del usuario. Como consecuencia del uso de herramientas TIC, el rendimiento académico del alumnado se ve mejorado (Fuentes et al., 2019).

Siguiendo a Fuentes (2019), el uso de las TIC en el aula puede fomentar la activación en el alumnado de los procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales, de tal forma que el incremento del rendimiento académico se ve directamente relacionado con la mejora de la motivación académica.

Figura 3

Ventajas del uso de las TIC en el aula



Fuente: Elaboración propia a partir de Fuentes et al. (2019)

La actualización e innovación de los paradigmas educativos incluye el compromiso y motivación de los docentes para adaptarse a los cambios que se dan en los centros educativos (Murillo y Krichesky, 2015), por lo que es necesaria la continua formación del profesorado a fin de aceptar el desafío de formar a las nuevas generaciones. Como revelan Sorroza et al. (2018) para la integración exitosa de las TIC en educación, no solo es necesario una inversión de materiales y recursos, sino también la acompañante formación del profesorado.

Como conclusión, siguiendo los resultados del estudio de Fuentes et al. (2019) acerca del análisis de la Competencia Digital Docente, vieron necesario la promoción de programas de formación para el profesorado para poder adaptarse a las tecnologías emergentes en los espacios educativos de forma que se realice una expansión eficaz de metodologías activas demandadas por los rasgos tecnológicos de la sociedad actual (Cózar et al., 2015).

CAPÍTULO II

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA

5. CAPÍTULO II: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESILIENCIA

5.1. Concepto de inteligencia emocional

La inteligencia emocional es una materia actualmente muy comentada y debatida entre todas las índoles sociales, sobre todo en el campo educativo. Estas emociones pueden manifestarse en nuestro comportamiento y en nuestros procesos cognitivos de la misma forma que los pensamientos pueden influir en nuestro estado emocional. (Noguera et al., 2004). Se puede observar con reiterada frecuencia la aparición de estrategias, manuales, talleres o estudios relacionados con el nuevo fenómeno del conocimiento y autogestión de las emociones, todas ellas encabezadas por lo que llamamos inteligencia emocional. La inteligencia emocional es descrita por Salovey y Mayer (1990) como una destreza utilizada para gestionar los sentimientos y emociones, diferenciar entre los dos y utilizarlos para regir los pensamientos y actuaciones personales. Bisquerra (2011) denomina a la inteligencia emocional como un “pensador con corazón” (“*a thinker with a heart*”) ya que puede percibir, comprender y controlar las relaciones sociales.

También autores como Mestre et al. (2008), la definen como una combinación de cuatro habilidades que permiten expresar y percibir las emociones, el uso de la emoción para facilitar los procesos cognitivos, la razón de las emociones y la gestión de estas para el desarrollo personal y emocional.

La definición de este concepto ha embarcado a diversos autores, psicólogos e investigadores a intentar atribuirle la descripción exacta ya que parte de una noción inmaterial e intangible. Nuestros sentimientos, aspiraciones y deseos más profundos componen puntos referenciales necesarios que han influenciado de forma decisiva en las emociones del ser humano a lo largo de nuestra historia (Goleman, 1995, p.23).

En consecuencia, se han generado multitud de debates, modelos y teorías a partir del estudio profundo de estas emociones y del ser humano.

A continuación, se muestra una breve evolución del concepto de inteligencia emocional, así como algunos de sus antecedentes.

5.1.1. Antecedentes y evolución del concepto

La inteligencia emocional ha tenido una extensa evolución histórica desde estudios acerca de la inteligencia a inicios del siglo XX hasta las teorías de las inteligencias múltiples ocho décadas más tarde. La inteligencia emocional es un constructo que nace con Salovey y Mayer (1990) y se extiende a través de Goleman (1995). A lo largo de los años noventa se observa un gran incremento de la difusión del concepto a partir de una serie de factores que dan explicación a su aparición y difusión (Bisquerra, 2009).

Trujillo y Rivas (2005) clasifican la evolución de la inteligencia emocional en seis etapas: estudios legos, preludio de estudios psicométricos, estudios psicométricos, jerarquización, pluralización y contextualización:

- **Teorías legas.** En esta etapa surgen teorías sobre la existencia del ser humano y el interés en las características individuales. No llega a desarrollarse un concepto de inteligencia, pero sí se realizan estudios sobre la mente humana a través de hombres célebres como Aristóteles, Platón y San Agustín (Zusne, 1957).
- **Estudios psicométricos.** A mediados del siglo XIX, los investigadores trabajaron en intentar instaurar la psicología como una ciencia. Se consiguió gracias a estudios relacionados con leyes generales del conocimiento humano por Wundt en el país alemán y W. James en Estados Unidos. Sumándose los laboriosos estudios de Francis Galton (1962) acerca de las diferencias individuales que permitió clasificar a las personas en términos de poderes físicos e intelectuales estableciendo una correlación entre ambas (Trujillo y Rivas, 2005, p.2).
- **Enfoque psicométrico.** La comunidad científica estableció que se debían ampliar los estudios de Galton (1962) por lo que las investigaciones se orientaron hacia capacidades más complejas que incluían la abstracción y el lenguaje. En esta etapa se diseñaron las primeras pruebas de inteligencia aplicadas a niños y niñas para ubicarles un nivel educativo adaptado (Wolf, 1980).

A partir de estos acontecimientos, se empezaron a desarrollar técnicas para identificar aspectos específicos del ser humano destacando al psicólogo Jean Piaget (1999) quien planteó una cuestión sobre si la razón, creada exteriormente de los reconocimientos de explicación de la psicología experimental, podía explicar de manera legítima aspectos de la experiencia psicológica.

- **Jerarquización.** En este momento nacen los que son otorgados como los primeros psicólogos de la inteligencia, Spearman (1927) y Terman (1975) (como se citó en Trujillo y Rivas, 2005). Para estos autores, la inteligencia es concebida como una capacidad genérica y única para elaborar conceptos y para la resolución de problemas. Además, formaron un conjunto de resultados que mostraba solamente un factor de inteligencia general que se denominaba jerarquización.
- **Pluralización.** La pluralización es considerada como la existencia de diversos factores o componentes de la inteligencia difundida por Thrustone (1960), Guilford (1967) y posteriormente una de las bases de las teorías de Howard Gardner (1983) sobre la presencia de las inteligencias múltiples.
- **Contextualización.** El concepto de contextualización es debido a una postura en la que la inteligencia más general, como la capacidad verbal y numérica, predomina sobre otros componentes más específicos (Trujillo y Rivas, 2005). Más adelante, aparecieron multitud de corrientes y estudios sobre la inteligencia considerando aspectos como la contextualización (Stenberg, 1985) o la influencia de las distintas culturas y prácticas sociales (Vygostky, 1978).

Posteriormente, surgen nuevos enfoques centrados en la relación de la persona con su ambiente inmediato, pero sin considerar el contexto o la cultura. Resnick et al. (1991), defienden que la inteligencia va más allá de la piel pues incluye herramientas del ser humano como un ordenador que ordena, clasifica y organiza contenidos (memoria documental) a través de una red de conocidos (familiares, compañeros de trabajo, amigos, etc.).

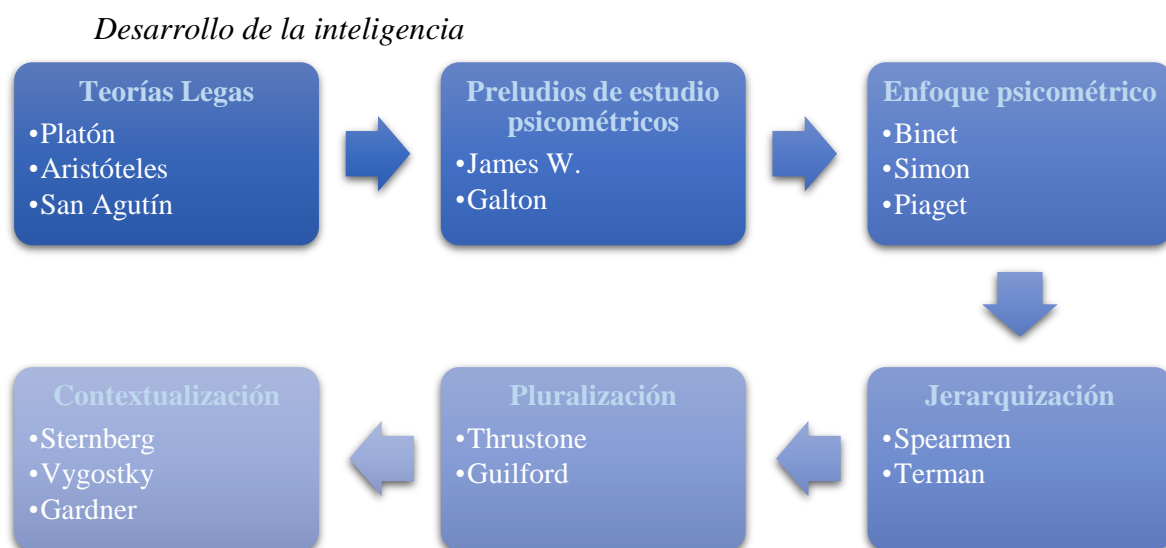
En este pensamiento teórico aparece la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) suponiendo una importante influencia al considerar las diferencias nacidas de los perfiles de inteligencia de las personas, sobre todo en el campo educativo y, además, introduce los más recientes descubrimientos neurológicos marcando de este modo una relación entre inteligencia, ámbito y campo

Sin embargo, el término de «inteligencia emocional» no es acuñado hasta los estudios de Salovey y Mayer (1990). El concepto implica llevar algo a cabo teniendo en cuenta la inserción de la emoción y la cognición. En perspectiva de los autores, evaluar las teorías de inteligencia emocional requiere una evaluación del grado en que esta teoría se relaciona con esta inserción.

A partir de este momento surgen multitud de estudios (Gardner, 1983; Goleman, 1995; Guildford, 1987) acerca de la inteligencia emocional, así como la aparición de modelos y distintas teorías para delimitarla y conocerla en mayor medida, sobre todo, destacando el papel primordial de la educación para el conocimiento emocional. Es el ejemplo de Roseman y Evoke (2004) los cuales elaboraron un estudio acerca de la importancia e influencia de las emociones con la inteligencia, dando como resultado la evidencia de que las apreciaciones y las estimaciones causan experiencias emocionales. Una de las últimas innovaciones psicopedagógicas de estas últimas décadas es la «educación emocional».

Esta educación emocional manifiesta las necesidades sociales que no permanecen atendidas de manera suficiente en las materias académicas comunes. El objetivo consiste en desarrollar competencias emocionales tratadas como competencias básicas para la vida. Hablamos ya de una educación para la vida. (Bisquerra, 2009).

Figura 4



Fuente: Elaboración propia a partir de Trujillo y Rivas (2005)

5.1.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Tras mostrar una breve evolución del concepto de inteligencia emocional, el debate acerca del constructo continúa abierto. Como consecuencia, han aparecido novedosas aportaciones como alternativas al tradicional concepto de inteligencia enfocadas a otros ámbitos como la inteligencia emocional, inteligencia académica, inteligencia práctica o inteligencia social (Bisquerra, 2009).

– **Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner:**

Una de estas contribuciones ha sido la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Este autor estableció siete tipos de inteligencia a partir de un método único sintetizando cuerpos significativos de pruebas científicas sobre el desarrollo, la organización cerebral, la evolución, el colapso y otra serie de conceptos relacionados. Gardner (1983) sostiene que los seres humanos poseemos inteligencias particulares con relación a los contenidos de información existentes en el mundo como la información espacial, numérica o acerca de otras personas estableciendo los siguientes tipos de inteligencia: musical, lógico-matemática, cinestésica-corporal, lingüística, espacial, intrapersonal e interpersonal. Más adelante, Gardner (2001) añadió a estas la inteligencia existencial y la inteligencia naturalista. La inteligencia naturalista es aquella que establece una conciencia ecológica en referencia a la conservación de nuestro entorno; la existencial es la utilizada a la hora de realizar cuestiones personales sobre el sentido de la vida, el más allá o contemplar la existencia de otras muchas inteligencias. Entre todas estas, la interpersonal y la intrapersonal son las más relacionadas con la temática tratada en cuestión ya que son las más cercanas a las emociones e incluso podría decirse que ambas forman la inteligencia emocional (Bisquerra, 2009, p. 120).

La inteligencia interpersonal engloba aspectos de la personalidad como la actitud de liderazgo, la resolución de conflictos o el análisis social. Este análisis se basa en la observación de las personas que nos rodean así cómo saber cómo relacionarnos con ellas de una manera práctica. También se considera inteligencia interpersonal la capacidad de situarnos en el lugar de otra persona y comprenderla intentando conocer sus motivaciones, su estilo de vida, etc. Otros autores coinciden en llamar a esta inteligencia como inteligencia social (Topping et al., 2000).

La inteligencia intrapersonal comprende la habilidad de crear un modelo concreto de sí mismo y utilizarlo adecuadamente para interactuar de forma eficaz en el transcurso de la vida. Esta inteligencia es aquella que intercede en las decisiones fundamentales de nuestra vida como escoger el lugar para vivir, un trabajo, una persona con la que vivir, etc. Si se unen la inteligencia interpersonal con la intrapersonal surge la inteligencia emocional según el modelo de Goleman (1995).

- **Teoría triárquica de Sternberg:**

Siguiendo el rastro de otros autores, Sternberg (1988) presenta la teoría triárquica de la inteligencia. Acorde a esta teoría, existen tres tipos de inteligencia: analítica, práctica y creativa. A estas el autor añade la inteligencia exitosa que no debe confundirse con la académica. La inteligencia académica es aquella tradicionalmente entendida como la que abarca aspectos relacionados con la memoria, el razonamiento abstracto, la habilidad analítica... Sin embargo, no es esta inteligencia la que otorga el éxito en la vida. En la inteligencia exitosa de Sternberg (1997) se incluyen otras variantes fuera de las académicas. Por otro lado, en el año 2000, desarrolla más en profundidad el concepto de inteligencia práctica denominada como la habilidad de resolver los dilemas prácticos de la vida cotidiana mejorando así la adaptación a nuestro contexto. Dentro de esas habilidades se puede encontrar la identificación y reconocimiento del problema, la gestión de recursos para solucionarlo, la formulación de estrategias o la organización de la situación frente al problema. La inteligencia práctica y la exitosa combinan elementos comunes ya que ambas se relacionan con el alcance del éxito en nuestro día a día (Sternberg, 2000).

Thorndike (1920) aparece con la noción de inteligencia social la que intentó evaluar más adelante (Thorndike y Stein, 1937). Las investigaciones acerca de este tipo de inteligencia no han sido abundantes a lo largo del siglo XX. Sin embargo, se han dado aportaciones a través de la psicología de la personalidad y la psicología social.

Una de las raíces de la inteligencia social se puede encontrar en Rogers o Rotter o incluso personalidades de la psicología cognitiva como Bruner o Bandura. Si se habla de investigaciones más específicas se observan las de O'Sullivan y Guilford (1966, 1976), Walker y Foley (1973), Cantor y Kihlstrom (1987), etc. Teniendo otras más recientes como las de de Bar-On (2000), Kihlstrom y Cantor (2000), Zirkel (2000), etc.

Bisquerra (2009) define la inteligencia como un modelo de personalidad y conducta que recoge aspectos como la sensibilidad social, comprensión, comunicación, sentido de juicio moral, habilidades sociales, empatía...

- **Modelo de Goleman:**

Goleman (2006) posteriormente la denomina como la capacidad de reconocer lo que es o no adecuado o apropiado dentro de las relaciones sociales. A largo de sus investigaciones modifica el modelo inicial (Goleman, 1995) estableciendo una serie de componentes:

- Autoconciencia: autoevaluación, confianza en uno mismo.
- Autorregulación: adaptación, innovación, confianza, autocontrol.
- Automotivación: optimismo, motivación, iniciativa, compromiso.
- Empatía: Desarrollo de los demás, conciencia organizativa, orientación al servicio.
- Habilidades sociales: gestión de conflictos, cooperación y colaboración, liderazgo.

- **Modelo de Bar-On**

Otro modelo importante es el presentado por Bar-On (2000) que hace uso de los términos “inteligencia emocional y social” para hacer referencia a las habilidades personales, sociales y emocionales que pueden influir en el éxito del día a día, de la salud y el bienestar psicológico. Este modelo representa los siguientes factores: componente intrapersonal, componente intrapersonal, componente de adaptabilidad, gestión del estrés y estado de ánimo general. Para describir cada uno de los componentes se basa en observar la realidad y experimentar lo subjetivo con lo objetivo de esta. La flexibilidad va a ser la habilidad para poder llevar a cabo una adaptación apropiada de las emociones, los pensamientos y las distintas situaciones variantes que se dan en la vida.

Se pueden destacar además la existencia de otros autores que han adaptado su propio modelo de inteligencia emocional. Algunos de estos autores son los mencionados a continuación:

- Cooper y Sawaf (1997) establecen un modelo enfocado al liderazgo con habilidades como la agilidad emocional o la alquimia emocional.

- Weisinger (1998) habla de la inteligencia emocional en el trabajo enfocándose en la autoconciencia, la automotivación o las habilidades comunicativas.
- El modelo de los autores Higgs y Dulewicz (1999) presenta conductores como la motivación y la intuición, limitadores que son la responsabilidad y la elasticidad emocional, y los facilitadores que los establecen con la autoconciencia, la influencia y la sensibilidad interpersonal.
- Petrides y Furnham (2001)
- Epstein (1998) y otros han creado instrumentos para medir la inteligencia emocional y los cuales les han derivado a fundamentarse en un modelo.

Todos los modelos mencionados anteriormente han sido ordenados y clasificados por Bisquerra (2009) en tres categorías:

1. Modelos de capacidad. Sería el caso de Salovey y Mayer (1990, 2007).
2. Modelos de rasgo, como el de Petrides y Furnham (2001)
3. Modelos mixtos. Poniendo de ejemplo el de Bar-On (1997) y Goleman (1995)

Las investigaciones han dado lugar al desarrollo de las teorías y modelos vistos anteriormente, el debate acerca de la inteligencia emocional continua siendo una temática abierta, discutida y estudiada por parte de todos los educadores e investigadores del ámbito de las ciencias sociales.

5.2. Concepto de resiliencia

La resiliencia es considerada como un fenómeno psicológico positivo que se refiere a una adaptación al contexto exitosa sobrepasando el riesgo y la adversidad (Masten, 1994, 2007). También ha sido definida como una serie de factores resilientes o como cualidades personales protectoras. (Wolin y Wolin, 1993). Algunos investigadores encuentran cierta correlación entre la salud mental y la resiliencia y, en esta línea, la depresión o ansiedad como síntomas negativamente derivados de la resiliencia (Wang et al., 2014; Zhang et al., 2011). Podría definirse como la manera que tiene una persona de enfrentarse adecuadamente a lo largo de su vida ante las adversidades o un suceso importante que suponga algún tipo de riesgo que podría conllevar a la persona a un desajuste psicosocial (Luthar et al., 2000; Masten, 2014; Rutter, 2007; Ungar, 2011).

El concepto ha recorrido una evolución desde su origen hasta la actualidad. Las primeras investigaciones fueron dadas por Werner y Smith (1982), Rutter (1985) en Inglaterra y Wortman y Silver (1989) en Estados Unidos. Estas investigaciones dieron comienzo a los estudios acerca de la resiliencia y se basaron en las características individuales y ambientales que portaban las personas resilientes (Rutter, 1985).

Los mayores resultados de las investigaciones ha sido esclarecer que la resiliencia no es un conjunto de factores biológicos, personales y sociales, sino la interacción de la persona resiliente con su medio. Cuando la persona aborda una situación más compleja o adversa, lleva a cabo una dinámica a través de la cual establece mecanismos de protección, personales y ambientales, para protegerse de las mismas (Badilla, 2009).

Asimismo, Campos (2018) define la resiliencia como la capacidad global que facilita a cada persona o conjunto de ellas a dominar las situaciones conflictivas, llevar una vida alegre y positiva y aceptar la realidad. Por ello, para fomentar el equilibrio mental, es importante que cada individuo avance en el desarrollo de habilidades sociales, comportamientos, aspectos culturales, psicológicas y físicas. Recientemente, muchos estudios confirman que esta capacidad puede estar relacionada o conectada con el campo de la neurociencia ya que en esta se estudian fundamentos que desvelan la flexibilidad y adaptabilidad del cerebro y, por tanto, se puede adaptar según la situación que se presente y presentando una actitud positiva ante las adversidades (Burbano y Muñoz, 2016).

5.2.1. Características de la personalidad resiliente

Kobasa (1979) fue la primera autora en acuñar el término de personalidad resiliente. Lo consiguió estudiando la personalidad como un condicionante de los efectos negativos del transcurso de la vida cuando comienza una enfermedad. Los resultados de su investigación concluyeron que aquellas personas sometidas a un alto nivel de estrés pero que presentaban un nivel bajo de enfermedad, comparados con los sujetos con alto nivel de estrés y alto nivel de padecimiento, mostraban más resistencia, es decir, el compromiso hacia uno mismo era más fuerte. Las personas que manifestaron un mayor nivel de resiliencia compartían características de la personalidad resiliente las cuales, según identifica Galiana (2015) son:

- ✓ Compromiso: Se refiere al compromiso que establecemos mediante las acciones que desarrollamos durante nuestro día a día manteniéndonos conectados y activos a la vez que mantenemos un objetivo o propósito.
- ✓ Control: Sentirnos capaces cuando surgen situaciones externas en el entorno y poder modificarlas.
- ✓ Desafío: Ante una situación de amenaza o angustia, supone aceptar los cambios que suceden en el entorno junto con la confianza de que cambiar es un motivo vital para avanzar.

Pueden encontrarse multitud de estudios en la literatura científica acerca de las relaciones favorables entre la personalidad resiliente y el éxito en los deportes (Maddi y Hess, 1992; Sheard y Golby, 2010; De La Vega et al., 2011).

La persona resiliente es caracterizada por poseer habilidades positivas y competencias que le sirven de ayuda para enfrentarse a situaciones adversas, pero no implica que lo desarrolle en todas. (Uriarte, 2005). Podría decirse que la resiliencia es una disposición general que abarca aptitudes y destrezas más específicas. Siguiendo a Luthar (1993), una de las características más significativas de estas personas es la competencia social ya que les admite interactuar de forma positiva y eficaz en diferentes contextos. Los individuos con sanas relaciones sociales generan refuerzos que aumentan su bienestar y su autoestima, así como la confianza y sustento para emprender proyectos nuevos.

Otros constructos multifactoriales a tener en cuenta a la hora de dar sentido a las reacciones de las personas ante momentos adversos y experiencias traumáticas son la dureza, fortaleza o resistencia (Kobasa, 1979). La dureza corresponde a un elemento intermediario que operaría junto a otros intermediarios biológicos, psicológicos o medioambientales cuando el individuo afronta un momento de elevado estrés.

Lemos (2005) explica la dureza como un conjunto de variables cognitivas que incluyen el compromiso y la implicación de la situación, el control pleno tanto de la persona como de la situación, mecanismos para afrontarla, así como una actitud desafiante en el sentido de transformar los conflictos en oportunidades de crecimiento personal.

Por otro lado, los factores de protección son las consideradas como situaciones que modifican o contrarrestan los factores de riesgo, es decir que, si surge algún daño psicológico, este puede minimizarse y al mismo tiempo, se facilitan adaptaciones exitosas al contexto.

El factor riesgo puede relacionarse con trastornos mientras que los factores de protección se encuentran dentro del proceso de resiliencia (Uriarte, 2005).

Rutter (1985) explicó que un mecanismo de protección a veces puede cambiar de sentido y transformarse en un factor de riesgo y viceversa. Por ejemplo, una acción protectora puede ser distanciar a un niño pequeño de su contexto o familia que le maltrata.

Sin embargo, Fernández-Lansac y Crespo (2011) intentan evitar el concepto de trauma para dar lugar a la noción de crecimiento personal, ya que encuentran elementos comunes entre esta y la resiliencia, pero no la total similitud pues el crecimiento personal siempre exige que el individuo genere un cambio positivo, pero no siempre la resiliencia exige este cambio.

5.2.2. La resiliencia en la infancia

La psicología infantil, a través del campo de las ciencias sociales, fue la pionera en realizar estudios sobre resiliencia a finales del siglo XX, trabajando con niños provenientes de contextos con un ambiente sociocultural muy bajo, a fin de explicar cómo eran capaces de superar contratiempos y llegar a desarrollar una actitud de adaptación positiva convirtiéndose en personas saludables (Acevedo y Mondragón, 2005).

Este campo de investigación rápidamente se extendió al ámbito de la educación emocional, enfocado en las nociones sobre destrezas de resiliencia, un concepto novedoso que abordó la vulnerabilidad y el riesgo, pero centra el foco de atención en las fortalezas, en lugar de las dificultades (Coronado-Hijón, 2016).

El niño, a menudo, usa mecanismos defensivos como la negación, que apoya a abandonar el sufrimiento generando una flexibilidad que permite aceptar las nuevas relaciones afectivas del contexto de desarrollo, así como es un mecanismo de bloqueo que le obstaculiza soportar el sufrimiento diario; la huida, que sería un mecanismo defensivo que el niño utiliza para huir de asuntos y sentimientos relacionados con la incomodidad y el malestar; y la creatividad, que consiste en la centralización de una tarea o área específica que promueve los refuerzos positivos del entorno sociocultural y que le ayuda en su desarrollo educativo y cognitivo (Pérez, 2016).

Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1996) establecieron una serie de características comunes a los niños y adolescentes con personalidad resiliente, como son las siguientes:

- a) Mayores habilidades resolutivas de problemas y mayor coeficiente intelectual.
- b) Mejores formas de enfrentamiento.
- c) Mayor autoeficacia y motivación para lograr lo deseado.
- d) Mejor autoestima, autonomía y control interno.
- e) Gestión conveniente de las relaciones interpersonales, empatía y conocimiento.
- f) Responsabilidad y habilidad de planificación.
- g) Buen sentido del humor.

Otros investigadores como Lösel, Bliessener y Kferl (1989) incluyen otras características como una menor tendencia a la desesperación, a la omisión de problemas o al pesimismo.

Paralelamente, otros autores como Bernard (1991), los denomina como aquellos niños socialmente competentes, habilidosos en la vida pues poseen pensamiento crítico, capacidad resolutiva de conflictos, toma de decisiones, objetivos, metas para el futuro y motivación para todos los desafíos que se le interponen.

En consecuencia, la educación en la etapa de infantil y primaria resulta primordial para poder activar los mecanismos protectores ante las situaciones adversas y de lugar a cambios armónicos entre el estado emocional y la cotidianeidad. Es preparar al alumnado para fortalecer la habilidad de dar cara a la vida y propiciar cambios de perspectiva. En conclusión, la promoción de la resiliencia puede acompañar al aprendizaje que se centra en las posibilidades que tiene cada persona para superar las dificultades durante todo el desarrollo de la vida (González et al., 2009).

5.3. Inteligencia emocional, resiliencia y escuela.

Actualmente, es de conocimiento general que la educación en inteligencia emocional ha llegado a convertirse poco a poco en un ámbito necesario en el campo educativo y que multitud de familias aseguran que es esencial que sus hijos gestionen las herramientas que les permita llevar a cabo un desarrollo evolutivo y socioemocional (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

En el ámbito escolar, existen multitud de investigaciones que han considerado la inteligencia emocional con otros complementos educativos como el rendimiento escolar, la competencia social, el bienestar psicológico, las relaciones sociales, las conductas disruptivas o las necesidades específicas de apoyo educativo (Cantor y Kihlstrom, 1987; Carvalho y Abreu, 2018; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La inteligencia emocional, un constructo estudiado por el campo de la psicología, suele estar construida por competencias sociales básicas. La aplicación de estas competencias básicas en educación da un salto al concepto de inteligencia emocional pues además tienen en cuenta la interacción del individuo con su ambiente y contexto y le otorga más relevancia al desarrollo y aprendizaje (Bisquerra, 2007). Así es como da lugar a la educación emocional que intenta sembrar el desarrollo de las competencias emocionales y preparar a las personas para la vida a través de un proceso integral continuo y permanente (Bisquerra, 2007, p.12).

En consecuencia, el constructo de inteligencia emocional se muestra avanzado en el campo educativo a través de la inclusión y promoción de las competencias socioemocionales a través de la educación emocional. La inteligencia emocional y las competencias sociales se unen para crear un espacio seguro para que los niños puedan compartir sus experiencias sociales y emocionales, reflexionar sobre ellas propiciando así procesos de cambio que se eligen libremente. Las habilidades sociales, de esta forma, se transforman en intermediarias de las experiencias puesto que el alumno pasa la mayor parte del tiempo interactuando socialmente (Molero, 2013).

Del Prette, De Oliveira, Gresham y Vance (2012) explican que estas experiencias pueden convertirse en predictoras de problemas de aprendizaje, dentro los cuales pueden aparecer muchos tipos, como es el caso del fracaso escolar, la ansiedad, la inadaptación social, etc., que pueden darse al no proporcionar la adquisición de habilidades sociales por parte de la escuela.

Es importante no olvidar que la finalidad es desarrollar competencias emocionales entre los docentes para que, de esta manera, las lleven a cabo en su práctica cotidiana y, por extensión, puedan contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado (Bisquerra, 2009).

Dentro de las competencias emocionales primordiales para el alumnado, nos encontramos con el concepto de resiliencia. La resiliencia en el ámbito educativo se introduce como una técnica de intervención que resalta el potencial humano (UNESCO, 2015). Para el alumnado consiste en potenciar y promover el conocimiento propio, del mundo en el que habitan y en el que tienen que vivir con otras personas.

Este proceso de socialización supone un componente para fomentar la resiliencia ya que la escuela o en otros lugares sociales de los niños como el parque, zona de juegos, etc., pueden convertirse en sitios convenientes para fortalecer sus habilidades resilientes (Albertín et al. 2013).

Asimismo, la colaboración de los estudiantes en actividades lúdicas que desarrollen su independencia de las características individuales o contextuales, pueden interesar a docentes, psicólogos u otros profesionales del campo de la educación como un indicador positivo a la vez que fomenta la adquisición de habilidades para la vida y competencias emocionales como la creatividad o el optimismo. Además, promueve el bienestar personal y social mediante situaciones y experiencias de gestión y confianza en ellos mismos (Albertín et al. 2013).

La escuela resiliente debe presentar específicas características para actuar como un complemento paliativo ante situaciones que generen un alto nivel de estrés o experiencias traumáticas que provengan del ámbito familiar, propiciando de este modo la creación de factores personales y familiares.

Además de estos factores, para continuar creciendo con la resiliencia en la escuela, Henderson y Milstein (2003) proponen una serie de factores que van a ayudar a la construcción de la misma. Estas son: ofrecer afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y ofrecer ocasiones de participación significativas.

Tabla 1

Factores de resiliencia en la educación escolar

Factor de resiliencia	A través de
Ofrecer afecto y apoyo	Interacción e inclusión con el alumnado
	Refuerzo positivo
Transferir altas expectativas	Apoyo individualizado al alumnado
	Programa de apoyo social
Ofrecer ocasiones de participación	Oportunidades para participar en clase.
	Organización de actividades culturales
	Participación escolar y académica

Fuente: Elaboración propia a partir de Henderson y Milstein (2003)

El primer factor implica proporcionar respaldo y apoyo incondicionales. Se considera el factor más importante que promueve la resiliencia pues difícilmente se puede superar una adversidad sin la presencia de afecto.

El segundo factor acerca de establecer y transferir altas expectativas suele aparecer repetidamente en las investigaciones sobre alto rendimiento académico y resiliencia. Es de vital importancia que las expectativas sean elevadas y realistas para que los elementos motivadores sean más eficaces.

En cuanto al último factor, esta estrategia supone proporcionar al alumnado, a sus familias y a todo el personal docente una responsabilidad que les ofrezca oportunidades para resolver conflictos, planificar, tomar decisiones, establecer objetivos y metas y, sobre todo, ayudar a los demás (Henderson y Milstein, 2003, pp. 23-24).

Wollin (1993) llevó a cabo un proyecto sobre resiliencia en Washington en el cual destacó siete pilares fundamentales para tener en cuenta en el aula: introspección, iniciativa, humor, relaciones, creatividad y moralidad. Estas nociones muestran comportamientos que el alumnado puede aprender y llevar a cabo en la escuela para ayudarle a conseguir el éxito tanto personal como académico (Acevedo y Mondragón, 2005).

En definitiva, la resiliencia es una característica esencial para el éxito tanto de alumnado como docentes. Todas las personas tienen algunas actitudes resilientes, aunque no puedan apreciarse, al igual que se puede desarrollar más resiliencia. El colegio es un lugar donde se puede usar el paradigma para fomentar el éxito académico y social de la comunidad educativa y fomentar una sociedad capacitada y motivada que aprenda a afrontar los desafíos de la educación actual (Henderson y Milstein, 2003).

CAPÍTULO III

RENDIMIENTO ACADÉMICO

6. CAPÍTULO II: RENDIMIENTO ACADÉMICO

6.1. Concepto de rendimiento académico

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado evolucionando con cambios significativos en los últimos años favoreciendo una formación integral del alumnado a través del desarrollo de habilidades, conocimientos y capacidades desde todos los campos sociales, afectivos, cognitivos, morales y físicos. Se ha superado el modelo educativo tradicional de transmisión de conocimientos y se ha acogido un modelo centrado en la adquisición y desarrollo de competencias (Martínez, 2019).

El estudio sobre las emociones en el campo de la educación también ha interesado a algunas líneas de investigación, así como su posible relación con el rendimiento académico. Así, se podría definir el rendimiento académico como el nivel de conocimientos y destrezas que posee el alumnado. Además, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) concluyeron que existe una relación entre el papel que desempeñan las emociones en el rendimiento académico y, como la inteligencia emocional influye tanto directa como indirectamente en distintas áreas de trabajo, ayudando al bienestar y a la conciliación del alumnado dentro del sistema educativo.

A lo largo del tiempo han prevalecido estudios sobre el impacto de la inteligencia en las etapas escolares. Investigadores indicaron que la inteligencia podía explicar entre un 25% y 50% de variabilidad en el rendimiento académico de estudiantes (Deary et al. 2007; Gagné y Père, 2002; Naglieri y Bornstein, 2003). Estos resultados permitieron a los investigadores explicar que la inteligencia era el único constructo relevante para predecir el rendimiento académico, limitando la contribución de otras variables cognitivas y socioemocionales del ambiente escolar. Otros estudios más recientes confirman la importancia de la inteligencia en un buen rendimiento, indicando que esto influye entre el 4% y 56.2% de la variabilidad del rendimiento académico (Downey et al. 2014).

Por esta línea, la relación existente entre inteligencia y rendimiento académico se ha demostrado mediante distintas investigaciones científicas, si bien algunas correlaciones son moderadas, por lo tanto, se puede apreciar la existencia de otras variables que afectan al rendimiento, aparte de las intelectuales (Pérez, 2013).

El origen del rendimiento escolar surge del modelo económico industrial que se basa en el tedioso trabajo para el aumento de la productividad y la calidad tanto de los trabajadores como de los servicios y los procesos de producción. A lo largo del tiempo este modelo de eficiencia se extendió a los campos sociales como es el caso del educativo. En el contexto escolar, el rendimiento se convierte en un criterio de medición de la productividad y la calidad educativa que parte del rendimiento de los distintos recursos, persiguiendo como objetivo la obtención de cifras que contribuyan al desarrollo social y económico (Sánchez et al., 2016).

Muchos autores se han puesto de acuerdo en establecer que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje originado por la práctica del docente y el impacto en el estudiante (Lamas, 2015). Martínez Otero (2007), define desde una perspectiva humanista que el rendimiento académico es el “producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p.34).

Pizarro (1985) entendía este concepto como una forma de medir las capacidades que muestran lo que un individuo ha aprendido como derivación de un proceso de formación. Para otros como Caballero, Abello y Palacio (2007), conlleva el alcance de objetivos, metas y logros fijados en la asignatura correspondiente del estudiante mediante las calificaciones que resultan del proceso de evaluación tras superar determinadas pruebas o exámenes.

También, Torres y Rodríguez (2006, citado por Willcox, 2011) definen la noción como el nivel de conocimiento manifestado en un área y que normalmente es medido por la media escolar. El objetivo del rendimiento escolar es lograr un objetivo o aprendizaje. Lamas (2015) entiende el complejo concepto como un conjunto de procesos de aprendizaje que fomenta la educación y que involucran el cambio de un estado a otro, el cual se logra incluyendo unidades diferentes con componentes cognitivos y estructurales. Este puede variar en función de las condiciones ambientales u orgánicas que establecen las experiencias y aptitudes.

Según Martí (2003), intervienen factores como los intereses, la personalidad, la autoestima, la motivación, los hábitos de estudio, el nivel intelectual, las aptitudes, la personalidad o la relación entre docente y alumno. En el momento en el que se genera un desfase entre el rendimiento académico y el que espera el estudiante, se da un rendimiento discrepante, siendo rendimiento insatisfactorio cuando se sitúa a niveles inferiores de los esperados.

El fracaso o el éxito del alumnado en el contexto de la escuela suele conocerse como factores condicionantes del rendimiento académico. González- Pienda (2003) describe el rendimiento en relación con estos condicionantes:

“Una primera definición del rendimiento escolar tiene que ver con su dimensión cognitiva el éxito o fracaso en el proceso educativo...El fracaso habla de estudiantes que no logran el rendimiento esperado de ellos por parte de la institución, dentro del tiempo estipulado y cuyos resultados negativos comprometen sus estudios y su porvenir” (p. 1).

Sin embargo, se encuentran autores que no consideran este rendimiento como sinónimo de productividad. Jiménez (2000) tiene en cuenta que “se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado” (p. 22) defendiendo así que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial. Para Chadwick (1979) consiste en la expresión de habilidades y características psicológicas que el alumno ha adquirido mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje donde alcanza un nivel práctico y objetivo que finaliza en la calificación final. Chadwick (1979) intenta explicar que las características psicológicas que el individuo desarrolla durante su proceso de enseñanza engloban todo el rendimiento académico mostrándose dicho resultado en la evaluación final.

Después de mostrar algunas de las definiciones, García y Palados (1991) concluyeron que hay dos vertientes diferentes: dinámico y estático con las siguientes características:

- Rendimiento académico dinámico: se refieren al proceso de enseñanza relacionado con la capacidad y el esfuerzo del estudiante.
- Rendimiento estático: corresponde al producto final, es decir, el resultado del conocimiento del estudiante que se traslada a una actitud de aprovechamiento.

En definitiva, para ellos el rendimiento académico incluye medidas de calidad y juicios de valor siendo un medio y no un fin, incluyendo un aspecto social.

Algunos autores continúan mostrando que las notas académicas constituyen el mejor índice, pero teniendo en cuenta que reflejen una educación actual donde el docente y el estudiante trabajen cooperativamente mostrando variables como la metodología, programación, contenido, contextos o conocimientos previos (Benítez et al. 2000).

6.2. Factores que intervienen en el rendimiento académico

El estudio sobre el rendimiento escolar forma parte de los temas más actuales hoy día dentro de la investigación educativa. El gran reto de la educación en la sociedad de la información en la que vivimos es generar conocimiento a partir de toda esta información que ayude a afrontar la vida con éxito. (García, 1998). Cuando hablamos de fracaso se debe tener en consideración que no se trata de alumnado más despistado sino de estudiantes que no logran alcanzar el rendimiento ansiado dentro de los límites establecidos. Este fracaso no envuelve únicamente al estudiante sino, además, a la institución escolar (González-Pienda y Núñez, 2002).

A la hora de establecer qué factores pueden afectar al éxito o el fracaso escolar, existe una cuestión dubitativa ya que resulta una tarea compleja delimitarlos. González-Pienda (2003) denomina condicionantes del rendimiento académico al conjunto de variables que inciden en el éxito o el fracaso que, a su vez, están compuestos por un grupo de factores tratados como variables que los divide en dos niveles: personal y contextuales.

Las variables personales son las que caracterizan al estudiante como alumno que aprende: aptitudes, conocimiento previo, estilos de aprendizaje, edad, género..., así como las motivacionales (autoconcepto, objetivos de aprendizaje...). Asimismo, las variables socioambientales hacen referencia al estatus económico, social y familiar dentro de su contexto cultural y lingüístico. Las variables institucionales incluyen los complementos de organización escolar, formación del profesorado, clima escolar..., que perciben los agentes de la comunidad educativa. Y, por último, las instruccionales hacen referencia a los contenidos académicos, la metodología, las prácticas y las expectativas del alumnado y de los docentes. Conforme han ido avanzando las investigaciones, se ha ido incorporando aspectos más psicológicos y pedagógicos como el autoconcepto, las expectativas, los objetivos y retos de aprendizaje, etc. (González-Pienda, 2003, pp. 248-250).

El rendimiento escolar no depende únicamente de las aptitudes intelectuales intrínsecas de cada estudiante sino, además, de otros factores que poseen una caracterización potenciadora u obstaculizadora. Estos factores deben tratarse a través de la perspectiva psicológica, sociológica y pedagógica. Los factores psicológicos hacen referencia a los rasgos que nos diferencian de otras personas y que influyen en estas (Cano, 2001).

El rendimiento académico se puede considerar como el conjunto de distintos y complejos factores que un individuo aprende y se ha definido como un valor atribuido al logro del alumno en las prácticas escolares (Garbanzo, 2012).

Según Pérez et al. (2000) se puede medir a través de las calificaciones resultantes que se valoran de forma cuantitativa. Los resultados enseñan el grado de deserción o éxito académico.

Las notas que se obtienen pueden indicar el logro conseguido y se utilizan para valorar el rendimiento académico siempre y cuando, se tengan en cuenta que estas notas reflejan el éxito académico al lograr los objetivos de aprendizaje incluyendo la influencia de los aspectos sociales y personales (Rodríguez et al., 2004).

Garbanzo (2012) denomina a los factores del rendimiento como los componentes que intervienen en el individuo, internos y externos tanto sociales como cognitivos o emocionales. A diferencia de González- Pienda (2003), este los clasifica en tres grupos más amplios: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales:

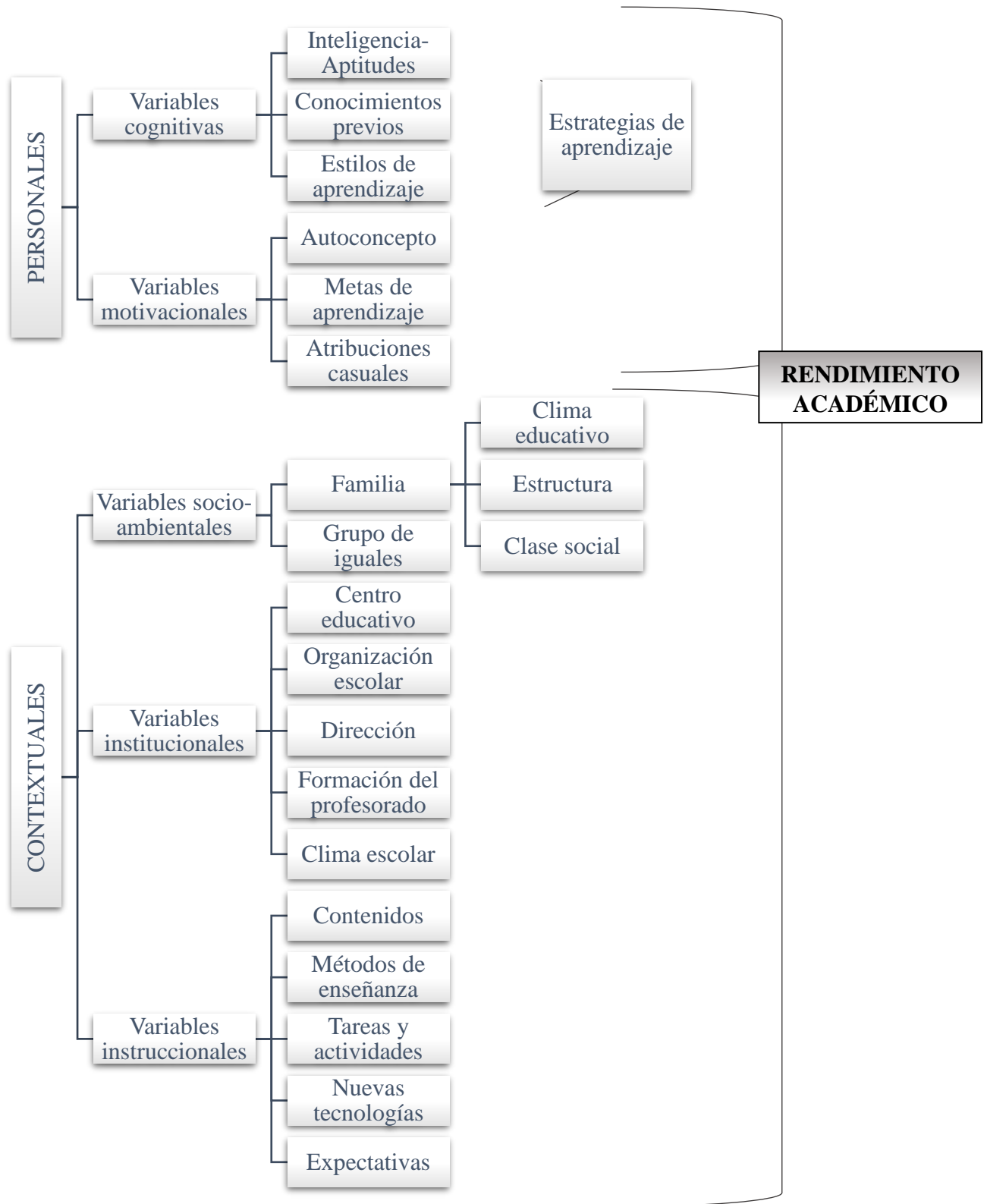
- **Determinantes personales:** Este grupo engloba los factores de carácter personal en las que las interrelaciones se producen en relación con variables subjetivas, institucionales o sociales (Garbanzo, 2012). Además, incluye competencias como:
 - Competencia cognitiva: Se refiere a la autoevaluación de la capacidad que tiene una persona para alcanzar una tarea cognitiva, así como su percepción sobre sus habilidades. El entorno familiar puede influir en este éxito pues cuanto más apoyo familiar se obtenga, es más probable que la competencia académica del estudiante incremente (Pelegrina et al., 2002).
 - Motivación: La motivación corresponde a otro determinante que puede dividirse en intrínseca (aquella que suele estar orientada a una motivación positiva), extrínseca (que está conectada con factores externos al alumno), las atribuciones casuales (son aquellas percepciones que tiene

una persona acerca del desarrollo de la inteligencia) y las percepciones de control (que se refieren al conocimiento del alumno sobre el grado de gestión que aplica en su desempeño escolar y que pueden ser físicas, cognitivas o sociales) (Salonava et al., 2005, p. 173).

- Autoconcepto: es definido como un conjunto de creencias y percepciones que un individuo tiene sobre sí mismo. Así es como muchas de las variables personales, que afectan a la motivación, parten de estas creencias que la persona tiene de los aspectos cognitivos (Valle et al., 1999).
- Condiciones cognitivas: son definidas como estrategias de aprendizaje que el alumno realiza en cuanto a organización y producción del aprendizaje. Puede considerarse como condiciones cognitivas del aprendizaje significativo (Garbanzo, 2012, p. 8).
- Bienestar psicológico: Oliver (2000) estudió que existe una relación relevante entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Alumnos con buen rendimiento muestran menos agotamiento o fatiga y más autoeficacia y satisfacción.
- **Determinantes sociales:** son los que están asociados al rendimiento escolar de carácter social que se relaciona a su vez con la vida académica del alumno. Algunos de ellos son: las diferencias sociales, el entorno familiar, el nivel educativo de los padres, el capital cultural, el contexto socioeconómico o las variables demográficas (Garbanzo, 2012, p.11).
- **Determinantes institucionales:** Carrión (2002) las define como componentes no personales que interceden en el proceso educativo. Al interactuar con los personales, influye en el rendimiento académico conseguido. En este grupo se puede incluir la metodología docente, las asignaturas, la dificultad de estas, las relaciones entre docente y estudiante, etc.
 - Situaciones institucionales.
 - Complejidad de los estudios.
 - Servicios institucionales de apoyo.
 - Ambiente estudiantil.
 - Relación docente-estudiante.

Figura 5

Factores del rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia a partir de González-Pienda (2003)

El rendimiento escolar es una noción multidimensional que abarca diferentes logros y objetivos definidos por la acción educativa. Tejedor (1998) lo define como la calificación media obtenida durante el período que el estudiante ha cursado. Gómez-Sánchez et al. (2011) suman otras variables e indicadores que afectan a él como las variables demográficas, variables académicas y variables sociofamiliares. Existen otros estudios basados en los factores asociados al rendimiento escolar, que explican que un alumno llega a la escuela motivado a aprender, pero no siempre ocurre así, ya que algunos alumnos pueden presenciar aburrimiento o irrelevancia durante la jornada escolar.

Es por esto, que el docente debe tener en consideración cómo conseguir que su alumnado se implique de forma activa en las prácticas de clase y que se sientan motivados y abiertos al aprendizaje. Despertando esta motivación por el aprendizaje, podrán establecer cualidades que les ayude a educarse durante toda su vida (Navarro, 2004).

El proceso educativo participa en la búsqueda de mejorar el rendimiento del alumnado y por ello se le otorga especial importancia a la identificación de los factores que influyen en él. Los factores o determinantes resultan complejos de identificar, sin embargo, resultan esenciales para poder ver el impacto en el proceso educativo (Tejedor, 2003).

6.3. El fracaso escolar y su prevención.

La escuela se puede considerar como una organización completa de normas, prácticas y estructuras que pueden tanto ayudar como entorpecer el proceso de enseñanza y, por consecuencia, influenciar en el rendimiento académico (Goddard et al., 2015). Actualmente, la visión teórica de los factores contextuales y sociales resalta la amplia gama de dimensiones del clima escolar y de qué forma afecta en los resultados del alumnado (Kraft et al., 2016). Esta visión del clima escolar facilita la comprensión de las experiencias de los estudiantes aportando información relevante al resto de agentes educativos de manera que ayuda a diseñar las intervenciones enfocadas a conseguir mejores resultados en el proceso de aprendizaje (Berkowitz et al., 2005).

Además, el clima escolar suele percibirse por los docentes como la forma consistente del rendimiento académico junto a las pruebas o exámenes estándares, así como con los índices de ajuste académico, social, emocional y conductual (Brand et al., 2008). Por tanto, una convivencia positiva y pacífica genera un bienestar en los estudiantes que promueve el trabajo y facilita la concentración que exigen las tareas más cognitivas tanto en el alumnado como en el reconocimiento del profesorado (Córdoba et al., 2014).

Kodzi et al. (2014) explican que hay una relación evidente entre la implicación del profesorado y de las familias en las tareas escolares, y las relaciones interpersonales sanas entre los miembros de la comunidad educativa que provocan resultados positivos en el rendimiento. Por tanto, podría concluirse que la convivencia no solo afecta de manera positiva o negativa en el aprendizaje, sino que también juegan su papel multitud de talentos del desarrollo personal de los estudiantes como la percepción de bienestar subjetivo o la autoestima (Villarreal-González et al., 2011).

Cerda et al. (2019) muestran en sus investigaciones que los docentes y los centros educativos deben trabajar para evitar el fracaso escolar de manera que las intervenciones funcionen positivamente para mejorar el rendimiento de los estudiantes (Brault et al., 2014). También, la convivencia escolar debería generar una preocupación dentro de la gestión escolar ya que influye considerablemente en la efectividad docente (Meristo y Eisenschmidt, 2014). Estas investigaciones han analizado las dimensiones de la vida escolar y su relación con el rendimiento académico reflejando como resultado que la convivencia del interior de la escuela no solo se presenta un carácter multidimensional, sino que también, muestra la posibilidad de cambiar y modificarse. Esta sería la base para llevar a cabo las intervenciones que fortalezcan los condicionantes positivos y disipe los negativos (Cerda et al., 2019).

Marín (2013) habla sobre el fracaso escolar indicando que es esencial analizar los contextos y los obstáculos que se encuentran, así como crear propuestas y metodologías de acción que condesciendan a mejorar la convivencia. Por esta vertiente, Llorente (2013) plantea mejorar la educación a través de la implementación y potenciación de medidas enfocadas a la diversidad como por ejemplo, propuestas metodológicas interdisciplinarias, el trabajo por proyectos, el desdoblamiento de las aulas, tutorías individualizadas, aplicación de grupos cooperativos, mediación, innovación de materiales y recursos, ampliación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, coordinación del equipo directivo o el apoyo a todo el alumnado en condiciones desfavorables. Asimismo, la inspección educativa debería llevar a cabo la formación y promoción del profesorado en cuanto a concienciación y mejora de la práctica escolar (Lamas, 2015).

El primer paso para mejorar el rendimiento académico y la atención psicológica al alumnado es poner en práctica iniciativas concretas que permitan mejorar el clima escolar y la convivencia (Durlak et al., 2011).

Los enfoques de aprendizaje presentan características orientativas para aprender de una forma específica, por lo que poseen cierta semejanza con los estilos de aprendizaje. Sin embargo, los enfoques son más flexibles y se adaptan en función del contexto y de las necesidades haciendo uso de determinadas estrategias para alcanzar los objetivos propuestos (Gargallo et al., 2006). En consecuencia, Barca et al. (2003) señalan los enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico.

Desde el punto de vista psicológico, Cascón (2000) explica que el factor psicopedagógico que más efecto tienen en el rendimiento académico es la inteligencia. La inteligencia y las capacidades son las variables más usadas para valorar el rendimiento pues es a través del trabajo escolar donde se hacen uso de los procesos cognitivos (Pizarro, 1985). Mientras que Barchard (2003) incluye además las características de la personalidad como indicador significativo del rendimiento académico.

La personalidad es un concepto que se define como un conjunto de características, comportamientos y emociones que permiten distinguir a un individuo de otro (Muelas, 2013). Desde el momento del nacimiento, las personas empezamos a formar nuestra personalidad. La forma en que se almacena y procesa la información está influido por estas características que nos diferencian a través de la familia, el colegio y el contexto. Por lo tanto, desde la visión de la psicología de la personalidad, para educar es importante evaluar las distintas maneras de pensar, actuar y sentir de las personas apreciando las diferencias (Toro et al., 2009).

Rothstein et al. (1994) mostraron que algunas actitudes del alumnado como la introversión y la extroversión estaban estrechamente relacionadas con su actuación en el ámbito escolar. En amplios términos, una persona introvertida se centra más en sus emociones y pensamientos interiores mientras que la persona extrovertida se interesa por aspectos más exteriores a su interior. En actividades técnicas, el sujeto extrovertido presenta un rendimiento alto pero un rendimiento bajo en las tareas más detalladas debido al carácter impulsivo. Sin embargo, las tareas que requieren de constancia y organización se adaptan más a la personalidad introvertida (Reyes et al., 2012).

La impulsividad puede ejercer como una variable reguladora de la relación entre la inteligencia y el rendimiento académico pues las personas muy impulsivas y con altas competencias escolares suelen presentar peores calificaciones en comparación a las personas menos impulsivas con altas competencias académicas (Zeidner, 1995).

Esto puede ser explicado en que los estudiantes con un bajo rendimiento escolar suelen resolver los conflictos de una manera más desequilibrada pues debido a la impulsividad, lo intentan resolver con la primera respuesta que les surge en el momento inmediato sin meditarla previamente. En este sentido, las metodologías tradicionales de enseñanza y aprendizaje basadas principalmente en la memorización muestran que no existe una conexión entre la impulsividad disfuncional y el potencial intelectual de los estudiantes. Pero la impulsividad disfuncional sí que influye al aprendizaje que desarrolla ese potencial y que se muestra a través de la inteligencia cristalizada ya que la impulsividad disfuncional ha mostrado correlaciones significativas con las habilidades intelectuales ligadas a la inteligencia cristalizada pero no a la inteligencia fluida. En conclusión, la impulsividad disfuncional puede influir en los resultados académicos, en su mayoría, de forma negativa (Morales, 2007).

El éxito o el fracaso escolar puede ser debido mayoritariamente a la percepción que obtiene el alumno como respuesta ya que va a considerar que tiene éxito o fracaso en función de lo que su contexto o entorno considera que lo es. Por ejemplo, si la familia tiene como creencia sacar buenas como un éxito, el alumno también lo entenderá como tal. Sin embargo, el fracaso puede ser descrito de diferentes maneras cuando el estudiante no alcanza los objetivos o metas establecidas para su nivel (Fernández-Enguita, 2010).

Cuando se presenta una situación de fracaso escolar, se debe considerar que los primeros años escolarizados del alumno son importantes ya que en ellos se producen los mayores procesos de desarrollo cognitivo, moral, motor, socioafectivo o de la personalidad. Por ello, es importante dedicar tiempo a mejorar y avanzar en técnicas que intenten prevenir el fracaso escolar (Calvo-Bara, 2013). Existen una serie de supuestos fundamentales orientados a la prevención del fracaso escolar (Blat, 1985):

- Educación Infantil y Primaria: en estas primeras etapas escolares la meta esencial es prevenir las carencias y lograr estimular el desarrollo de todas las características que engloban la evolución del niño.

- Valores sociales: Para lograr una prevención del fracaso en educación primaria se debe tener en cuenta las características pedagógicas, sociales y psicológicas que abordan el crecimiento del niño junto a su formación intelectual, moral y física, así como promover sus habilidades lógicas y potenciar los aspectos emocionales, así como la gestión y comprensión de estos.
- Cooperación familiar: La escuela abierta a la familia es un aspecto esencial para garantizar un sistema de proceso-aprendizaje exitoso y positivo junto a una permanente formación tanto de familias como de docentes para que ambos se embarquen y participen en la vida escolar.
- Educación desde el hogar: El hogar constituye uno de los microsistemas más importantes que rodean al niño, por ello, la educación recibida desde casa va a influenciar en su manera de ver el mundo y de relacionarse con los demás pues a partir de ahí, el alumno va a construir sus aprendizajes, hábitos, etc.
- Atención personalizada: la orientación escolar es importante para la prevención del fracaso escolar ya que a través del contacto con el alumno va a resultar más fácil entender sus problemas o dificultades en el aprendizaje y adaptar los contenidos o tareas a sus necesidades. Para ello, se debería realizar una observación metódica y continuada donde se pueda apreciar la evolución del alumno, así como los problemas que van surgiendo (Blat, 1985).

En esta línea, Sáez (2005) establece que es necesario aplicar medidas tanto a nivel educativo como a nivel familiar enfocadas a la prevención y resolución de esta problemática a través de los siguientes ítems:

1. Tener en cuenta el contexto del alumno como base para el progreso de actitudes y actuaciones. La escuela tiende a trasladar la sensación de inutilidad al alumnado ya que no se siente atendido ni siente ningún tipo de seguimiento personal y familiar. A esto se le añade que la escuela debe propiciar las adaptaciones necesarias para flexibilizar y hacer más accesible el aprendizaje.
2. La institución escolar debe aplicar medidas para superar esta problemática ya que normalmente son insuficientes. El estudiante suele sentirse alejado del sistema educativo al no sentirse apoyado o valorado.

3. La situación familiar también puede influir de forma que el nivel educativo de las familias, las expectativas, la visión personal...son factores familiares que pueden afectar al fracaso escolar. Para superar esto, es importante que la escuela y las familias se encuentren abiertas al conocimiento y a la participación.
4. El grupo de iguales: este colectivo provoca un gran efecto en la forma de socializar y relacionarse del alumnado ya que su grupo de iguales le va a influir a la hora de la toma de decisiones, de sus intereses incluso de las normas establecidas entre ellos.
5. El alumno/a: En general, el desinterés que presentan algunos alumnos puede provocar una baja autoestima junto con la carencia de competencias que desemboca en un fracaso y finalmente en absentismo escolar (Miñaca et al., 2013).

Figura 6

Implicaciones para la prevención del fracaso escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de Miñaca et al. (2013).

Tras mostrar algunos de los aspectos que pueden aportar claridad a la hora de la prevención del fracaso escolar, es importante resaltar los resultados de la investigación de Martínez (2019) ya que demostró la existencia de la relación entre los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico por lo que el autor afirma que el trabajo perpetuado sobre las capacidades de expresión y regulación emocional ayudan a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello, es primordial incluir la formación y las prácticas docentes acerca de estas habilidades que ayuden al alumnado a alcanzar los objetivos y metas propuestas.

Otro estudio de Muñoz et al. (2010) concluyó que existe una necesidad de realizar multitud de esfuerzos en investigación que logren conocer de forma más específica los componentes a través de los cuales las peculiaridades del alumnado anticipen sus logros educativos. De tal modo que los estudios resultantes se enfocarían a indagar los medios por los que se podrían alterar las consecuencias observadas. Este tipo de investigación buscaría la posibilidad de llevar a cabo innovación pedagógicas y organizativas idóneas para crear efectos notables en el aprendizaje del alumnado.

Para concluir, autores como Carr et al. (1994), Gil (1998) y Machargo et al. (1996) defienden la necesidad de otorgarle un lugar adecuado a la autoestima y al autoconcepto ofreciendo a los docentes las suficientes disposiciones metodológicas para tratarlos durante el proceso educativo de manera que las intervenciones psico-educativas permitan abrir el camino a la mejora del rendimiento académico (González, 1999).

PARTE EMPÍRICA

7. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es la etapa de desarrollo situada entre la infancia y la edad adulta en la que el individuo experimenta un proceso progresivo de maduración psicológica, física y social para convertirse en adulto. En este período suceden cambios importantes ya que la persona va a desarrollar la suficiente madurez a nivel biológico, psicológico y social para lograr de vivir de manera independiente (Gaete, 2015).

Durante la adolescencia, se empieza a desarrollar y concretar la definición personal y social de la persona mediante la individuación que conlleva procesos de indagación, exploración, sentido de pertenencia, diferenciación del medio familiar y sentido de vida (Krauskopf, 1994). Gutgesell et al. (2004) dividen esta etapa adolescente en tres fases:

1. Adolescencia temprana: desde los 10 a los 13-14 años.
2. Adolescencia media: desde los 14-15 a los 16-17 años
3. Adolescencia tardía: desde los 17-18 años en adelante

La adolescencia temprana se caracteriza por el desarrollo psicológico en que destaca la presencia de egocentrismo que más adelante disminuye progresivamente hasta llegar a la perspectiva sociocéntrica (Gutgesell et al., 2004). El egocentrismo adolescente se expone mediante una atención general de la persona en sí misma y de los fenómenos que la rodean denominada “audiencia imaginaria” (Elkind, 1988). El adolescente se siente centrado en su comportamiento, aspecto físico y cambios corporales, asumiendo que el resto de su grupo de iguales tienen las mismas perspectivas (Hornberger, 2006).

La adolescencia media destaca por el distanciamiento afectivo respecto a la familia, pero el acercamiento al grupo de iguales. A nivel psicológico, el sentido de individualidad continúa en aumento, pero el autoconcepto depende mucho de los demás. En el ámbito cognitivo, aumentan las habilidades de pensamiento abstracto y razonamiento, así como la creatividad (Krauskopf, 2003).

En la última fase, la adolescencia tardía, la mayoría de los adolescentes sienten mayor tranquilidad e incremento de la integración de la personalidad. En el desarrollo psicológico la autoimagen ya no está influida por su grupo, sino que depende de la propia persona conociendo sus propios límites personales. También se generan nuevas aptitudes para tomar decisiones de forma independiente con visión de futuro.

A nivel cognitivo, el pensamiento abstracto está afianzado y se construye un pensamiento hipotético-deductivo personal característico del adulto esencial para la resolución de problemas (Hornberger, 2006).

Adrián y Rangel (2012) identifican la adolescencia desde tres perspectivas: la del psicoanálisis, la cognitiva-evolutiva y la sociológica. Desde el psicoanálisis se aprecia esta etapa como la suma de impulsos que se producen en la pubertad y que altera la armonía psíquica alcanzada en la infancia. Este desequilibrio aumenta el nivel de vulnerabilidad de la persona y puede llegar a generar situaciones de crisis y desórdenes donde afectan además los mecanismos psicológicos de protección. La etapa se caracteriza por la experimentación de crisis de confusión de identidad y la disolución y sustitución de los vínculos afectivos (Adrián y Rangel, 2012).

En referencia al punto de vista cognitivo-evolutivo, Piaget (1999) aprecia la adolescencia como una etapa en la que se dan lugar cambios importantes en las habilidades cognitivas y, en consecuencia, en la forma de pensar del individuo junto a procesos de inclusión en la vida adulta. A lo largo de este período, los adolescentes llegan a un nivel de razonamiento propio denominado por el autor, pensamiento formal. Estas habilidades cognitivas les van a proporcionar el desarrollo de su pensamiento crítico y autónoma acerca de la sociedad, así como la creación de posibles planes y proyectos (Piaget, 1999).

Por último, considerando la adolescencia desde el campo de la sociología, en esta se producen procesos de socialización mediante los cuales se desarrollan e incorporan valores e ideas de la sociedad que les rodea adoptando determinados roles sociales. Durante esta etapa, el individuo hace frente a responsabilidades y exigencias de la vida adulta considerando la adolescencia como la suma de los procesos individuales que se producen en el ámbito social. En este caso, se le da prioridad a la integración en el mundo laboral y se posicionan en cierta situación de vulnerabilidad, ya que empiezan a aparecer factores sociales externos al individuo (Santrock, 2003).

Estos factores sociales engloban a la familia, al contexto, al grupo de amigos o iguales, la cultura que les rodea, los grupos sociales en los que se encuentran y a la escuela. Los factores sociales son aquellos que influyen en la persona y que afectan a sus hábitos, modos de relacionarse, mecanismos de afrontamiento social, ocio, sexualidad...que llevan al individuo a realizarse como ser social (Herrera, 1999).

Una vez que el individuo está incluido en la sociedad, también han de considerarse los factores individuales relacionados con el carácter, el pensamiento crítico, los valores adquiridos o el desarrollo de habilidades donde la inteligencia emocional y la resiliencia juegan un papel fundamental. La inteligencia emocional es denominada por Salovey y Mayer (1990) como la habilidad utilizada para manejar los sentimientos y emociones, así como diferenciarlos y usarlos para regir las actuaciones personales y los pensamientos. Bar-On (2000) la define como una inteligencia emocional y social que incluye tanto capacidades personales como sociales y emocionales que afectan al bienestar psicológico.

Este bienestar se predice también mediante la resiliencia, es decir, la adaptación exitosa del entorno superando el riesgo y la adversidad (Masten, 1994). La resiliencia se considera la forma en la que una persona se enfrenta a situaciones adversas de su vida o momentos que supongan algún tipo de riesgo que derive en un desajuste psicosocial (Luthar et al., 2000; Masten, 2014; Rutter, 2007; Ungar, 2011).

Las situaciones de desajuste psicosocial o estrés en la etapa adolescente suelen darse mayoritariamente en el ámbito escolar, por lo que existen una serie de factores educativos que también afectan a la vida del adolescente. Uno de estos factores es el rendimiento académico, que se trata del resultado de los procesos de aprendizaje generados por la práctica docente y por la actuación del estudiante (Lamas, 2015). Se trata del conjunto de factores que el estudiante aprende y que se ha definido con un valor en las prácticas académicas del alumno (Garbanzo, 2012). En la actualidad, el punto de vista teórico de los factores sociales, individuales y educativos, resaltan la multidimensionalidad del clima escolar y cómo este afecta en los resultados del alumnado (Kraft et al., 2016).

Por todo lo expuesto anteriormente, el objetivo principal del presente Trabajo Fin de Máster consiste en analizar, a través de una revisión sistemática, la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria planteando a la persona investigadora el siguiente interrogante:

¿Influye la inteligencia emocional y la resiliencia en el rendimiento académico de los adolescentes?

8. METODOLOGÍA

Estrategia de búsqueda

La revisión sistemática presente siguió las directrices que marca la declaración Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis (PRISMA) (Moher et al., 2015). De esta manera, se definieron los tres constructos objeto de estudio (inteligencia emocional, resiliencia y rendimiento académico), así como el objetivo de la revisión sistemática.

Para la búsqueda de publicaciones, se consultaron diferentes bases de datos: Scopus, Science Direct y ProQuest, debido a que son bases de reconocido prestigio para la realización de revisiones sistemáticas en base al objeto de estudio. La fecha de búsqueda se realizó el 20 de mayo de 2021.

En todos los casos, se filtraron los resultados por el tipo de documento “artículo de revista” y se limitó la búsqueda al intervalo temporal: 2010-2020

Los descriptores y las fórmulas de búsqueda que se utilizaron (ver Tabla 2) fueron en base a las características y el ámbito de cobertura de las distintas bases de datos, por lo que se emplearon descriptores en español y en inglés.

Tabla 2

Bases de datos, descriptores, fórmulas de búsqueda y n° de referencias

Base de datos	Descriptores	Fórmulas de búsqueda	Referencias
SCOPUS	“emotional intelligence” “resilience” “academic achievement”	(“emotional intelligence”) AND (“resilience”) AND (“academic achievement”)	6
SCIENCE DIRECT	“emotional intelligence” “resilience” “academic achievement”	(“emotional intelligence”) AND (“resilience”) AND (“academic achievement”)	73
ProQuest	“emotional intelligence” “resilience” “academic achievement”	(“emotional intelligence”) AND (“resilience”) AND (“academic achievement”)	468

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión que se siguieron fueron los siguientes:

1. Estudios que evaluaran la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el rendimiento académico en estudiantes de 12-20 años.
2. Que aportaran datos empíricos sobre el constructo analizado.
3. Con acceso a texto completo de la publicación.
4. Trabajos publicados en inglés o español.
5. Artículos de revista.

Por otra parte, los criterios de exclusión que se establecieron fueron:

1. Trabajos teóricos, de revisión sistemática y estudios de caso.
2. Estudios que no incluyan las tres variables objeto de estudio (Inteligencia Emocional, Resiliencia y Rendimiento Académico)
3. La muestra no corresponde con el rango de edad de 12- 20 años.
4. Trabajos no disponibles en acceso abierto.
5. Idioma de publicación distinto a inglés o español.

Recolección de datos

Tras la búsqueda bibliográfica, en total se identificaron 547 referencias (ver Figura 7). En primer lugar, se revisaron los trabajos duplicados, eliminándose 1 de ellos. Asimismo, se utilizaron los criterios de inclusión y exclusión, en la revisión de *abstracts* y en el análisis posterior realizado de los textos completos.

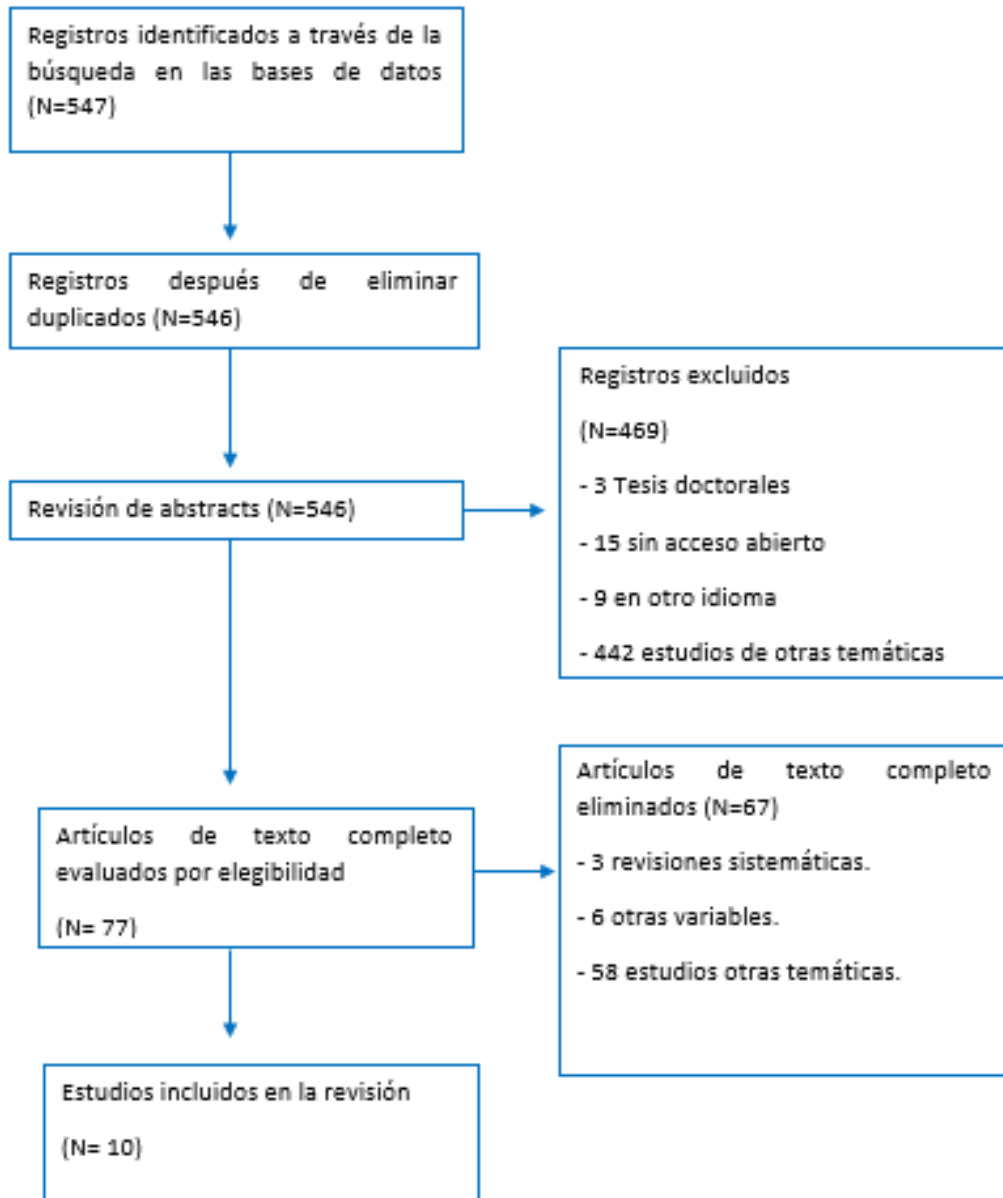
De forma concreta, mediante la revisión de *abstracts* se descartaron: 3 trabajos por tratarse de tesis doctorales, 15 que no disponían de acceso abierto, 9 estudios por aparecer en un idioma distinto a español e inglés y 442 estudios sobre otras temáticas (ámbito sanitario, economía o papel de las familias y del profesorado).

Posteriormente, debido a que algunos de los artículos no ofrecían datos suficientes en el abstract, se llevó a cabo un paso intermedio en el proceso de selección, donde se revisaron los textos completos de 77 artículos para tomar una decisión en cuanto a su inclusión en la revisión. En esta fase, al acceder al texto completo, se excluyeron: 3 revisión teórica, 6 artículos sobre actuaciones de los docentes, 58 artículos que tenían relación con otros factores que trataba sobre el papel de la familia.

Tras la realización de la revisión inicial y de forma posterior, de los textos completos, todos los artículos que cumplieron con los criterios establecidos fueron revisados para su inclusión y extracción de los datos. En este sentido, fueron un total de 10 artículos los que finalmente fueron incluidos en la revisión.

Figura 7.

Proceso de selección de artículos en la presente revisión sistemática.



RESULTADOS

Sobre los 10 científicos que compuso la muestra final de la revisión sistemática y en relación con el objetivo propuesto de la misma, se obtuvieron los siguientes resultados (ver Tabla 3).

Tabla 3

Artículos científicos seleccionados (2010-2020)

Autores	País	Muestra	Edad	Instrumentos	Estudio	Resultados
Droppert et al. (2019)	Australia	153	14-16	SUEIT-A, RSCA y Grade Point Average (GPA)	Relación entre la inteligencia emocional, la resiliencia y rendimiento escolar.	Varias dimensiones del SUEIT-A y del RSCA predecían las calificaciones de las asignaturas individuales. La reactividad, una subescala de Resiliencia, medió la relación entre las subescalas de IE, comprender las emociones de los demás y Emociones. Cognición directa, y dos medidas de rendimiento escolar.
Fernández-Lasarte et al. (2019)	España	831	15-20	-TCMS, AFA-R, AUDIM, TMMS-24 y EBAE-10	Analizar las relaciones entre el apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional con el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria.	Relaciones significativas entre el apoyo social, el autoconcepto y la reparación emocional sobre el rendimiento académico.
Annalakshmi (2019)	India	414	10-15	YSR, Metacognitive Awareness Inventory, Adolescent Self-Regulation Inventory, Experiences in Close Relationships Inventory y BURS.	Identificar los predictores de resiliencia e inteligencia emocional en el rendimiento académico en adolescentes de colegios rurales.	La autorregulación es el predictor más importante de la resiliencia y la inteligencia emocional.
Jayalakshmi, y Magdalin (2015)	India	125	17	Emotional Intelligence Scale, The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale, The Resilience Scale	Examinar la inteligencia emocional y resiliencia en relación con la salud mental y el rendimiento en chicas estudiantes.	Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la resiliencia en el rendimiento del alumnado femenino.

Kokkinos, y Vlavianou (2019).	Grecia	250	15-18	PSQ, Trait Emotional Intelligence Questionnaire	Examinar las conexiones entre prácticas emocionales, inteligencia emocional y rendimiento académico como rol moderador y dimensional.	La inteligencia emocional y el autocontrol de emociones están relacionados con el rendimiento escolar.
Magnano, Craparo, y Paolillo (2016)	Italia	488	18	WOMI, RSA, SREIT	Investigar el rol de la resiliencia y la inteligencia emocional en la motivación por rendir académicamente.	Se confirmó el rol significativo que juega la inteligencia emocional en la resiliencia y en el rendimiento académico.
Narender y Joshi (2016)	India	400	15-19	MHB, MMEI, RS, FCB-T1	Analizar la relación entre la salud mental, la inteligencia emocional, resiliencia y rendimiento de los adolescentes.	Positiva asociación entre los componentes de la salud mental y la inteligencia emocional junto con la resiliencia influyen en el comportamiento de los adolescentes.
Selwyn y Bhuvaneshwari (2018)	India	73	18-19	The Connor and Davidson Resilience Scale, Empathy Assessment Index, Emotional Intelligence Scale.	Identificar las dimensiones y componentes que predicen la resiliencia en el rendimiento de los estudiantes, así como la inteligencia emocional y la empatía.	La empatía y la inteligencia muestran ser predictores de la resiliencia e influenciadores del rendimiento.
Trigueros et al. (2019)	España	615	14-19	QESP, Emotional Intelligence Scale, Scale on Resilience, PLOC-R, SDI	Analizar como las emociones (inteligencia emocional y estado emocional) pueden influir en la resiliencia y motivación de los adolescentes, así como su rendimiento académico y traslado a sus hábitos.	La inteligencia emocional está positivamente relacionada con las emociones positivas y, negativamente relacionada con las emociones negativas. Las emociones positivas predicen tanto la auto-motivación como la resiliencia. La resiliencia predice positivamente la auto-motivación. La auto-motivación es predictor tanto del rendimiento académico.
Abel (2013)	Estados Unidos	79	12-18	Trait Emotional Intelligence Questionnaire, Demographic questionnaire y School Discrimination Scale	Identificar los factores y procesos (inteligencia emocional) implicados en el rendimiento académico	Se encontró que la inteligencia emocional junto con otros predictores es estadísticamente un modelo significativo para predecir el rendimiento académico en estos adolescentes.

Año y país de los estudios

Durante los últimos diez años, la investigación sobre la inteligencia emocional, la resiliencia y su influencia en el rendimiento académico, destaca 2019 con 5 publicaciones, 2016 con dos trabajos y 2013, 2015 y 2018 con un trabajo realizado cada año respectivamente (ver Gráfica 1). La concentración de los estudios tiene lugar en cinco países: India con 5 investigaciones (50% del total), España con dos estudios (20%), Australia con un estudio encontrado (10%), Italia con una investigación (10%) igual que Estados Unidos (10%) y Grecia igualmente con un único trabajo (10%).

Figura 8

Número de artículos por año en los estudios revisados

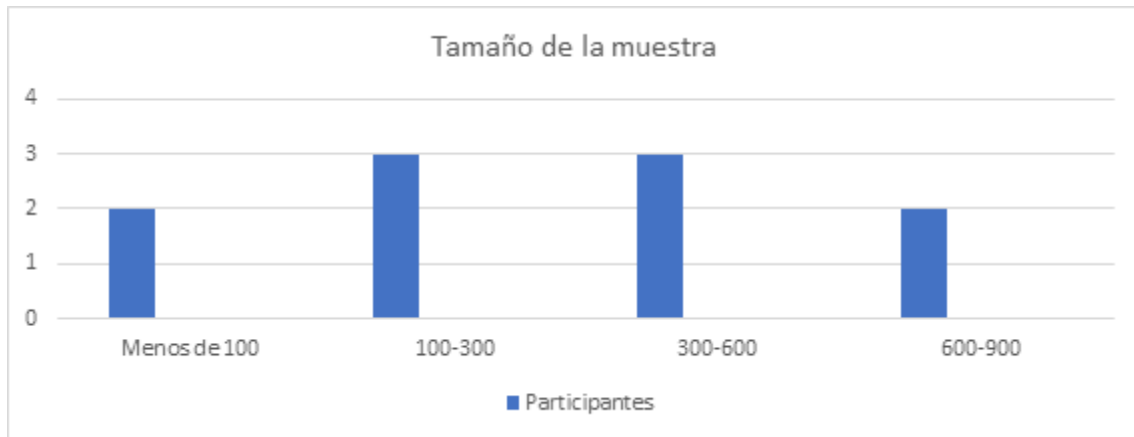


Tamaño de las muestras objeto de estudio

El número de estudiantes que se incluyeron en las investigaciones analizadas oscilaron desde 73 hasta 831 participantes. Específicamente, 2 de los estudios han sido con muestras inferiores a 100 estudiantes (20% del total) y, por otra parte, 2 investigaciones superan los 500 (20%) (ver Gráfica 2).

Figura 9

Tamaño de la muestra en los estudios revisados



Instrumentos utilizados en los estudios

La mayor parte de los estudios han utilizado como instrumento cuestionarios validados y escalas. En concreto, para medir la Inteligencia emocional, se han utilizado cuestionarios como el Trait Emotional Intelligent Questionnaire en 2 investigaciones, la escala The emotional Intelligence Scale también en dos investigaciones y otras escalas como TCMS, AFA-R, AUDIUM, cuestionarios (QESP y TEIQue-ASF) y Tests en el resto.

Para la valoración de la resiliencia, se ha utilizado sobre todo la escala The Resilience Scale en dos de los estudios y cuestionarios. Y, por último, para la medición del rendimiento escolar, se ha utilizado The Grade Point Average (GPA) en 3 trabajos, un sistema numérico de medición junto a Tests (SUEIT-A, RSCA y RSA) y escalas como EBAE-10 y BURS.

Principales resultados de los estudios revisados

Tras el análisis de las distintas investigaciones que se incluyen en la revisión sistemática, la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia sobre el rendimiento académico en adolescentes queda contrastada por el estudio de Magnano et al. (2016) quienes verificaron que la inteligencia emocional y la resiliencia mediaban la motivación al logro y al rendimiento y Droppert et al. (2019) afirmaron la influencia y, además, sugirieron un futuro estudio analizando si aumentando la inteligencia emocional y la resiliencia, también mejoraba la actuación escolar. De manera concreta, Jayalkshmi (2015) y Abel (2013) también registraron el rol del género en la relación entre las variables.

El primero concluyó en que esta influencia era mayor en el género femenino y el segundo no encontró diferencias significativas.

Por esta línea, algunas investigaciones han incluido otros factores que también influyen en el rendimiento académico como el apoyo social y el autoconcepto en la investigación de Fernández-Lasarte et al. (2019) haciendo hincapié en el papel del profesorado como posible predictor, y la automotivación en el trabajo de Trigueros et al. (2019) estableciendo una relación proporcional directa entre las emociones positivas, la inteligencia emocional y la resiliencia. Siguiendo con las emociones como otro factor que afecta al objeto de estudio, Annalakshmi (2019) y Kokkinos (2019) establecieron que la autorregulación emocional y el autocontrol eran importantes para predecir la resiliencia y posteriormente el resto de las variables.

Además, Selwyn et al. (2018) incluye también la empatía al encontrar que junto a la inteligencia emocional y la resiliencia se convierten en predictores del rendimiento académico destacando a su vez, la necesidad de proveer a los estudiantes de experiencias educativas encaminadas a los valores sociales.

Por último, Narender et al. (2016), señalaron que la salud mental era un pilar fundamental que va a condicionar los niveles de inteligencia emocional (automotivación, manejo de las relaciones y gestión de las emociones) y resiliencia estableciendo una relación directa y significativa con el rendimiento académico.

9. DISCUSIÓN

En el presente estudio, se ha realizado una revisión sistemática de forma pormenorizada de los trabajos realizados desde 2010 hasta 2021, cuyo objetivo fue evaluar la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el rendimiento académico de los adolescentes. Los resultados hallados muestran que en los últimos años se ha producido un aumento en el número de publicaciones por lo que la inteligencia emocional, la resiliencia y el rendimiento académico se convierte cada vez más en un ámbito de interés para los investigadores.

En cuanto al ámbito geográfico de la realización de los estudios, los 10 trabajos que se han analizado en la presente revisión sistemática están repartidos por todos los continentes, la mitad de ellos pertenecen a la India, por lo que la producción científica y preocupación en base a esta temática es mayor en este país, destacándose la investigación

realizada por Javalakshmi y Magdalin (2015) que examinaron la inteligencia emocional y resiliencia en relación con la salud mental y su influencia en el rendimiento académico de chicas adolescentes. Entre los demás estudios, 2 de ellos fueron realizados en España y resto se realizaron en Australia, Italia, Estados Unidos y Grecia.

En este sentido, las investigaciones analizadas, han permitido establecer una relación entre la inteligencia emocional y resiliencia, y su influencia en el rendimiento académico de alumnado en la etapa de la adolescencia.

En lo que concierne a la etapa adolescente, se ha de tener en cuenta las características de esta a la hora de llevar a cabo los trabajos de investigación. Como se ha visto anteriormente, la adolescencia pasa por tres etapas o fases (Krauskopf, 1994): la adolescencia temprana, media y tardía. La mayoría de los estudios revisados comprenden las edades entre 14 y 17 años que corresponden con la adolescencia media. Esta etapa se caracteriza por el distanciamiento familiar de los estudiantes y por su cercanía y pertenencia a su grupo de iguales. El autoconcepto y todo el plano emocional se ve afectado por la opinión de los demás, así como el sentido de la individualidad (Gutgesell et al., 2004).

El estudio de Narender y Joshi (2016) tiene en cuenta esta lejanía familiar para llevar a cabo su investigación concluyendo que la carencia de apoyo emocional de esta perjudica en el resto de las variables. En este sentido, un estudio externo relevante es el de Gómez et al. (2018) al llevar a cabo la implementación de un programa para la mejora del rendimiento escolar del alumnado a través de metodologías que promovían la inteligencia emocional, el acercamiento a la familia, la autoestima, la motivación y el autoconcepto resultando exitosa.

El autoconcepto se trata de un término que prevalece en la mayoría de los trabajos analizados ya que es una de las características de esta etapa, como es el caso del trabajo de Fernández-Lasarte (2019) y Trigueros et al. (2019) que tuvieron en consideración las particularidades del autoconcepto para relacionarlo con la inteligencia emocional y la resiliencia. Teniendo en cuenta estas individualidades, Droppert et al. (2019) utilizó distintas subescalas de medición de la inteligencia emocional.

La etapa de la adolescencia también destaca por el plano emocional (Adrián y Rangel, 2012) ya que los estudiantes se encuentran en una fase de vulnerabilidad e inseguridad continua junto a una crisis de identidad.

Por ello, el desarrollo de las destrezas emocionales, así como el manejo de estas ha sido incluido como variable en el estudio de Annalakshmi (2019). De hecho, estudios distintos a los analizados como el de Gao et al. (2020) estudiaron cómo la depresión y resiliencia afectan en gran medida al rendimiento académico durante esta fase juvenil. También el de Pulido et al. (2019) analizaron los niveles de ansiedad, felicidad y rendimiento académico en función de la edad concluyendo en que todas las variables estaban relacionadas proporcionalmente.

En el ámbito cognitivo, Piaget (1999) explicó que las habilidades cognitivas aumentan en la adolescencia produciéndose razonamientos propios y desarrollando el pensamiento crítico. Es por esto, que Kokkinos (2019) basaba la investigación en las conexiones entre lo emocional y lo práctico y otros investigadores como Manrique et al. (2013) estudiaron los aspectos específicos del funcionamiento psicosocial ligados al rendimiento escolar y su efecto en el aula.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, al realizar la búsqueda de documentos, se ha observado que existe multitud de información acerca de la temática escogida, sin embargo, muchos de ellos trataban ámbitos económicos y sanitarios, en vez de psicológicos y educativos.

Además, debido a la fórmula usada y la base de datos, ha sido complejo encontrar trabajos que incluyeran las tres variables como tal, por lo que se ha tenido que realizar una lectura minuciosa para detectar que efectivamente las variables aparecían, aunque en forma de factores en algunas ocasiones. Además, los resultados obtenidos no se pueden generalizar a estudiantes de otros niveles educativos como educación primaria o etapa universitaria.

Resaltar que esta revisión sistemática ofrece posibles futuras líneas de investigación como, por ejemplo, abarcar otras etapas educativas superiores como la etapa universitaria. Sería interesante realizar el mismo análisis, pero con un rango de edad más alto de manera que se vea como los estudiantes universitarios han ido desarrollando su inteligencia emocional y su personalidad resiliente a lo largo de su trayectoria escolar y cómo influye ahora mismo en el rendimiento académico de su etapa universitaria.

10. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el rendimiento académico del alumnado adolescente. Los resultados de la revisión indican que ambas variables influyen directamente entre sí con una relación directamente proporcional, quedando evidenciado empíricamente que unos niveles bajos de inteligencia emocional, así como una carencia de habilidades resilientes, van a desencadenar en un bajo rendimiento académico. Al contrario, aquel alumnado que posee elevados niveles de inteligencia emocional y al mismo tiempo desarrolla la capacidad de resiliencia, va a mejorar en gran medida su rendimiento académico ya que la regulación emocional influye en su manera de actuar en la escuela.

En consecuencia, queda respondida la pregunta de investigación demostrando que efectivamente, la inteligencia emocional y la resiliencia sí influyen en el rendimiento escolar.

Por otro lado, resulta importante mencionar las implicaciones prácticas que genera el resultado de este análisis. Es recomendable llevar a cabo en el aula metodologías activas e innovadoras que promuevan el desarrollo de la educación emocional tanto con la previa formación del profesorado como las posteriores prácticas en el alumnado. Una educación emocional que aborde la regulación y reparación emocional, la personalidad resiliente, el impulso de la inteligencia emocional, la motivación o el autoconcepto para lograr que el alumnado se envuelva en un agradable clima escolar y convivencia desarrollando las habilidades sociales y emocionales propias para afrontar todos los desafíos escolares, sociales y de la vida en general.

A modo de conclusión, resaltar la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales, ya que van a ser las que pongan la atención en la interacción entre la persona y el entorno y, en consecuencia, otorgarán más importancia al aprendizaje y al desarrollo dado que las competencias emocionales poseen alcances psicopedagógicos inmediatos.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel, N. R. (2013). *Trait Emotional Intelligence, Perceived Discrimination, and Academic Achievement among African American and Latina/o High School Students: A Study of Academic Resilience* Available from ERIC. (1697501711; ED553938). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/trait-emotional-intelligence-perceived/docview/1697501711/se-2?accountid=14477>
- Acevedo, V., y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1, (5), 21-35.
- Adrián, J., y Rangel, E. (2012). La transición adolescente y la educación. *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*, 1, 1-16.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 23-42.
- Aguilar, G. N., Arjona, B. A., y Noriega, G. A. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, (58).
- Aguilar-Maldonado, S. L., y Gallegos-Cari, A. (2019). Análisis de componentes y definición del concepto resiliencia: una revisión narrativa. *Revista de Investigación Psicológica*, 22, 77-100.
- Aguilera, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis?. *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Ainscow, M. (2008). Taking an inclusive turn. *Journal of Research on Special Educational Needs*, 1(7), 3-7.
- Albertín, R., Belletich, O., y de Villarreal, M. (2013). PositiviES: Recursos de la psicología positiva para la educación intra e interpersonal en las escuelas”, en Pérez, F. M. (Ed.): *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Altamirano, E. (2015). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes del V Ciclo del Colegio Parroquial San Vicente de Paúl- Surquillo*. Universidad de San Vicente.
- Annalakshmi, N. (2019). Resilience and academic achievement among rural adolescents at-risk: Role of self-regulation and attachment style. *Indian Journal of Positive*

Psychology, 10(4), 260-266. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/resilience-academic-achievement-among-rural/docview/2342434338/se-2?accountid=14477>

Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. Ararteko.

Badilla S., E. (2009). Diseño curricular: De la integración a la complejidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-13.

Balayi, Z., Pouralkhas, S., y Moharami, R. (2019). Components of spiritual intelligence in the "maghalat" written by shams tabrizi. *Dilemas Contemporáneos : Educación, Política y Valore*, 1(2) <https://www.proquest.com/scholarly-journals/components-spiritual-intelligence-maghalat/docview/2247171771/se-2?accountid=14477>

Bandura, A. (1982). *Teoría social del aprendizaje*. Vergara.

Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J.C., Seijas, S., Muñoz, M.A., y Santamaría, S. (2003). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y género en alumnos de educación secundaria (ESO): Un análisis diferencial. *Psicología, educação e cultura*, 2, 25-43.

Barchard, K.A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, (Ed.) *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. (pp. 363-387) Jossey-Bass.

Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 50-71.

Benítez, M., Giménez, M., y Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?* En red: www.unne.edu.ar

Berkowitz, R., Glickman, H., Bnbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N., y Astor, R. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school

- climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record*, 117, 1-34.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las Competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). “A thinker with a heart” o a lo que la inteligencia emocional se refiere. *Capital humano revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 24, (250), 8–9.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blasco-Blasco, O., Rodríguez-Castro, M., y Túñez-López, M. (2020). Indicadores compuestos como metodología innovadora en comunicación. aplicación para la evaluación de los medios públicos europeos. *El Profesional De La Información*, 29(4) <https://www.proquest.com/scholarly-journals/indicadores-compuestos-como-metodología/docview/2437758866/se-2?accountid=14477>
- Blat, J. (1985). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. ATAR S.A
- Brand, S., Felner, R., Seitsinger, A., Burns, A., y Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers’ ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507–535. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.12.001>
- Brault, M. C., Janosz, M., y Archambault, M. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148–159. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>

- Bravo, I., y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, (1), 173-212.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, 5(9), 5–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X005009005>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com>
- Burbano, J. P., y Muñoz, J. (2016). Salud mental y fortalecimiento de resiliencia durante el proceso de hospitalización y recuperación en niños, niñas y adolescentes del Hospital Infantil Los Ángeles. *Boletín Informativo CEI*, 3(3), 67-72.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Mensajero, D.L.
- Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Calvo-Bara, L. (2013). *Fracaso escolar en tercer ciclo de primaria: propuesta para su recuperación desde la Tutoría*. Universidad de la Rioja.
- Campos, S. R. (2018). Resiliencia en la escuela: Un camino saludable. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 8 (1), 7-20.
- Cano, J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12, (1), 15-80.
- Cantor, N., y Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and Social Intelligence*. Prentice Hall.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Carr, M., y Kurtz-Costes, B. (1994). Is being smart everything? The influence of student achievement on teacher's perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 263-276.

- Carretero, A. (2008). *Vivir convivir: Convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Andalucía Acoge.
- Carvajal, G., Ojeda, D. E., Díaz, E. P., y Tabares, Y. A. (2020). Convivencia escolar y procesos intergeneracionales: Encuentros y tensiones. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 101-116. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.07>
- Carvalho, R., y Abreu, C. (2018). Students' Characteristics and Teachers' Estimates about Their Academic Achievement. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2808>
- Casassús, J. (2005). *La escuela y la (des) igualdad*. Castillo.
- Cascón, F. (2000). La mediación. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 72-76.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., y Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52.
- Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación*. CODICE LTDA.
- Chadwick, C. (1979). *Tecnología educacional para el docente*. Editorial Paidós, S.A.
- Clerici, G. D., Elgier, A. M., Gago-Galvagno, L. G., García, M. J., y Azzollini, S. C. (2020). La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Journal of Psychology and Education*, 15(1), 87-97. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.188>
- Cooper, R. K., y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Martínez Roca.
- Córdoba, F., Del Rey, R., y Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia*, 2, 199-221.
- Coronado-Hijón, A. (2016). Orientación y atención a la diversidad en las transiciones educativas interculturales. En, R. Serrano Rodríguez y C. Huertas Abril. (Ed.), *La Educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 257-269). Editorial Síntesis.
- Coronado-Hijón, A. (2018). Infancia: vulnerabilidad y resiliencia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4(2), 10-21.

- Cózar, R., Valle, M., Hernández, J., y Hernández, J. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las ciencias sociales: Una experiencia con el uso de realidad aumentada en la formación inicial de maestros. *Digital Education Review*, 27, 138-153.
- Cristóbal, R. (2016). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes*. Ediciones el Mercurio.
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas.
- Damon, W., y Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53(4), 841-864.
- De La Vega, R., Rivera, O., y Ruiz, R. (2011). Personalidad resistente en carreras de fondo: comparativa entre ultrafondo y diez kilómetros, *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 445-454.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., y Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Del Prette, Z., De Oliveira, L., Gresham, F., y Vance, M. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International*, 33(6), 615-630.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: la violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Instituto de la Juventud.
- Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K., y Stough, C. (2014). Scholastic success: Fluid intelligence, personality, and emotional intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 40-53.

- Droppert, K., Downey, L., Lomas, J., Bunnett, E. R., Simmons, N., Wheaton, A., y Stough, C. (2019). Differentiating the contributions of emotional intelligence and resilience on adolescent male scholastic performance. *Personality and Individual Differences, 145*, 75-81.
- Durlak, J., Weissbergm, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elkind, D. (1988). Mental Acceleration. *Journal for the Education of the Gifted, 11*(4), 19–31. <https://doi.org/10.1177/016235328801100403>
- Emilda, G. (2020). Math journaling in inductive thinking learning models to enhance students self-regulated learning (theoretical concepts). *Revista Argentina De Clínica Psicológica, 29*(3), 623. <http://dx.doi.org/10.24205/03276716.2020.765>
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Praeger.
- Evans, M., García, G., Ollivier, M., Zubirían, R., del Moral, M., y Muñoz-Ledo, M. (2013). Conversando sobre la Convivencia en la Escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 103-124.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6*(2), 0-17.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*, (2), 421-436.
- Fernández-Enguita, M. (2010). *La institución escolar y el pueblo gitano: un desafío renovado*. Universidad Pública de Navarra
- Fernández-Lansac, V., y Crespo., M. (2011). Resiliencia, Personalidad Resistente y Crecimiento en Cuidadores de Personas con Demencia en el Entorno Familiar: Una Revisión. *Clínica y Salud, 22*(1), 21-40.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E., y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del

apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 22(2), 165-185.

Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E., y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y educación secundaria: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la reparación emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 22(2), 165-185

Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.

Fierro-Evans, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 1-18.

Fuentes, A., López, J., y Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Gagné, F., y St Père, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30(1), 71-100.

Galiana, D. (2015). Análisis de la felicidad, resiliencia y optimismo como factores emocionales en la inserción laboral de los universitarios en A. Verdú (Ed.), *Estudios económicos y financieros* (pp. 80-105). Universidad de Alicante.

Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 119-133.

Galton, F. (1962). *Inquiries into Human Faculty and its Development* (pp. 482-488). E. P. Dutton.

Gálvez, A. (2002). Revisión bibliográfica: usos y utilidades. *Matronas profesión*, (10), 25-31.

Gao, F., Mei, Q., y Guo, C. (2020). Relationship between depression and student engagement of senior high school students and the mediating role of

resilience. *Revista Argentina De Clínica Psicológica*, 29(1), 14.
<http://dx.doi.org/10.24205/03276716.2020.3>

- Garbanzo, G. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31, (1), 43-63.
- García, F. (1998). Aproximación conceptual a las relaciones escuela-familia. A conceptual approach to the relations between school and family. *Bordón*, 50, 23-34.
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (pp. 35-39). Fondo de Cultura Económica.
- Gargallo, B., Garfela, P., y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45- 61.
- Garrido, V. M., y Sotelo, F. D. P. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.
- Gil, R. (1998). *Valores humanos y desarrollo personal: tutorías de educación secundaria y es-cuelas de padres*. Escuela Española
- Gladden, R. (2002). Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook, E., y Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121, 501-530.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. Editorial Kaidós S. A.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gómez, F. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Revista Amazónica*, 4, (1), 149-185.

- Gómez, I., Ruíz-Castañeda, D., Fluja-Contreras, J. M., Román, A., Martínez, A., y Vázquez, M. A. (2020). Cognitive behavioral treatment for improving distress in pediatric oncology: A pilot study. *Revista Argentina De Clínica Psicológica*, 29(3), 4. <http://dx.doi.org/10.24205/03276716.2020.708>
- Gómez, M., Velasco, L., y Tójar, J. (2018). Proyecto de intervención sobre educación emocional en la Comunidad del Milagro (Iquitos, Perú). *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 111-130.
- Gómez-Sánchez, D., Martínez-López, E. I., y Oviedo-Marín, R. (2020). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario: Factor influencing the academic performance of college student. *TECNOCIENCIA Chihuahua*, 5(2), 90-97.
- González, E. (1999). *Necesidades educativas especiales: intervención psicoeducativa*. CCS
- González, N., Valdez, J., Barneveld, H., y González, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *CIENCIA ergo-sum*, 16, (3), 247-25.
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de Psicología y Educación*, 7, (8).
- González-Pienda, J.A., y Núñez, J. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Pirámide.
- Grasa, T., Lafuente, G., López, M., y Royo, F. (2006). *Convivencia en los centros educativos. Modulo I: la convivencia entre iguales*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón.
- Guanipa, M. (2008). *Objetivos de investigación en las ciencias sociales*. Comité Académico y Docente Seminario de Investigación en el Doctorado Ciencias de la Educación.
- Guerra, M., Leyva, Y. E., y Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes en México. *Publicaciones*, 49(1), 137-149. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9858>
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.

- Gutgesel, M., y Payne, N. (2004). Issues of adolescent psychological development in the 21st century. *Pediatric Review*, 25, 79-85.
- Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC*, 17-21.
- Henderson, N., y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Herrera, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 71(1), 39-42.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75311999000100006&lng=es&tlng=es.
- Higgs, M., y Dulewicz, V. (1999). *Making sense of emotional intelligence*. NFER-Nelson.
- Hirmas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (3), 91-108.
- Hirmas, C., y Eroles, D. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.
- Hornberge, L. (2006). Adolescent psychosocial growth and development. *Pediatric Adolescent Gynecologic*, 19, (6).
- Huarsaya, S. A. (2017). Inteligencia emocional, socialización y efectos en la solución de conflictos en estudiantes de instituciones estatales de Puno. *Revista Científica "Investigación Andina"*, 17(1), 51-59.
- Hurtado, J. (2008). *Metodología de la Investigación Holística*. Fundación Sypal.
- Icart, M.T., y Canela, J. (1994). El artículo de revisión. *Enfermería Clínica*, (4), 180-184.
- Jayalakshmi, V., y Magdalin, S. (2015). Emotional Intelligence, Resilience and Mental Health of Women College Students. *Journal of Psychosocial Research*, 10(2), 401-408.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/emotional-intelligence-resilience-mental-health/docview/1788294691/se-2?accountid=14477>

- Jiménez, M. (2000). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. Universidad de Alicante, *Infancia y sociedad*, 24, 21-48.
- Khan, S. N., Nasurdin, A. M., y Ling, T. C. (2018). The role of psychological capital on nursing performance in the context of medical tourism in Malaysia. *International Journal of Business and Society*, 19(3), 748-761.
- Kihlstrom, J. F., y Cantor, N. (2000). Social intelligence. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence*, (pp. 359-379). Cambridge University Press.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1-11.
- Kodzi, I., Oketch, M., Ngware, M., Mutisya, M., y Nderu, E. (2014). Social relations as predictors of achievement in math in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 39, 285–292. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.02.007>
- Kokkinos, C. M., y Vlavianou, E. (2019). The moderating role of emotional intelligence in the association between parenting practices and academic achievement among adolescents: Research and Reviews. *Current Psychology*, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-019-00343-5>
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud.
- Kraft, M., Marinell, W., y Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53, 1411-1449. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216667478>
- Krauskopf, D. (2003). *Los derechos y las características de la preadolescencia y adolescencia*. UNFPA.

- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31.
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004&lng=en&tlng=es.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lemos, S. (2005). Variables cognitivas. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*, (6), (pp. 147-176). Masson.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.
- Llinares, L. I. (2007). El grupo de iguales como contexto de la inadaptación. *Adicciones e Investigaciones sociales*, 24, 65-99.
- Louzao, M., y González, X. A. (2010). La educación intercultural como factor favorecedor de la convivencia escolar. En Gázquez, J. y Pérez M^a C. (Coord.). *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp.715-729). Grupo Editorial Universitario
- Lüscher, K., Hoff, A., Lamura, G., Renzi, M., Oliveira, P., Sánchez, M., Viry, G., Widmer, E., Neményi, Á., Veress, E., Bjursell, C., Boström, A-K., Rapolienė, G., Mikulionienė, S., Oğlak, S., Canatan, A., Vujović, A., Svetelšek, A., Gavranović, N., Ivashchenko, O., Shipovskaya, V., Lin, Q., y Wang, X. (2017). *Generations, intergenerational relationships, generational policy: A multilingual compendium*. University Library of Munich.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Machargo, J., Alonso, E., Quintana, R., Rojas, M., y Santana, A. (1996). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima*. Escuela Española.
- Maddi, S.R., y Hess, M.J. (1992). Personality hardiness and success in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 23(4), 360-368.

- Magnano, P., Craparo, G., y Paolillo, A. (2016). Resilience and emotional intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9-20. <http://dx.doi.org/10.21500/20112084.2096>
- Mahmoudi, A., Shamsaei, M., Mahmoudi, F., y Hadi, R. S. (2019). Student clustering of shiraz university of medical sciences based on key variables of life expectancy, self-esteem and academic burnout. *Dilemas Contemporáneos : Educación, Política y Valore*, 1(3) <https://www.proquest.com/scholarly-journals/student-clustering-shiraz-university-medical/docview/2245652812/se-2?accountid=14477>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., y Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía española*, 91, (3), 149-155.
- Marchant, T., Milicic, N., y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6, (2), 167-186.
- Marín, G. (2013). Informe PISA. En: Gloria Marín y María Ángeles Llorente. *Informe PISA y política educativa*.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación*. Antonio Machado.
- Martínez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11, (1), 15-25.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Fundamentos.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Harper y Row.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. En M. C. Wang & E. W. Gorden (Eds.), *Educational resilience in innercity America* (pp. 3-25). Erlbaum.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921– 930.

- Masten, A. S. (2014). Invited commentary: Resilience and positive youth development frameworks in developmental science. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 1018-1024.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- Mena, M., y Huneeus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad* 8, (2), 9-20.
- Meristo, M., y Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Mestre, J. M., Guil, R., y Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.
- Mestre, J. M., Pérez, N., De la Torre, G., Lozano, J.M., y Guil, R. (2017). El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la Educación Obligatoria. *Contextos Educativos*, 20, 57-74.
- Miñaca, M., y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.
- Miranda, M. (2017). *Inteligencia Emocional según género en adolescentes de 13 a 16 años*. Universidad de Cajamarca.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L., y Prisma Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4, (1).
- Molero, D. (2013). Afectos e inteligencia emocional percibida en escolares de educación primaria. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*, 1540-1547.

- Morales, F. (2007). *El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes*. Universitat Rovira i Virgili.
- Muñoz, C., y Guzmán, J. T. (2010). Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, (2), 167-191.
- Muñoz, V. (2004). Conocimiento de situaciones de riesgo desde la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 18.
- Murillo, F., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 69-102.
- Naglieri, J., y Bornstein, B. (2003). Intelligence and achievement: Just how correlated are they? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(3), 244-260.
- Narender, D., y Joshi, H. L. (2016). Emotional intelligence, resilience and temperament as predictors of mental health among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(1), 12-17. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/emotional-intelligence-resilience-temperament-as/docview/1779967387/se-2?accountid=14477>
- Navarro, R. (2004). El concepto de Enseñanza Aprendizaje. *Revista Ciencia, Tecnología y Pensamiento. Red científica*.
- O'Sullivan, M., y Guilford, J. P. (1966). *Six Factor Test of Social Intelligence: Manual of instructions and interpretations*. Sheridan Psychological Services.
- O'Sullivan, M., y Guilford, J. P. (1976). *Four Factor Test of Social Intelligence: Manual of instructions and interpretations*. Sheridan Psychological Services.
- Oliver, J. (2000). Multinivel regresión models: applications in Scholl. *CSI Psicothema*, 3 (12), 487-494.
- Ortega, R. (1991). El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social. *Infancia y Aprendizaje*, 14 (55), 103-120.

- Ortega, R., y Martín, O. (2004). Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos. En R. Ortega y R. Del Rey (Coord.), *Construir la convivencia* (pp. 9-26). EDEBE
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2004). Save model: An anti-bullying intervention in Spain. En P. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511584466.010>
- Ortiz M. (2015). *Inteligencia Emocional en nuestra vida*. Universidad de Jaén.
- Palomino, M. L., y Dagua, A. (2009). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista De Investigaciones UNAD*, 8(2), 199-221. <https://doi.org/10.22490/25391887.643>
- Paquette, D., y Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. National-Louis University.
- Pelegrina, S., Linares M., y Casanova, P. (2002). Parenting styles and adolescents' academic performance. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 147-168.
- Perales, C., Bazdresch, J., y Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 147-165.
- Pérez, N. (2013). *Aportación de la Inteligencia Emocional, Personalidad e Inteligencia General al Rendimiento Académico en estudiantes de Enseñanza Superior*. Universidad de Alicante.
- Pérez, S. (2016). Crecer a pesar de todo: un caso de resiliencia infantil. *Infancias imágenes*, 15, (2), 239-252.
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J., y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Molero, M., Martínez, A, Barragán, A., y Simón, M. (2016). Inteligencia emocional y salud en el envejecimiento: beneficios del programa PECI-PM. *Actualidades en Psicología*, 30, (121), 11-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133248870004>

- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Simón, M.M., Barragán, A., Martos, A., y Sisto, M. (2019). *La Convivencia Escolar. Un Acercamiento Multidisciplinar. Volumen III*. ASUNIVEP.
- Pérez-Luño, A., Ramón, J., y Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Universidad Pablo de Olavide.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Piaget, J. (1999). *Psicología de la inteligencia*. Grupo Planeta.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Universidad Católica de Chile.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2019). Influencia de la ansiedad y la felicidad en el rendimiento académico infantil (7-12). *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 191-207.
- Qi, Y. (2020). Influence of psychological capital construction on human resource management from the perspective of employee engagement. *Revista Argentina De Clínica Psicológica*, 29(2), 530. <http://dx.doi.org/10.24205/03276716.2020.273>
- Razjouyan, K., Mobarake, A. H., Sadr, S. S., Ardestani, S. M. S., y Yaseri, M. (2018). The Relationship Between Emotional Intelligence and the Different Roles in Cyberbullying Among High School Students in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 12(3).
- Resnick, L., Levine, J., y Teasley, S.D. (1991). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. American Psychological Association.
- Reyes, Y.V., Gómez, C.M., y González, V.G. (2012). *Tipos de personalidad y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del centro escolar Profesora Blanca Ramírez de Avilés, de la ciudad de Usulután*. Universidad de El Salvador.

- Rivas, J.I., Leite, A.E., y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Rodríguez Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros Martínez de Lahidalga, I., y Zuazagoitia Rey-Baltar, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108.
- Rodríguez, S., Fita, S., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334, 391-414.
- Roseman, I. J., y Evdokas, A. (2004). Appraisals cause experienced emotions: Experimental evidence. *Cognition and Emotion*, 18, 1–28.
- Rueda, M., Canales, A., Edith, Y., y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, (2), 171-183.
- Ruiz, B., Gómez, M., Fernández, R., y Badia, M. (2017). Influencia de la calidad de vida, la participación y la resiliencia en el desarrollo de alumnos de educación primaria. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (2), 111-128.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 205-209.
- Salazar, M. (2015). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa “Los Reyes Rojos” de Chorrillos*. Universidad de La Rioja.
- Salonava, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens G., y Gumbau, R. (2005). Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *CSIC. Anales de Psicología*, 1, 170-180.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, H., Sánchez, V. M., y Quiñones, S. H. (2016). Rendimiento escolar. *Rev. Elec. Humanidades, tecnología y Ciencia, Ejemplar*, 15.

- Sánchez, M., y Pirela, L. (2007). ¿Qué hacer con los resultados de las pruebas psicológicas de estudiantes de educación, mención orientación? *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 169-192.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Santrock, J.W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. McGraw-Hill.
- Selwyn, S., y Bhuvaneshwari, M. G. (2018). Personality Attributes of Social Work Students: An Assessment of Empathy, Emotional Intelligence, and Resilience. *Social Work Chronicle*, 7(1), 85-110.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/personality-attributes-social-work-students/docview/2087201606/se-2?accountid=14477>
- Sheard, M., y Golby, J. (2010). Personality hardiness differentiates elite-level sport performers. *International Journal of sport and exercise psychology*, 8(2), 160-169.
- Shields, C. (2004). Dialogic leadership for social justice: overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 1(40), 1-134.
- Soler, J. L., Aparicio, L., Oscar, D., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2016). Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad de San Jorge.
- Sorroza, N., Jinez, J., Rodríguez, J., Caraguay, W., y Sotomayor, M. (2018). Las TIC y la resistencia al cambio en la educación superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2 (2), 477-495.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new Theory of human intelligence*. Penguin.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Paidós.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J., y Sánchez, M. D. P. (1991). La Teoría Triárquica de la Inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (11), 77-93.
- Tamayo, M. (2005). *El Proceso de la investigación Científica*. Noriega Editores.
- Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, E. L., y Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Topping, K., Bremner, W., y Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28-39). Jossey-Bass.
- Toro, L., García-Forero, C., Tous, J.M., y Pont, N. (2009). Atención a la diversidad y personalidad adolescente: evidencias sobre el rendimiento escolar. *Educación y Diversidad*, 3, 219-229.
- Torres, J. (2012). Un Curriculum más justo para otra globalización. *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 88-91.
- Torres, V. L. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social/Education and resilience: wings of social change. *Actualidades investigativas en educación*, 10(2).
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, 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), 2810. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16162810>
- Trujillo, M. M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512005000100001&lng=en&tlng=.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512005000100001&lng=en&tlng=)

- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., y Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 293-302. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9740-3>
- UNESCO (2015): *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015: el desarrollo sostenible comienza por la educación*. UNESCO.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, 10 (2), 61-79.
- Valle, A., González, R., Núñez, J., Martínez, S., y Pineñor, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General Aplicada*, 52(4), 499-519.
- Vanistendael, S. (2003). *Resiliencia y Espiritualidad: El realismo de la fe*. BICE
- Vanistendael, S. (2014). *Resiliencia: el reto del cambio de mirada*. Gedisa.
- Vicario, M., Velasco, L., y Tójar, J. (2018). Proyecto de Intervención sobre Educación Emocional en la Comunidad de El Milagro (Iquitos, Perú). *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 111-130.
- Vidal, M., Oramas, J., y Borroto, R. (2015). Revisiones sistemáticas. *Educación Médica Superior*, 29(1), 198-207. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412015000100019&lng=es&tlng=es.
- Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F., y del Moral, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Intervención Psicosocial*, 20, 171–181. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a5>
- Walker, R. E., y Foley, J. M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 3, 839-864.

- Wang, Z.H., Jin, G.N., y Yan, X.Y. (2014). The effect of migrant children's resilience on their depression and loneliness. *Chinese Journal of Special Education*, 4, pp. 54-59.
- Weisinger, A. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Javier Vergara.
- Werner, E. E., y Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. McGraw-Hill.
- Willcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9. <http://www.rioei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf>
- Wolf, T.H. (1980). *Alfred Binet*. University of Chicago Press.
- Wolin, S. J., y Wolin, S. (1993). *Bound and Determined: Growing up resilient in a troubled family*. Guilford Press.
- Wortman, CB., y Silver, RC. (1989). The Myths of Coping With Loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 349-357.
- Zeidner, M. (1995). Personality trait correlates of intelligence. En: D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 299-320). New York: Plenum Press.
- Zhang, J.J., Li, M., Peng, L., Han, A.H., y Liao, W.J. (2011). Relationship between resilience and personality, emotion regulation and affective perception of neutral faces in college students. *Chin J Clin Psychol*, 19, 347-349
- Zhang, M., Zhang, Y., Wang, L., Liud, H., y Cheng, P. (2020). Occupational Support and Mental Health in Special Education Teachers: Resilience and Years of Teaching Experience as Mediator and Moderator. *Revista Argentina de Clínica Psicológica 2020*, XXIX, (5), 420-426.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 3-27. Jossey-Bass.

Zusne, L. (1957). *Names in the History of Psychology*. John Wiley & Sons.