



TRABAJO FIN DE MÁSTER

**RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA REVISIÓN
SISTEMÁTICA**

**RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE
AND ACADEMIC PERFORMANCE: A SYSTEMATIC
REVIEW**

Alumno: **SIMÓN SÁEZ HERNÁNDEZ**

Directora: **ANA BELÉN BARRAGÁN MARTÍN**

Curso: **2020/2021**

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

MÁSTER EN INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Almería, julio de 2021

“A mis padres, por enseñarme que el camino es duro, pero que la recompensa merecerá la pena y por estar siempre a mi lado educándome desde el respeto y el cariño”

“A mi hermana, por ser un pilar fundamental en mi vida y porque sin ella no habría llegado a ser quién soy”

“A mi pareja, por aguantarme, ayudarme y animarme a conseguir todo aquello que me propongo”

RESUMEN

El papel que juega la identificación, comprensión y regulación de las emociones en el aprendizaje y en las calificaciones del alumnado se ha convertido en una de las temáticas que más preocupan a la comunidad educativa en la actualidad. Tradicionalmente, el rendimiento académico ha sido asociado a las capacidades cognitivas e intelectuales de los alumnos, pero se desconoce cuál es la relación entre los componentes afectivo-emocionales y el éxito académico. Por todo ello, el objetivo del presente Trabajo Fin de Máster es analizar la relación existente entre la inteligencia emocional (identificación, comprensión y control de las emociones) y el rendimiento académico en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. La metodología que se ha llevado a cabo para su desarrollo ha sido una revisión sistemática que ha seguido las directrices de la declaración PRISMA. Para ello, se ha realizado una búsqueda exhaustiva en las diferentes bases de datos (Dialnet, Psycodoc y Scopus) y se han seleccionado un total de 10 artículos. La mayoría de los resultados obtenidos indican la existencia de una relación directa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, es decir, aquellos alumnos que poseen una mayor inteligencia emocional obtienen mejores calificaciones, y viceversa. Asimismo, los resultados reflejan cuáles son los componentes de la inteligencia emocional con mayor valor predictivo sobre el rendimiento académico, la existencia de diferencias significativas en función del sexo y su relación con otras variables. Finalmente, dichos resultados han sido contrastados con estudios previos que le han dotado de una clara coherencia teórica y conceptual.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico, Convivencia Escolar, Revisión Sistemática.

ABSTRACT

The role played by the identification, understanding and regulation of emotions in students' learning and grades has become one of the issues of greatest concern to the educational community today. Traditionally, academic performance has been associated with students cognitive and intellectual abilities, but the relationship between affective-emotional components and academic success is unknown. Therefore, the objective of this Master's thesis is to analyse the relationship between emotional intelligence (identification, understanding and control of emotions) and academic achievement in Primary and Secondary Education students. The methodology used for its development has been a systematic review that has followed the guidelines of the PRISMA declaration. For this purpose, an exhaustive search was carried out in the different databases (Dialnet, Psycodoc and Scopus) and a total of 10 articles were selected. Most of the results obtained indicate the existence of a direct relationship between emotional intelligence and academic performance, that is to say, those students with higher emotional intelligence obtain better grades, and conversely. Likewise, the results show which components of emotional intelligence have the greatest predictive value for academic achievement, the existence of significant differences according to gender and their relationship with other variables. Finally, these results have been contrasted with previous studies that have provided them with a clear theoretical and conceptual coherence.

Keywords: Emotional Intelligence, Academic Achievement, School Coexistence, Systematic Review.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. CAPÍTULO I: CONVIVENCIA ESCOLAR	9
2.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR	9
2.2. DIMENSIONES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	13
2.3. MODELOS DE GESTIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR.....	16
2.4. VARIABLES IMPLICADAS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	19
2.4.1. INDIVIDUALES.....	19
2.4.2. RELACIONALES.....	20
2.4.3. SOCIALES	24
2.5. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	25
3. CAPÍTULO II: INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	29
3.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	29
3.2. CONCEPTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	31
3.3. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	34
3.4. EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	39
3.5. IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DISTINTOS ÁMBITOS	43
4. CAPÍTULO III: RENDIMIENTO ACADÉMICO	47
4.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO	47
4.2. VARIABLES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	50
4.3. IMPORTANCIA DEL COMPONENTE AFECTIVO-EMOCIONAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	54
4.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. INVESTIGACIONES PREVIAS.....	56

4.4.1. INVESTIGACIONES QUE CONCLUYEN CON UNA CORRELACIÓN POSITIVA O DIRECTA	56
4.4.1. INVESTIGACIONES QUE CONCLUYEN CON UNA CORRELACIÓN NEGATIVA O INVERSA.....	58
5. PARTE EMPÍRICA: REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	60
5.1. INTRODUCCIÓN.....	60
5.2. OBJETIVOS	62
5.3. METODOLOGÍA.....	62
5.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	68
5.5. DISCUSIÓN.....	78
5.6. CONCLUSIONES.....	83
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje en las etapas educativas de carácter obligatorio (Educación Primaria y Educación Secundaria) siempre ha sido evaluado a través del rendimiento académico, es decir, de las calificaciones obtenidas por los alumnos, siendo éstas uno de los aspectos que más preocupa a la comunidad educativa.

Tradicionalmente, el rendimiento académico ha ido asociado a las capacidades intelectuales o cognitivas del alumnado. En este sentido, podríamos pensar que aquellos alumnos que poseen buenas capacidades intelectuales y cognitivas, obtendrían un alto rendimiento académico. En cambio, las investigaciones más recientes concluyen que la relación entre la capacidad intelectual y el rendimiento académico no parece estar tan clara, indicando la presencia de otras variables importantes que influyen en el rendimiento académico, tales como las sociales y las emocionales. Centrándonos en esta última, cabe destacar que la mayoría de problemas que presenta el alumnado en las diferentes etapas educativas se debe a un ineficaz control emocional a la hora de enfrentarse a las diversas asignaturas, lo que indica la importancia de una adecuada educación emocional en dicha etapa (Dettmers et al, 2011).

En base a lo expuesto anteriormente, es de vital importancia considerar que el alumnado experimenta multitud de emociones y sentimientos, los cuales deberán ser gestionados y controlados de manera adecuada para alcanzar un rendimiento académico que justifique su éxito escolar.

Por todo ello, el presente Trabajo Fin de Máster nace con la finalidad de describir la capacidad que tiene el alumnado para manejar y controlar sus emociones, es decir, su inteligencia emocional (IE), así como analizar si dicha IE influye verdaderamente en su rendimiento académico.

Por tanto, la estructura que regirá el presente Trabajo Fin de Máster será la siguiente:

La primera parte del mismo consta de una revisión bibliográfica sobre tres capítulos teóricos: la convivencia escolar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

En la segunda parte se llevará a cabo una revisión sistemática teniendo en cuenta las variables de estudio: inteligencia emocional y rendimiento académico.

2. CAPÍTULO I: CONVIVENCIA ESCOLAR

2.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Actualmente, los centros escolares afrontan la convivencia como una de las principales cuestiones del sistema educativo. El término convivencia escolar es tan amplio que incluye conceptos tales como violencia, acoso escolar, autoridad docente, etc. Por esta razón, el término convivencia escolar se torna fundamental, ya que es un proceso que incluye numerosos agentes, factores y situaciones (Díaz-Aguado, 2006).

Siguiendo en esta línea, los centros educativos constituyen un agente de socialización y de desarrollo personal en el que el alumnado debe aprender a convivir, compartiendo un espacio que posee una estructura organizada. Por ello, desde las aulas se deben crear situaciones que sean capaces de provocar en el alumnado el aprendizaje de la convivencia en un período temporal y poner en marcha diferentes programas de intervención dirigidos a la mejora de la convivencia escolar (Ramírez y Justicia, 2006).

El término de convivencia escolar constituye un principio básico del sistema educativo y ha de definirse en términos positivos, dejando su tradicional concepción negativa que no se corresponde con la realidad que se vive en los centros educativos. En este sentido y para entender mejor el concepto de convivencia escolar, trataremos de definirlo desde diversas perspectivas: aquellas que se centran en las relaciones personales, las centradas en los conflictos y las que la consideran un componente más del clima escolar.

La Convivencia escolar centrada en las relaciones interpersonales

Según González y Valdez (2012), la convivencia escolar se entiende como un proceso colectivo, que requiere de unos valores y actitudes que han de darse entre diferentes personas y entre éstas y el entorno. Entre estos valores y actitudes destacan la tolerancia, el respeto, la dignidad, la democracia, etc.

En este sentido, Ortega (2007) afirma que la convivencia es el proceso mediante el cual vivimos juntos de manera pacífica bajo unas normas, que pueden ser o no explicitadas, y que sacan lo mejor de cada uno, con el objetivo de mejorar las relaciones sociales. Además, expone que las relaciones interpersonales son el núcleo fundamental de la convivencia en todos los ámbitos, ya que dicho término hace referencia a las relaciones que tenemos con los demás, al hecho de vivir juntos. Y para conseguir una buena convivencia es necesario que cada individuo tenga la capacidad de gestionar su propia personalidad (emociones, empatía, autoestima...) y los elementos fundamentales de las interacciones personales (comunicación, negociación, moral...).

En la misma línea, Jares (2002) expone que la convivencia hace referencia a la interacción de los individuos con los demás bajo unos códigos o normas, dentro de un contexto social delimitado. James (2001) identifica cinco factores fundamentales que perjudican la convivencia y que tienen influencia en el sistema educativo:

- La prevalencia de los intereses económicos y la concepción de los individuos como un fin y no como un medio.
- El desprecio de los valores necesarios para la convivencia, debido al modelo de sociedad actual en la que habitamos donde prima el consumismo y el individualismo.
- Una sociedad que se torna cada vez más heterogénea debido a las migraciones y a la globalización.
- Una pérdida de autoridad o liderazgo de los dos agentes fundamentales de socialización (familias y escuela).
- Un incremento de visibilidad de los actos violentos, siendo éstos incluso un rasgo de identidad de determinadas culturas.

En definitiva, la convivencia entendida desde esta perspectiva, hace referencia a la necesaria existencia de relaciones interpersonales que contribuyen a crear climas positivos, en los que prima la resolución de conflictos con el objetivo de hacer avanzar al sistema educativo, al ser humano y a la sociedad en general.

La convivencia entendida como formas de resolver los posibles conflictos

Como se ha descrito anteriormente, la convivencia se torna como un elemento fundamental en las relaciones interpersonales y en todas ellas el conflicto es algo inherente. Sin embargo, el conflicto no ha de entenderse de manera negativa, sino como un aspecto positivo que nos va a servir de punto de partida para fomentar la mejora de las relaciones interpersonales a través de valores como el respeto, la tolerancia y la comunicación.

En esta línea, Galtung (2003) considera el conflicto desde una vertiente positiva, afirmando que se trata de un proceso necesario para el cambio social y personal. Asimismo, Vinyamata (2005) también afirma que los conflictos son el motor de las relaciones sociales y que debemos emplear el conflicto como una herramienta de aprendizaje.

Por tanto, existe una relación estrecha entre la convivencia y el conflicto. En este sentido, se puede afirmar que la convivencia puede entenderse como un proceso activo centrado en la prevención y resolución de conflictos.

La convivencia como elemento fundamental del clima escolar

Desde esta perspectiva, la convivencia debe entenderse como un proceso en el que los componentes de toda la comunidad educativa aprendan a vivir con el resto de integrantes. Siguiendo a Maldonado (2004), la convivencia, como elemento fundamental del clima escolar, es el resultado de las distintas relaciones que tienen lugar en los colegios: liderazgo, relaciones de poder, clima de trabajo, adaptación a los cambios, toma de decisiones, etc. En definitiva, la convivencia debe englobar no sólo las relaciones interpersonales y los conflictos, sino también los aspectos contextuales y organizativos que tienen lugar en los centros educativos.

Por todo ello, Funes (2006) concluye que una buena forma de analizar la convivencia escolar será observar el clima escolar. En la misma línea, Hernández y Sacho (2004) afirman que la convivencia es un aspecto fundamental del clima escolar, entendiéndose éste como un conjunto de

interacciones que se dan en el seno del proceso educativo en un contexto determinado.

Asimismo, Fernández (2003) realiza una definición más integradora de clima escolar y lo considera como el ambiente que se crea en todo un centro educativo y que viene determinado por todos aquellos factores (personales, físicos, culturales y funcionales) los cuales le confieren un estilo a una institución. Por tanto, el clima escolar nos indica el ambiente que tiene lugar en un centro educativo y que viene determinado por los elementos anteriormente descritos. Es por ello, por lo que un programa de intervención para la mejora de la convivencia no debe dejar de lado las relaciones interpersonales, el conflicto, las variables contextuales y el clima escolar.

De las diferentes perspectivas mostradas por los autores, se puede concluir que la convivencia escolar puede concebirse no solo como la ausencia de conflicto, sino como un proceso dinámico, cotidiano y complejo que se va construyendo desde las interacciones personales y que tiene lugar en un contexto y con unas variables determinadas, las cuales van a crear la cultura escolar del propio centro educativo. Por tanto, es la necesidad de vivir juntos lo que hace que la convivencia escolar sea uno de los pilares fundamentales de la calidad educativa (Jares, 2006).

En este sentido, la convivencia escolar es responsabilidad de todos los agentes educativos: docentes, alumnos, equipo directivo, familias, etc. Por ello, es imprescindible enseñar a convivir, ya que toda conducta humana es aprendida, por lo que la convivencia no debe escapar a esa realidad. En este contexto, la escuela como agente educativo, jugará un papel imprescindible en el devenir de la convivencia en las sociedades venideras (Marín, 2002).

2.2. DIMENSIONES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Una vez adoptada una definición de convivencia escolar, es necesario conocer las dimensiones que abarca dicho concepto. De este modo, Ortega (2007) establece que la convivencia escolar emplea diversos escenarios que la configuran, haciendo hincapié en seis dimensiones:

Primera dimensión: Gestión de la red interpersonal

Esta dimensión hace referencia a todas las actividades elaboradas por cualquier miembro de la comunidad educativa y que tienen como finalidad potenciar la convivencia escolar en las instituciones educativas. En este sentido Benites (2011) afirma que para conseguir una buena convivencia escolar, es preciso que se establezcan relaciones interpersonales basadas en diferentes valores como el respeto, la tolerancia, la cooperación y la colaboración entre todos los integrantes de los centros educativos. Es definitiva, una adecuada gestión de la red interpersonal entre los distintos integrantes del sistema educativo es fundamental para lograr una buena convivencia.

Segunda dimensión: Ajuste a la disciplina democrática

Esta dimensión hace referencia al conocimiento que tiene el alumnado sobre las normas de convivencia del centro educativo y a los comportamientos del alumnado con respecto a las mismas. En este sentido, Ortega (2007) resalta la importancia de establecer una serie de normas de convivencia en los centros educativos y de acatar una serie de consecuencias en caso de incumplimiento de las mismas. En contraposición, Benites (2011) concluye que es difícil establecer qué tipo de conductas alteran la convivencia, ya que los docentes pueden no identificarlas de igual manera, lo que puede llevar a sancionarlas o no en función del docente. Por ello, es muy importante establecer unas normas de convivencia que se ajusten a la realidad de los centros educativos, al contexto y a la edad de los alumnos. Evidentemente, no serán iguales las normas de convivencia que se establecen en la etapa de Educación Infantil que en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En definitiva, un buen ajuste a la disciplina o normas que se establecen provocará una mejora de la convivencia escolar en todos los niveles. En este sentido, es importante que dichas normas de convivencia sean establecidas de manera consensuada y democrática por todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, alumnado y familias.

Tercera Dimensión: Ajuste social entre iguales

Esta dimensión hace referencia a la percepción que tiene el alumnado respecto a sus comportamientos y actitudes en cuanto a las relaciones con el grupo de iguales (asertividad, aceptación, respeto, cooperación y amistad). De este modo, Ortega (2007) afirma que las relaciones entre iguales en los centros educativos favorecen la adquisición de habilidades y competencias, tales como la empatía, la tolerancia, el respeto a las diferencias, etc.

Así, un adecuado ajuste social entre los alumnos dará lugar a una buena convivencia. Sin embargo, las relaciones entre iguales generarán conflictos que los centros educativos deberán aprovechar y convertirlos en un aspecto positivo para trabajar la competencia social y cívica.

Cuarta dimensión: Victimización de iguales

Esta dimensión hace referencia a la percepción que tiene el alumno sobre aquellas experiencias que le hayan hecho sentir excluido o haber sufrido cualquier agresión física, psicológica o verbal por parte un alumno o grupo de alumnos, los cuales le hayan creado un conjunto de sentimientos de inseguridad en el centro educativo.

Según Ortega (2007) la debilidad del alumno víctima frente a las conductas del alumno agresor crea un proceso de victimización en el alumno afectado, alterando la convivencia en dicho centro. Es por ello, por lo que las relaciones entre el alumnado o la red interpersonal pueden verse afectadas por este proceso de victimización. Por tanto, los centros educativos deben ser un

espacio donde se elimine cualquier acto violento y donde se aprenda a gestionar los conflictos de manera adecuada.

Quinta Dimensión: Comportamiento violento

Según Ortega (2007) un comportamiento violento puede definirse como el uso consciente del poder o fuerza física, ejecutado o en forma de amenaza contra un individuo, un grupo o uno mismo y que pueda causar un daño. Siguiendo a dicho autor, el comportamiento violento está totalmente injustificado e incluye cualquier tipo de agresión y también cualquier tipo de exclusión social.

Siguiendo con Ortega (2007), concluye que el comportamiento violento es el factor o la dimensión que más altera la convivencia escolar, puesto que el alumno agresor presenta conductas que van en contraposición de las normas establecidas en los centros educativos. Además, afirma que estas conductas o comportamientos violentos aparecen generalmente cuando dichos alumnos carecen de las habilidades sociales básicas para resolver cualquier tipo de conflicto. Asimismo, otro rasgo común que caracteriza al alumnado con comportamientos o conductas violentas es la dificultad en algunos ámbitos de la inteligencia emocional, sobre todo en el autocontrol.

Sexta Dimensión: Victimización por profesorado

Esta dimensión hace referencia a la percepción que tiene el alumnado de sufrir posibles agresiones (físicas, verbales o psicológicas) por parte del profesorado. Según Benites (2011) una adecuada convivencia en la escuela requiere de la existencia de una buena relación entre docentes y alumnos, basada en el respeto mutuo y la empatía. Sin embargo, esta relación docente-alumno puede verse alterada por diversas razones (exceso de burocracia por parte del docente, conducta inadecuada del alumnado, excesivas ratios y cargas de trabajo...) lo que puede llevar a cabo una alteración en dicha relación.

Por tanto, las relaciones óptimas entre docentes y discentes fomentan una buena convivencia escolar. Los profesores deben tener siempre una actitud positiva ante cualquier conflicto y deben tener las herramientas necesarias para prevenirlos y resolverlos de manera eficaz.

2.3. MODELOS DE GESTIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Actualmente, los centros educativos deben contar con un Proyecto o Plan en el cual quede reflejada la gestión de la convivencia escolar y en el que se detallen las acciones destinadas a la prevención y promoción de la convivencia.

Una adecuada gestión de la convivencia escolar no debe dejar nada a la improvisación, sino que debe fundamentarse en un Proyecto que incluya normativa, objetivos, contenidos, acciones concretas, estrategias de evaluación y agentes implicados. Por todo ello, existen diversos modelos de gestión de la convivencia escolar que nos van a orientar sobre las posibles acciones a adoptar para alcanzar los objetivos propuestos. De este modo, Torrego y Villaoslada (2004) indican tres modelos de gestión en convivencia escolar:

Modelo punitivo-sancionador

Según Torrego (2000) este modelo está fundamentado en la obligación de cumplir una normativa y en determinar una serie de consecuencias derivadas del incumplimiento de la misma. Desde este modelo, se aplican sanciones o medidas correctoras cuando se presentan conductas que alteran la convivencia o la violación de una norma impuesta por el centro educativo; por ejemplo: expulsiones, partes, etc.

Sin embargo, este modelo presenta limitaciones. En este sentido, Torrego y Villaoslada (2004) afirman que si aplicamos una sanción y no se aborda el verdadero origen de la conducta inadecuada, puede volver a repetirse dicha conducta. Además, afirma que si se aplica una sanción al

agresor, se está produciendo un aumento de la indefensión del alumno víctima. Asimismo, no se produce una reconciliación entre las diferentes partes ni se mejora la relación entre ambas, por lo que el conflicto quedará latente. Finalmente, afirma que este modelo también suele generar rechazo al colegio y resentimiento en el agresor, lo que también puede derivar en la aparición de más conflictos.

Modelo relacional

Este modelo está caracterizado por centrar su atención en la reconciliación de las partes implicadas en un conflicto, mediante el diálogo y la buena disposición entre ambas. Por tanto, en este modelo, la resolución del conflicto se centra en los protagonistas, los cuales tendrán la posibilidad de repararlo mediante la reflexión de sus actos (Torrego, 2000).

Entre las ventajas de este modelo destacan la relación entre los implicados, la puesta en práctica de valores que favorecen la convivencia (diálogo, consenso, escucha activa, empatía...) y el aprendizaje que les servirá a ambos protagonistas para resolver posibles conflictos futuros. Entre las limitaciones de este modelo destacan las dificultades a la hora de encontrar espacios o tiempos para el diálogo, la predisposición de los agentes implicados, las dificultades en la capacidad de autoevaluación y autoconocimiento por parte de los implicados y la dificultad por parte de la comunidad para saber si se está poniendo en práctica o no (Torrego y Villaoslada, 2004).

Modelo integrado

Según Torrego (2010) el modelo integrado es una combinación de las fortalezas de los dos modelos anteriormente descritos. Es decir, propone la solución de los conflictos mediante el diálogo entre las partes y aplica las sanciones necesarias cuando aparezcan conductas contrarias a la convivencia. En este sentido, Ortega (2003) afirma que para que este modelo sea aplicado de manera satisfactoria deben dominarse las técnicas implicadas en la

resolución de conflictos y gestión de la convivencia. Además, señala que los alumnos deben participar activamente en la organización de la convivencia en el aula, ya que suelen plantear diferentes propuestas coherentes y razonables.

En esta misma línea, Torrego (2010) afirma que este modelo busca la resolución del conflicto a través del diálogo, el consenso y el entendimiento mutuo, facilitando que las necesidades de los agentes implicados sean atendidas. Además, concluye que para que se aplique este modelo deben existir una serie de normas y de correcciones creadas a nivel de centro y de aula por los propios alumnos.

Este modelo presenta numerosas ventajas, tales como: el diálogo, la reconciliación, la resolución del origen del conflicto y la mejora de la convivencia.

Siguiendo con Torrego (2010), destacar que un modelo integrado precisa de tres aspectos fundamentales:

- Que las normas de convivencia y las consecuencias derivadas de su incumplimiento se adquieran mediante un consenso democrático en el que participe toda la comunidad educativa.
- Que el centro cuente con los recursos materiales y personales capacitados para la prevención o resolución de posibles conflictos (comisión de convivencia, equipo de mediación, etc.).
- Que el centro escolar se convierta en un entorno protector del conflicto, es decir, que sea un centro democrático e inclusivo.

En definitiva, un modelo integrado es aquel que apuesta por una cultura de respeto, por unos valores de paz, tolerancia, solidaridad, cooperación, cohesión, interacción positiva y por estrategias de prevención y resolución de conflictos.

2.4. VARIABLES IMPLICADAS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Una vez descrito el concepto de convivencia, sus dimensiones y modelos de gestión, es necesario determinar qué factores intervienen en el desarrollo de la convivencia escolar. Según el Informe Mundial sobre la Violencia (OMS, 2002), no existe un único factor o variable que determine la alteración de una convivencia pacífica, sino que existen múltiples variables que pueden alterarla.

En este sentido, detrás de cada comportamiento que altera la convivencia escolar, existe una explicación que puede ser atribuida a diferentes variables: individuales, familiares, escuela, entorno y otros factores.

2.4.1. INDIVIDUALES

Las variables individuales hacen referencia a los comportamientos y características propias de la persona. Entre estas variables, podemos destacar: genéticas y psicológicas.

Variables genéticas y psicológicas

Una de las variables que determinan las conductas o comportamientos son los factores genéticos. Kim y Park (2006) afirman que la conducta de los individuos está condicionada por determinadas características biológicas (genética, lesiones cerebrales, disfunciones fisiológicas, etc). Asimismo, Brennan et al. (1991) ya concluyeron en sus investigaciones que las conductas inadecuadas se debían, en gran parte, a la predisposición biológica que transmitían los padres. En cambio, Casco y Oliva (2005) afirman que la conducta está condicionada tanto por la genética, como por las características psicológicas en las cuales se incluye el contexto donde se ubica el individuo.

Por otro lado, diversos estudios concluyen que la edad es otra variable individual que influye en la conducta del individuo. Lowry et al. (1995),

confirman en sus investigaciones que a mayor edad, mayor riesgo de conductas inadecuadas. En este sentido, Zoccolillo (1993) concreta y afirma que los chicos en la etapa de primaria suelen desarrollar más conductas centradas en la agresión física, mientras que las chicas las suelen desarrollar en la adolescencia.

Finalmente, entra en juego otro factor individual como el género. En esta línea, la mayoría de investigaciones coinciden en que los chicos muestran un comportamiento y una conducta más agresiva que las chicas. Así pues, Navarro et al. (2007) concluye que las conductas violentas suceden en ambos sexos, pero que predominan en los chicos claramente. En esta misma línea, un informe realizado por el Defensor del Pueblo Andaluz (2007) indica que existen diferencias significativas entre las conductas violentas en función del sexo, haciendo hincapié en que los chicos muestran una mayor prevalencia.

2.4.2. RELACIONALES

Las variables relacionales son aquellas que interaccionan con el individuo durante largos periodos de tiempo, siendo las familiares las variables relacionales de mayor importancia.

Familiares

Según Salamanca (2011), las familias son el principal agente de socialización del niño y donde se desarrollan las conductas que posteriormente serán exteriorizadas. Por tanto, la influencia de la familia es muy importante pues son las encargadas de inculcar en los niños creencias y valores necesarios para poder desenvolverse en la sociedad.

En este sentido, Amaya (2009) ya evidenció en uno de sus estudios realizados con estudiantes de entre 10 y 20 años que los comportamientos violentos de los mismos están influenciados directamente por sus familias. Por ello, concluye que el eje básico de socialización de los niños son las familias,

puesto que son las principales responsables del desarrollo social, psicológico y moral.

Además, afirma que la exposición de los niños a situaciones de violencia en el seno familiar, determinan el comportamiento de los mismos en otros ámbitos, manifestándose mayormente en el ámbito escolar. Del mismo modo, Cava et al. (2010) concluyen en sus investigaciones con un grupo de alumnos ente 9 y 14 años que aquellos que eran maltratados física y psicológicamente por sus familias, solían mostrar más problemas de comportamiento, baja autoestima y dificultades de aprendizaje y de adaptabilidad.

Asimismo, otros autores como Rodríguez García (2011) indican que se deben considerar otras variables familiares, tales como:

- Rechazo parental y dificultades en las relaciones entre familias e hijos.
- Falta de una relación afectiva (poca afectividad, desatención, abandono).
- Relaciones conflictivas entre padres y madres.
- Relaciones conflictivas entre hermanos.
- Falta de normas y disciplina.

Por último y siguiendo a Pastor (2014), los estilos educativos que emplean las familias con sus hijos determinan, en gran medida, la conducta de los mismos. Entre estos estilos destacan:

- Estilo autoritario: son familias que exhiben mucha autoridad, poco afecto y altos niveles de control. Éstas imponen normas y órdenes que deben ser obedecidas y la desviación de las mismas, suponen castigos, con lo cual son padres excesivamente exigentes y severos en cuanto al cumplimiento de las normas. En cuanto a la relación con sus hijos, la comunicación es pobre y los niños suelen mostrar problemas de comportamiento, frustración, hostilidad y son niños inseguros e independientes.

- **Estilo permisivo:** son familias que presentan un bajo nivel de control sobre sus hijos y un alto afecto. No suelen poner normas de conducta, rutinas o límites a sus hijos, puesto que suponen que pueden progresar por ellos mismos. En cuanto a la relación con sus hijos, está basada en el cariño y mantienen buenas vías de comunicación. Esto da a lugar a niños impulsivos e inmaduros.
- **Estilo negligente:** son familias que tienen un bajo nivel de control y afecto por sus hijos. Además, no se preocupan por establecer normas ni límites a las conductas de sus hijos y presentan falta de interés. Por ello, no se crean vínculos afectivos entre padres e hijos, por lo que estos últimos presentarían dificultades en el desarrollo, así como dificultades para controlarse y una baja autoestima.
- **Estilo democrático:** son familias exigentes y al mismo tiempo sensibles que establecen altos niveles de control y de afecto por sus hijos. Establecen normas y reglas flexibles y esperan su cumplimiento. Asimismo, presentan una buena comunicación con sus hijos, sirviéndoles de guía en las tareas pero dejándoles resolverlas por ellos mismos. En definitiva, son padres cariñosos, afectivos y con alta expresividad emocional. Los niños que reciben este estilo educativo tienen valoración positiva de sí mismos, son más independientes y suelen presentar un buen rendimiento académico.

Centros escolares

Joffre et al. (2011) indican que los centros educativos son el segundo contexto de socialización del alumnado, por tanto, van a tener una gran influencia en el desarrollo y la configuración de las personas. Por esta razón, toda la comunidad educativa debe ser consciente de la importancia que tienen y establecer los procedimientos necesarios para gestionar cualquier situación conflictiva que pueda darse.

Los centros educativos pueden actuar como un factor protector frente a los conflictos o como un factor de riesgo. Este aspecto dependerá de la organización de las escuelas, de su Proyecto Educativo y de las relaciones que se establezcan entre alumnos, profesores, centro y administración educativa.

Según Hughes et al. (2001) las escuelas presenta una organización y jerarquía que puede dar lugar a situaciones que generen conflictos y discrepancias. Siguiendo con este autor, destacar que los factores que van a incidir en la convivencia de los centros educativos son:

- La ideología y organización del centro educativo.
- Las situaciones de conflicto entre profesorado y alumnado y entre el centro educativo y las familias.
- Las normas o disciplinas impuestas por el centro escolar.
- La aplicación de modelos punitivos por parte del profesorado.
- La creación de diferentes grupos en función de su rendimiento académico.
- Discriminación hacia el alumnado por alguna razón (ideología, etnia, religión).

Asimismo, al igual que las familias, los docentes también presentan determinados estilos educativos los cuales van a propiciar la aparición o no de conductas violentas en el alumnado.

- El estilo autoritario: el docente emplea la disciplina de manera rígida en las aulas y sanciona con castigos a aquellos alumnos que la incumplen.
- El estilo democrático: el docente tiene menos autoridad, lo que provoca una mayor implicación de los alumnos y promueve un buen clima positivo y de confianza.

- El estilo permisivo: el docente no es capaz de ejercer autoridad alguna, lo que genera un clima de aula complicado, llegando incluso a la imposibilidad de impartir las clases.

Por todo ello, cabe reflexionar sobre el estilo educativo que más se debe implantar en los centros docentes para lograr una buena convivencia. En este sentido, la mejor opción sería un estilo democrático o cooperativo, dónde los alumnos se sientan escuchados e implicados en su propio proceso de enseñanza aprendizaje. Además, en este estilo educativo el docente tiende a fomentar el respeto, el diálogo y las relaciones interpersonales, favoreciendo un buen clima de aula y una buena convivencia.

2.4.3. SOCIALES

Los factores sociales hacen referencia a la presión que ejerce la sociedad en la personalidad del alumnado y, en consecuencia, en los problemas de convivencia en los centros educativos. Dentro de este factor, el más importante es el grupo de iguales.

Grupo de iguales

Las personas somos seres sociales por naturaleza, con lo que precisamos que nuestros actos sean aprobados por otros. Por tanto, si una persona con conductas agresivas o violentas se incluye en un grupo con conductas más relajadas y pacíficas, probablemente reducirá sus conductas agresivas e incluso desaparecerán, y viceversa (Ortega, 1994). En este sentido, podemos deducir que el grupo de iguales es un agente fundamental de referencia para el desarrollo y formación de la personalidad del individuo, junto con las familias y la escuela.

Siguiendo con lo expuesto anteriormente, Ortega (1994) indica que el grupo de iguales podrá reforzar o no las conductas agresivas de los individuos y concluye que existen un conjunto de factores sociales que incrementan las posibilidades de que un niño adquiera una conducta violenta, tales como:

- Falta de amistades: este factor hace referencia a la dificultad que presentan determinados individuos para relacionarse y socializar. En estos casos, cuando los niños consiguen relacionarse, crean unos vínculos muy dependientes de esa persona o grupo de personas, actuando como ellos quieren para no verse excluidos.
- Aislamiento social: este factor hace referencia a la reclusión en sí mismo que presentan ciertos alumnos. Esto puede dar lugar al miedo hacia otros, ocasionando conductas más hostiles y violentas hacia los demás.
- Pertenencia a un grupo de iguales donde predominan las malas relaciones: esta situación es un gran indicador para la aparición de conductas violentas, ya que los niños tomarán como referencia dicho grupo de iguales imitando hábitos y conductas.
- Pertenecer a grupos sociales marginados o de ambientes desfavorecidos.

Una vez expuestas las variables más importantes que pueden determinar la convivencia escolar, es necesario destacar que tanto los factores individuales, como las familias, los centros educativos y los grupos de iguales estarán condicionados por los valores, la cultura y las formas de organización en la que se encuentran integrados.

Para concluir con el capítulo, destacaremos los problemas que inciden en la Convivencia Escolar.

2.5. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Actualmente, existe una excesiva preocupación por los problemas que deterioran la convivencia escolar en los centros educativos, entendidos como aquellas conductas transgresoras o violentas que alteran el desarrollo normalizado de la enseñanza y que afectan de manera grave a las relaciones interpersonales (Cava et al., 2006).

En este sentido, cuando hablamos de conductas violentas nos referimos a aquellas que suponen la utilización de medios coercitivos con la finalidad de satisfacer intereses propios y/o hacer daño a otros (Trianes, 2000). Por tanto, las conductas violentas en la escuela tienen la peculiaridad de que los principales actores son los niños y el contexto los centros educativos. Por ello, podemos definir un alumno violento como aquel que emplea una conducta contraria a las normas de convivencia del centro educativo, con el empleo de agresiones relacionales que se llevan a cabo por diversos motivos: dominación sobre otros compañeros, desafiar a la autoridad, mantener un elevado estatus social y ejercer de justicieros (Marín, 2002).

Siguiendo en esta línea, Torrego y Moreno (2003) indican la existencia de determinados problemas que afectan a la convivencia de los centros escolar. Entre ellos destacan:

- Conductas disruptivas: hacen referencia a aquellas conductas de “baja intensidad” que impiden el desarrollo normalizado de una clase. Entre estas conductas destacan: levantarse con frecuencia, interrumpir al profesor, mostrar actitudes desobedientes, etc.
- Problemas de disciplina: hace referencia a las conductas que implican actos violentos (desde el incumplimiento de las normas hasta los insultos) que pueden acabar con la convivencia en las aulas.
- Vandalismo: conductas violentas o daños materiales que tienen una finalidad amedrentadora, reivindicativa y subersiva.
- Violencia física: dentro de esta categoría cabe destacar el “bullying” que hace referencia a un conjunto de procesos de victimización e intimidación entre pares. Avilés (2006) identifica varios tipos de violencia:
 - Física: hace referencia a cualquier agresión física, tales como puñetazos, patadas...
 - Verbal: es la más usual y se manifiesta mediante humillaciones, vejaciones, insultos, motes, etc.

- Psicológica: este tipo de violencia se da en las diferentes tipologías de de maltrato y su principal característica es la de ocasionar miedo a la víctima.
- Social: este tipo de violencia tiene como finalidad el aislamiento o desprestigio de la víctima. Lo que pretende es romper cualquier tipo de soporte social del individuo para que quede completamente indefenso.
- Acoso sexual: hace referencia a cual maltrato, agresión o acoso de carácter sexual.

Asimismo, Ortega (2005) identifica cuatro conductas que pueden alterar la convivencia escolar: violencia o vandalismo en el contexto escolar, violencia o disruptividad contra las finalidades educativas, maltrato personal y violencia interpersonal con resultados penales.

Finalmente, Alonso y Navazo (2002) proponen las siguientes categorías que alteran la convivencia escolar:

- Desinterés académico: hace referencia al conjunto de conductas que conducen al alumnado a no llevar a cabo las diferentes tareas elaboradas por el docente.
- Conducta disruptiva: comportamientos que interrumpen o deterioran el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares.
- Conductas agresivas: son aquellas que pretender causar un daño a otra persona de manera intencional.
- Conductas indisciplinadas: aquellas que dan lugar a un incumplimiento de las normas de funcionamiento y organización de los centros educativos.
- Conductas antisociales: aquellas que atentan contra la integridad física o psíquica individual o comunitaria.

En definitiva, todos estos comportamientos expuestos anteriormente tienen en común que son conductas que interrumpen las labores educativas, y por ende, van en contra de un clima facilitador del proceso de enseñanza-

aprendizaje. Y siguiendo a Marchesi (2007) los centros educativos tienen una doble función:

- Son espacios de aprendizaje donde el alumnado desarrolla habilidades, conocimientos, valores, etc.
- Son espacios donde se fomenta la convivencia y en los que el alumnado adquiere actitudes, valores y habilidades sociales necesarias para convivir en democracia.

3. CAPÍTULO II: INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término inteligencia emocional (IE) tiene una amplia trayectoria y ha sido definido a lo largo de la historia hasta lograr la denominación actual. De hecho, este concepto ha sido susceptible de numerosos cambios y ha presentado numerosas acepciones en función del autor que lo definía. Sin embargo, la esencia de la IE se sigue manteniendo, ya que se le sigue considerando como una inteligencia práctica, social y personal que requiere de la capacidad o habilidad de los individuos para actuar, razonar y vivir con las emociones (Mayer y Salovey, 1997). Es decir, se sigue entendiendo como la capacidad que poseen los seres humanos de regular y controlar sus sentimientos y los de los demás y emplearlos como guía del pensamiento.

El concepto de IE se ha ido construyendo a través de diferentes aportaciones, tales como la fenomenología afectiva, las estrategias de afrontamiento emocional y los diferentes modelos propuestos por diversos autores (Mayer y Salovey, 1997).

A continuación, se realizará una aproximación a dicho concepto:

El término de IE parece tener un fundador claro, Edward Thorndike (1920). Este psicólogo fue el primero en detectar un aspecto fundamental de la IE, al que denominó “Inteligencia Social” y que lo describió como “la capacidad o habilidad para entender y manejar los individuos para actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Thorndike, 1920).

En esta misma línea, Wechsler (1940) resaltó el componente social de la inteligencia emocional y la definió como aquella habilidad que tienen los seres humanos para actuar deliberadamente y hacer frente a su entorno de manera eficaz.

Seguidamente, aparecieron dos teorías novedosas sobre la inteligencia: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y la teoría triárquica de Sternberg (1985). Por un lado, Gardner (1983) propuso que los individuos

tenemos siete tipos de inteligencias diferentes (musical, espacial, lingüística, etc.).

Por su parte, Sternberg (1985) describió la IE como una tarea mental destinada a la adaptación intencional o transformación de entornos relevantes para la propia vida. En este sentido, Sternberg (1985) distinguió tres tipos de inteligencia (analítica, creativa y práctica), a las que añadió posteriormente la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Por tanto, gracias a los autores anteriormente citados, el término de inteligencia se torna en un concepto más integrador e incluye la inteligencia intrapersonal e interpersonal, comenzando a tener en cuenta no solo aspectos racionales, sino también emocionales.

En este sentido, ya aparece el término de inteligencia emocional como tal y Mayer y Salovey (1990) lo conciben como una tipología de inteligencia social que integra la habilidad de identificar emociones propias y ajenas y emplear dicha información para conducir nuestro propio pensamiento y nuestros actos.

En la misma línea, Goleman (1995) define la IE como la habilidad que poseen los individuos para identificar sentimientos propios y ajenos, y para controlar de manera adecuada las relaciones que tenemos con los demás y con nosotros mismos. Es en este punto donde se comienza a dar la importancia que tiene el aspecto afectivo en el proceso de adaptación del ser humano, siendo un adecuado manejo de las emociones la clave del éxito personal, profesional, familiar y académico.

Así pues, Sternberg (1997) concibió la inteligencia emocional como un elemento imprescindible para hacer frente a la vida, una inteligencia creativa y práctica que es utilizada por los individuos para conseguir los objetivos que nos proponemos y para tener éxito en la vida. Dicha inteligencia emocional está constituida por una inteligencia analítica (capacidad del ser humano para analizar conceptos e ideas y para encontrar soluciones a diferentes problemas), una inteligencia creativa (hace referencia a la capacidad para

exponer nuevas ideas y problemas) y práctica (habilidad para aplicar la teoría en la práctica de la vida diaria).

Posteriormente, Bar-On (1997) definió la inteligencia emocional como una relación múltiple entre los diferentes sentimientos y competencias sociales y personales que nos posibilitan actuar sobre el entorno en el que nos desenvolvemos.

3.2. CONCEPTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Podemos afirmar que existen diversas concepciones sobre el constructo de inteligencia emocional, en función del modelo que lo sustenta (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001). Son definiciones tan variadas que algunas mezclan inteligencia y personalidad, otras proponen competencias sociales, otras hacen referencia a la felicidad personal, etc. Esta es una de las parcelas donde se necesita mayor consenso entre la comunidad científica para adoptar un modelo que no sea explicado por otros ya existentes. Entre las definiciones más representativas de la miscelánea conceptual sobre la inteligencia emocional, destacamos:

Meharabian (1996) concibe la IE como el conjunto de habilidades fundamentales para:

- Identificar correctamente emociones propias y ajenas.
- Dominar las propias emociones y actuar de manera consecuente con ellas en diversas circunstancias.
- Aprender a relacionarnos de manera acorde con nuestras emociones, empleando habilidades esenciales para una adecuada comunicación (tolerancia, respeto, cortesía).
- Armonizar y gestionar la regulación emocional en el trabajo, hogar y vida recreativa.

Por su parte, Weisinger (1998) concibe la IE como la habilidad que posee el ser humano para hacer un uso inteligente de sus sentimientos y emociones.

Salovey y Mayer (1997) afirman que la IE es fundamental para:

- Identificar y expresar adecuadamente las emociones.
- Crear sentimientos que posibiliten y faciliten el pensamiento.
- Entender emociones propias y ajenas.
- Controlar y manejar emociones, dando lugar a un mayor crecimiento intelectual y emocional.

Goleman (1995) sigue en la misma línea y afirma que la IE es un conjunto de habilidades necesarias para regular los comportamientos de los seres humanos, sus emociones, estados mentales, etc. Así pues, concluye que podría concebirse como la capacidad para detectar nuestros sentimientos y los de los demás y para manejarlos correctamente, con el objetivo de mejorar las relaciones sociales.

Si atendemos a definiciones más recientes, observamos que también siguen la misma línea de las anteriores:

En este caso, Valles (2003) afirma que la IE es la capacidad intelectual que poseen los individuos para utilizar las emociones con la finalidad de resolver problemas.

Trujillo y Rivas (2005) complementan la definición anterior, concluyendo que las habilidades que van a integrar el constructo de la IE son:

- Conocimiento de las emociones propias: habilidad que posee un individuo para detectar e identificar las emociones que surgen en un determinado momento, es decir, estaríamos hablando de la conciencia emocional.
- Capacidad de motivación: habilidad que poseen los sujetos para gestionar sus emociones y dirigirlas hacia una meta con el objetivo de alcanzarla.
- Capacidad para gestionar emociones: capacidad para autorregular las propias emociones.
- Capacidad para reconocer emociones ajenas: habilidad que poseen los sujetos para identificar emociones y sentimientos de otras personas y

ajustar su comportamiento de manera inteligente con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales. Esta capacidad es sinónimo del concepto de empatía.

- Capacidad para relacionarse: hace referencia a la habilidad que tenemos los individuos para relacionarnos de manera adecuada y no conflictiva con los que nos rodean. En este caso, estaríamos hablando de la competencia social y cuán competentes somos.

Como se ha podido observar, son numerosos los aspectos que presentan en común todas las definiciones anteriores. Por tanto, la inteligencia emocional la podemos entender como la habilidad que posee un individuo para detectar, comprender y diferenciar emociones propias y ajenas, la capacidad para regular y manejar dichas emociones y la habilidad para utilizarlas de manera adaptativa en los diferentes entornos en los que nos desenvolvemos. En definitiva, estas tres capacidades constituyen el eje central del constructo inteligencia emocional y son el referente para la elaboración de diferentes programas de intervención destinados a la gestión inteligente de nuestras emociones (Sánchez-Álvarez, 2016).

Resumiendo, la inteligencia emocional no puede aludir al viejo tópico de “el triunfo de la razón sobre la emoción”. No consiste en que nuestros sentimientos o emociones queden inhibidos, sino que se trata de que nuestras aptitudes intelectuales sean capaces de emplear las emociones para ayudarnos a resolver los problemas que se nos plantean en nuestra vida diaria. Es decir, que nuestro intelecto sea capaz de procesar nuestras emociones y tomar las decisiones adecuadas para adaptarnos al medio en el que vivimos.

Por tanto, los sentimientos y el intelecto deben coordinarse y armonizarse. En este sentido, los aspectos cognitivos (ubicados neurológicamente en el córtex prefrontal) y los emocionales (ubicado en el sistema límbico) deben interactuar (circuitos de interconexión neurológicos) para poder suministrar información emocional y poder gestionarla de manera adecuada (Santos, 2010).

3.3. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Son numerosos los modelos en los que se fundamenta el cuerpo epistemológico de la inteligencia emocional, ya que un nuevo constructo precisa de ellos para poder apoyarse de manera conceptual y metodológica. Los diferentes modelos de IE se clasifican en modelos mixtos y modelos de habilidades (Trujillo y Rivas, 2005).

Modelos mixtos

Son aquellos modelos compuestos por los diferentes elementos que proceden del ámbito de la personalidad. Entre los rasgos de personalidad que constituyen dicho constructo se encuentran: la asertividad, la confianza, el enfado y la ansiedad, entre otros. Estos rasgos parecen solaparse con componentes emocionales y con estilos de comportamiento socio-emocional. Entre estos modelos destacan:

Modelo mixto de inteligencia emocional de Goleman (1995).

Goleman (1995) propone la presencia de un Cociente Emocional (CE) complementado con el clásico Cociente Intelectual (CI). Dicho complemento se manifiesta en las relaciones que se producen entre, por ejemplo, la habilidad para regular los sentimientos negativos y el empleo de la inteligencia para solucionar los conflictos que se pueden presentar en la vida diaria.

Los componentes de la IE según Goleman (1995) son:

- Conciencia emocional de uno mismo (“Self awareness”): hace referencia a la consciencia que tenemos de nuestros estados emocionales (conciencia emocional y autoconfianza).
- Autorregulación (“Self-managenement”): se refiere a la habilidad para controlar nuestros estados internos (autocontrol, responsabilidad, adaptación...).
- Motivación: se refiere a los intereses que nos motivan hacia el logro de nuestros objetivos (motivación de logro, compromiso, iniciativa...).

- Empatía (“Social-awareness”): hace alusión a la conciencia que tenemos sobre los sentimientos y emociones ajenas (comprensión de los demás y comprensión social).
- Habilidades sociales (“Relationship management”): hace referencia a la habilidad para producir respuestas deseables en los demás (establecimiento de vínculos, colaboración y cooperación).

Todas estas habilidades componen la base sobre la que se construyen las competencias de la inteligencia emocional. Se trata de uno de los modelos más populares, pero no es de gran rigurosidad para la comunidad científica (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Modelo mixto de inteligencia emocional de Bar-On (1997).

Bar-On (1988) en su tesis doctoral “The development of a concept of psychological well-being” puso los cimientos para construir las bases de sus futuras concepciones sobre la IE y su evaluación mediante el inventario EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory). Dicha inteligencia es la que influirá, en gran medida, en el éxito en la vida y en el bienestar personal.

Este modelo está constituido por un conjunto de capacidades, competencias y habilidades que influyen en la capacidad de tener éxito en función de las exigencias del ambiente que nos rodea. Asimismo, hace uso de la expresión “inteligencia emocional y Social” haciendo referencia a las competencias sociales fundamentales para enfrentarse a los retos de la vida cotidiana de manera no conflictiva. Bar-On (1997), junto con Goleman (1995), emplea un modelo mixto al incluir en el concepto de inteligencia emocional aspectos pertenecientes a las habilidades sociales junto a factores del ámbito de la personalidad, tales como la responsabilidad social, la flexibilidad, la empatía, etc.

El modelo de Bar-On (1997) está constituido por cinco componentes:

Tabla 1. Componentes y subcomponentes del modelo de Bar-On.

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
Componente intrapersonal	Comprensión emocional de sí mismo Asertividad Autoconcepto Autorrealización Independencia
Componente interpersonal	Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidad social
Componente adaptabilidad	Solución de problemas Prueba de realidad Flexibilidad
Componente manejo del estrés	Tolerancia al estrés Control de impulsos
Componente del estado de ánimo	Felicidad Optimismo

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, Bar-On (1997) alude a las competencias emocionales y sociales cuando hace uso del concepto de inteligencia emocional. Su modelo está orientado a identificar y expresar las propias emociones y la de los demás, con la finalidad de emplearlas de forma adecuada para una adaptación social al entorno que nos rodea. Asimismo, señala que las habilidades cognitivas son insuficientes para convivir con los demás (Sánchez et al., 2016).

Modelos de habilidades

Son aquellos modelos que basan la IE en aquellas habilidades necesarias para procesar la información emocional. A diferencia de los modelos mixtos, no incluyen los factores de personalidad. El modelo más representativo es el de Mayer y Salovey (1997) que se basa en la existencia de

un conjunto de habilidades cognitivas ubicadas en el lóbulo prefrontal del neocórtex encargadas de regular las emociones y sentimientos de una manera inteligente y adaptarlas a la consecución del bienestar personal.

Modelo de Mayer y Salovey (1997).

Es uno de los modelos con más peso en la actualidad y se ha ido reformulando en numerosas ocasiones desde que fue propuesto por Salovey y Mayer (1997). Las habilidades que se incluyen en este modelo son:

- Percepción emocional: capacidad de detectar emociones propias y ajenas mediante la expresión corporal.
- Facilitación emocional del pensamiento: habilidad para establecer relaciones entre las emociones y el pensamiento, lo cual nos va a permitir redirigir este último en función de la emoción experimentada.
- Comprensión emocional: habilidad que poseen los sujetos para comprender y resolver problemas emocionales.
- Dirección emocional: capacidad para comprender la implicación que tienen los fenómenos sociales en la regulación de nuestras emociones.
- Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal: capacidad para tener la “mente abierta” ante cualquier tipo de sentimiento o emoción.

Otros modelos

En este apartado destacan los modelos que incluyen habilidades cognitivas, rasgos de personalidad y otros factores emocionales y sociales. A continuación, se expondrán los modelos más importantes y sus componentes:

Tabla 2. Otros modelos de inteligencia emocional y sus componentes.

MODELOS	COMPONENTES
MODELO DE COOPER Y SAWAF (1997)	Alfabetización emocional Agilidad emocional Profundidad emocional Alquimia emocional

<p>MODELO DE BOCCARDO, SASIA Y FONTELA (1999)</p>	<p>Autoconocimiento emocional Control emocional Automotivación Reconocimiento de las emociones ajenas Habilidad para las relaciones interpersonales</p>
<p>MODELO DE MATINEAUD Y ENGELHARTN (1996)</p>	<p>Conocimiento de sí mismo Gestión del humor Motivación Control de impulsos Apertura a los demás</p>
<p>MODELO SECUENCIAL DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL (BONANO, 2001)</p>	<p>Regulación de control Regulación anticipatoria Regulación exploratoria</p>
<p>MODELO AUTORREGULATORIO DE LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES (HIGGINS, 1999)</p>	<p>Anticipación regulatoria Referencia regulatoria Enfoque regulatorio</p>
<p>MODELO DE PROCESOS DE BARRET Y GROSS (2001)</p>	<p>Selección de la situación Modificación de la situación Despliegue atencional Cambio cognitivo Modulación de la respuesta</p>

Fuente: Elaboración propia

3.4. EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La evaluación de la Inteligencia emocional es uno de los aspectos que mayor dificultad precisa por la naturaleza del propio concepto. Cuantificar los comportamientos adaptativos de los sujetos exige de numerosas situaciones que la persona evaluada debería afrontar para observar las diferentes conductas adaptativas y la gestión de su emocionalidad. De ahí, deducimos la dificultad que supone medir la inteligencia emocional. Sin embargo, evaluar la Inteligencia emocional siempre ha sido de gran interés en el campo de la investigación, a pesar de que no exista una única forma de evaluarla. (Caballero, 2009).

Si tomamos como referencia los modelos anteriormente descritos y las diferentes concepciones de los autores y partimos de los mismos, observamos que se han creado un conjunto de instrumentos de medición que exponemos a continuación: Los instrumentos empleados dependerán de diferentes factores: los diferentes aspectos de la inteligencia emocional que pretendamos evaluar, la edad de la muestra, etc.

Según Fernández Berrocal et al. (2015) podemos identificar diversos métodos para evaluar la inteligencia emocional, entre los que destacan:

1. Autoinformes y escalas: conjunto de instrumentos de medida de la IE que están basados en escalas, cuestionarios y autoinformes que son cumplimentados por los individuos. Dichos instrumentos tratan de evaluar la IE a partir de enunciados cortos, donde el individuo debe valorar su afectiva-emocional a través de una escala, la cual indicará el índice de IE percibida o autoinformada. Con esta escala el propio sujeto debe establecer las creencias que tiene sobre sus emociones y la gestión de las mismas.

Los cuestionarios más utilizados son:

- El TMMS de Salovey y Mayer, adaptado al español por Extremera et al. (2004). Se trata de un cuestionario que tiene como objetivo fundamental evaluar el conocimiento de los propios estados emocionales. Está constituido por 48 ítems e incluye tres

componentes fundamentales de la IE: la percepción, comprensión y regulación emocional. De este modo, se centra en tres escalas: atención a las emociones, claridad en las emociones y regulación de las emociones. A partir de las mismas, se va a obtener un Cociente Emocional (CE) que indicará el resultado final.

- El Shutte Self Report (SSRI) elaborado por Shutte et al. (1998): se trata de un cuestionario constituido por 33 ítems que tiene como finalidad evaluar la habilidad de los sujetos para detectar, comprender y controlar sus propias emociones y las de los demás. Para ello, toma como referencia las tres habilidades del modelo de Salovey y Mayer (1990): evaluación y expresión de las emociones, la regulación emocional y la utilización de las emociones. Se trata de un instrumento con una escala tipo Likert que está destinado a la población en general y que posee gran consistencia interna y gran fiabilidad
- El Inventario de Inteligencia emocional de Bar-On (1997): es una medida de autoinforme que tiene como objetivo evaluar la IE de los sujetos y sus diversos componentes socioemocionales a través de varias escalas: interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo en general. Este inventario nos ofrece un índice de IE total y está destinado a niños y jóvenes de entre 7 y 18 años. Consta de 60 ítems divididos en las cinco escalas anteriormente citadas.
- Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): se trata de un cuestionario elaborado por Petrides y Furnham (2003). Está constituido por 144 ítems (divididos en 15 subescalas) y se trata de un instrumento muy parecido al descrito anteriormente. Presenta 7 opciones de respuesta en una escala tipo Likert. Dicho instrumento es empleado para evaluar los cambios emocionales que se han producido después de una inducción experimental de estado de ánimo. Está destinado a la población en general, pero

centrada más en la población adolescente y posee una alta consistencia interna y gran validez.

- Emotional Competence Inventory (ECI) elaborado por Boyatzis y Burckle (1999): se trata de un instrumento que posee dos formas de evaluar la inteligencia emocional: una medida de autoinforme donde las personas evalúan sus propias competencias y una evaluación por parte de un observador externo. Es un instrumento que tiene una aplicabilidad principalmente en el ámbito empresarial y laboral. Evalúa cuatro dimensiones de la inteligencia emocional: conciencia emocional, autocontrol emocional, conciencia social y relaciones sociales en una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta. Destacar que poseen una alta fiabilidad y validez.
- Cuestionario de inteligencia emocional (CIE) elaborado por Maestre (2003): se trata de un cuestionario compuesto por 56 ítems con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Evalúa la competencia emocional a través de 5 subescalas: autoconocimiento, autorregulación, autoeficacia y empatía. Está destinado a la población en general y posee una buena consistencia interna y fiabilidad.

Con respecto a las ventajas que poseen estos instrumentos, destacar que nos permiten obtener una estimación rápida de las capacidades emocionales del individuo, no requieren de muchos recursos para cumplimentarlas, son rápidas, usan instrucciones sencillas y tienen una alta validez predictiva. Con respecto a las desventajas que poseen, destacar que la mayoría de escalas no están disponibles gratuitamente, se puede producir solapamiento con variables de personalidad, falta de sinceridad del encuestado, etc.

2. Medidas de evaluación fundamentadas en observadores externos: se trata de cuestionarios que son cumplimentados por personas externas al

individuo, en el caso del ámbito educativo pueden ser compañeros o profesores. Por tanto, en este caso se emplea la percepción que tienen los demás de nuestras propias emociones y nuestra interacción con el resto de las personas que nos rodean. En definitiva, este instrumento indica la habilidad emocional percibida por los demás y se suele usar como complemento al primer grupo descrito anteriormente. Un ejemplo sería el Test de inteligencia emocional de Vallés (2000).

Con respecto a las ventajas de estas medidas, destacar que aportan cierto impacto emocional sobre los demás, que son complementarias a las anteriores, mejoran las relaciones interpersonales, etc. Entre las desventajas, resaltar que los observadores pueden no conocer bien al evaluado, el observador no puede estar todo el tiempo con el evaluado por lo que dicha evaluación se limitara a ciertos contextos, dificultad a la hora de evaluar las habilidades intrapersonales, etc.

3. Medidas basadas en tareas de ejecución: este instrumento de medida se basa en un conjunto de tareas de carácter emocional que evalúan la forma en la que un individuo resuelve diversos problemas emocionales. Una vez resueltas, se comparan los resultados obtenidos con unos criterios de puntuación objetivos (Mayer et al., 2001). Un ejemplo sería:

- El MSCEIT de Mayer et al. (2002): está basado en el modelo de IE de estos autores. Evalúa la capacidad que tiene un individuo para procesar emocionalmente la información y para razonar a partir de dicha información. Los cuatro componentes del presente cuestionario son: la percepción, comprensión, facilitación y gestión emocional. Está constituido por un total de 141 ítems y se emplea tanto en el ámbito educativo como corporativo. Está destinado a la población infantil y adolescente y está compuesto por ocho niveles de tareas, entre las que destacan: identificación de emociones a través de expresiones faciales, solución de problemas, definir las causas de diversas emociones, etc.

Con respecto a las ventajas de estas medidas, reseñar que constituyen una manera de evaluar mucho más objetiva, proporcionan información sobre una tarea concreta, tienen mayor validez, etc. Con respecto a las desventajas, señalar que son una medida más extensa, tienen mayor número de tareas, poseen instrucciones más complejas, etc.

3.5. IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DISTINTOS ÁMBITOS

Diferentes investigaciones del ámbito científico sobre el constructo de la inteligencia emocional han puesto de manifiesto los beneficios de la misma en diferentes ámbitos: sanitario (Martins et al., 2010), laboral (Matthews y Roberts, 2004), educativo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), etc.

En esta línea, otros autores como Ruiz Aranda et al. (2012), concluyen en sus investigaciones que una adecuada inteligencia emocional, provoca una mejora de las relaciones interpersonales e intrapersonales, un mayor bienestar psicológico, un mejor rendimiento académico y una disminución de las conductas disruptivas.

Asimismo, Goleman (1995) ya afirmaba en sus investigaciones que aquellos individuos que puntuaban alto en inteligencia emocional, solían presentar altos niveles de empatía y mejora de la competencia social. Además, también afirmaba que una buena inteligencia emocional mejoraba la salud mental y reducía la ansiedad y la depresión.

Investigaciones más recientes como las de Extremera y Fernández-Berrocal (2003), concluyen que una buena inteligencia emocional, facilita el bienestar psicológico, protege del estrés y da lugar a un adecuado ajuste psicosocial. Del mismo modo, en investigaciones con adolescentes, Ferragut y Fierro (2012) establecen una correlación positiva entre la IE y el bienestar, convirtiéndose en una variable predictiva de una buena adaptación psicosocial.

Por otra parte, autores como Frederickson, Petrides y Simmonds (2012) afirman que los niveles bajos de IE correlacionan con altos niveles de síntomas psicopatológicos.

Con respecto al ámbito educativo, Brackett y Mayer (2003) establecen una correlación positiva entre los niveles de IE y el rendimiento académico, incluso convirtiéndose éste en un aspecto predictivo en estudios superiores universitarios.

En esta misma línea, autores como Vidal et al. (2009) señalaron que tenían más probabilidad de éxito en diversas tareas escolares aquellos alumnos que puntuaban alto en inteligencia emocional, estableciéndose una correlación casi perfecta entre ésta y las notas finales. Incluso autores como Brackett et al. (2012) concluyen que aquellos alumnos que presentan una adecuada identificación y gestión de las emociones poseen un mayor nivel de atención y menores dificultades en el aprendizaje.

Con respecto a las conductas disruptivas, numerosas investigaciones han concluido que aquellos alumnos que presentan puntuaciones altas en inteligencia emocional, presentan conductas menos agresivas en el aula y mejores competencias sociales con sus iguales (Rubin, 1999). Del mismo modo, Extremera (2001) indica que aquellos alumnos con bajos niveles de inteligencia emocional, fomentan ambientes hostiles y comportamientos más violentos en las aulas.

Finalmente, destacar también que Ruiz-Aranda et al. (2104) concluyen que aquellos alumnos que poseen una mejor inteligencia emocional son más felices en las aulas, siendo dicha felicidad la clave del éxito académico.

Una vez descritos algunos aspectos teóricos sobre la inteligencia emocional, se puede observar la importancia que éstos tienen sobre el ámbito educativo. En este sentido, Piaget (1954) ya concluía en sus estudios que uno de los procesos más importantes que dan lugar al aprendizaje y al pensamiento de los individuos es el componente afectivo-emocional y el componente cognitivo. Asimismo, indicaba que para que se diese un desarrollo integral de los individuos es necesario un adecuado desarrollo cognitivo y un buen desarrollo actitudinal, sobre todo afectivo.

Por todo ello, debemos reseñar la gran importancia de las competencias emocionales, por lo que sería conveniente dar más importancia en el

currículum a la educación emocional, ya que supondrá un mayor bienestar social y una mejor calidad de vida. Por tanto, los centros educativos deben suplir estas demandas y fomentar un desarrollo integral del alumnado incluyendo los aspectos emocionales como primordiales en el sistema educativo. (Bisquerra, 2003).

Siguiendo en esta línea, se considera fundamental establecer una serie de factores que justifican la importancia de una adecuada educación emocional. Autores como Bisquerra et al. (2015) ponen de manifiesto la importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo y en otros ámbitos:

- Desde el sistema educativo: como nuestro sistema educativo tiene como finalidad el desarrollo integral del individuo, se debe hacer hincapié tanto en los aspectos cognitivos como en los aspectos emocionales y afectivos. En este sentido, destaca que una verdadera educación es aquella que ayuda al desarrollo íntegro del individuo (mente, afectividad, emoción, etc.) y establece una serie de pilares fundamentales para la educación del siglo XXI todos ellos relacionados con la educación emocional, tales como aprender a ser, aprender a vivir, etc. Dichos pilares constituirán la base del desarrollo cognitivo.
- Desde el propio conocimiento, afirman que la inteligencia emocional es un aspecto clave para identificar los factores afectivos y motivacionales en el sistema educativo. Según estos autores, las actitudes positivas demuestran un mayor control emocional y rendimiento académico.
- Desde los resultados académicos: actualmente nos encontramos con altos niveles de abandono o fracaso escolar, de dificultades en el aprendizaje y de conductas disruptivas. Todas estas circunstancias son debidas a una baja competencia emocional o a una falta de educación emocional que tienen que ser trabajadas y abordadas a través de los centros educativos.

- Desde las necesidades sociales: debido a que vivimos en una sociedad cambiante y a que nos relacionamos en todos los contextos (familiar, laboral, comunitario, etc.), vivimos una serie de situaciones tensas, de estrés, sucesos violentos, etc. Todas estas situaciones conllevan a una alteración de las competencias emocionales de los individuos, lo que demanda de una adecuada inteligencia emocional para conseguir garantizar un bienestar social y emocional.
- Desde una adecuada salud emocional: los individuos nos vemos sometidos a numerosos estímulos que nos generan tensión y nerviosismo en todos los ámbitos de nuestra vida (escolar, familiar y laboral). Todas estas situaciones provocan en nosotros diferentes estados emocionales (estrés, ansiedad, depresión, etc.). Por todo ello, debido a la periodicidad de estas situaciones, es conveniente llevar a cabo un conjunto de acciones de carácter preventivo para lograr una adecuada educación emocional.
- Desde las nuevas concepciones de los docentes: de manera tradicional, el rol del docente siempre ha estado centrado en la transmisión de conocimientos. En cambio, en la actualidad se está modificando dicho rol, haciéndose más hincapié en el aspecto afectivo-emocional como fundamental para facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes.

4. CAPÍTULO III: RENDIMIENTO ACADÉMICO

4.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Actualmente, el rendimiento académico es un término de gran interés para toda la comunidad educativa (alumnos, profesorado y familias). Sin embargo, provoca una gran preocupación dados los bajos resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones del informe PISA. Dicho concepto de rendimiento académico siempre se ha asociado a otros términos, tales como desempeño o rendimiento escolar, aptitud escolar, etc. (Edel, 2003).

Si realizamos un breve repaso del concepto, nos encontramos con diferentes definiciones:

Forteza (1975), ya definía el rendimiento académico como el resultado final del esfuerzo de un individuo. Como podemos observar, se trata de una definición muy general y muy centrada sobre todo en el producto final.

Desde el ámbito educativo, Pizarro (1978) concluye que el rendimiento académico hace referencia a la capacidad de respuesta que tiene el alumnado ante diferentes aspectos educativos, los cuales presentan unos objetivos previos. Años más tarde, este mismo autor cambia su concepción de rendimiento y ya lo atribuye a una medida de las capacidades del alumnado, es decir, el rendimiento académico sería la medida de los aprendizajes del individuo tras un proceso educativo o de formación.

Fue Chadwick (1979) quién atribuyó por primera vez el rendimiento académico a una calificación final. En este sentido, lo definió como las aptitudes que los estudiantes desarrollan a lo largo de un proceso de enseñanza-aprendizaje y que es concretado en una calificación numérica. Por tanto, dicho rendimiento académico se debe estrictamente a factores cognitivos.

En esta misma línea, Beck et al. (1983) concluye que el rendimiento académico hace referencia al nivel de eficacia que alcanza el alumnado durante el período de enseñanza aprendizaje y que también es concretado mediante una calificación numérica. Además, Beck et al. (1983) van más allá e

incide en que dicho rendimiento académico depende únicamente de la capacidad intelectual del alumnado.

En cambio, Nováez (1986) no prioriza tanto la calificación numérica, sino que afirma que el rendimiento académico está más bien relacionado con el de capacidad o habilidad del individuo y que dicha habilidad es el resultado de una combinación entre aptitudes y factores emocionales y afectivos. Por tanto, es uno de los primeros autores en establecer una relación entre el rendimiento académico y los estados afectivos-emocionales.

En este sentido, otros autores como McLeod (1992) también concluyeron que los componentes emocionales y afectivos están relacionados directamente con el éxito en determinadas áreas del aprendizaje, como por ejemplo, las matemáticas. Además, afirmaba que dicha relación era cíclica, ya que los sentimientos y creencias influían en el aprendizaje o rendimiento académico y éste tendrá una consecuencia directa en la conducta del individuo generando diferentes sentimientos y emociones.

Siguiendo con esta definición, autores como Bloom (1990) proponen otro enfoque, ya que afirman que el rendimiento académico es necesario para que los alumnos puedan aplicar en su vida cotidiana los saberes que han adquirido durante la etapa escolar. Es decir, este término alude a la capacidad que tiene el alumnado de resolver problemas poniendo en práctica los conocimientos escolares. Por tanto, de esta definición podría deducirse que aquel alumnado que presenta un mejor rendimiento académico tendría más facilidad para afrontar los posibles conflictos que pueden surgir en su vida diaria.

En esta misma línea, Astin (1993) también destaca que el rendimiento escolar no solo es el resultado del aprendizaje escolar, sino que éste es aplicable e influye en los diversos ámbitos de la vida del estudiante (personal, familiar, escolar, social, etc.) y que puede determinar e influir en aspectos afectivos y emocionales del alumnado (motivación, interés, autoestima, etc.).

Por su parte, García y Palacios (1991) concluyen que el término de rendimiento académico puede ser tanto estático como dinámico:

- Dinámico: puesto que da respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje y como tal depende tanto de las capacidades del alumnado como de su esfuerzo.
- Estático: puesto que se trata de un producto final en un momento puntual.

Además, concluyen que el RA dependerá de otros factores externos, tales como las expectativas que tenga el profesorado sobre los alumnos (“profecía autocumplida”) y de los juicios de valor sobre los mismos.

Por su parte, García Ramos (1994) señala que el rendimiento académico es el resultado de un proceso evaluador final. Es decir, indica que el RA es el resultado de una evaluación final sumativa que va a servir para tomar decisiones en el momento de avanzar en el sistema educativo.

Definiciones más recientes como la de Sánchez (2000) nos indican que el rendimiento académico hace referencia a las calificaciones obtenidas mediante una valoración cuantitativa y que indican el logro del estudiante en su etapa educativa. Además, concluye que el rendimiento académico no depende solo del alumno, sino que es el resultado de múltiples factores que actúan sobre la persona que aprende. García et al. (2000) completan la definición anterior concluyendo que el rendimiento académico es una manera de comparar al alumnado de la misma edad. Coincidiendo con García et al. (2000), Torres y Rodríguez (2006) afirman que el rendimiento académico es el conocimiento y manejo del alumnado de un área determinada comparado con la norma o con lo que se entiende por normalidad a esa edad, es decir, lo que es conocido como promedio escolar.

En cambio, Edel (2003) concluye que el concepto rendimiento académico abarca tanto aspectos cualitativos como cuantitativos, ya que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen diversas variables como las capacidades cognitivas, las actitudes, la motivación, los valores, etc.

Atendiendo a las diferentes definiciones, podemos concluir que el rendimiento académico no sólo depende del alumnado, sino que está influido por diversas variables o factores: cognitivos, personales, sociales, familiares, educativos...y que puede concebirse como el producto final del proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por el docente y producido por el alumnado. (Jiménez y López-Zafra, 2009).

4.2. VARIABLES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tras realizar una aproximación conceptual de rendimiento académico, es necesario identificar las variables que intervienen sobre el mismo. Además de las capacidades cognitivas del alumnado, existen numerosos factores que pueden influir en el rendimiento académico, tales como la personalidad, nivel socioeconómico, entorno familiar, etc. Estas se pueden agrupar en:

- Variables personales: constituyen una de las variables que más influyen en el rendimiento académico, y de hecho, suelen tener un carácter predictivo sobre el mismo. Pueden diferenciarse dos subtipos: cognitivas y motivacionales (Castejón y Pérez, 1998).
- Variables personales cognitivas: hacen referencia a la influencia de la capacidad intelectual o cognitiva en el rendimiento académico. Autores como Alonso et al. (1996) concluyen en sus investigaciones que el alumnado que posee mejores capacidades cognitivas (atención, memoria, percepción, razonamiento lógico) obtienen un mejor rendimiento académico.
- Variables personales motivacionales y actitudinales: según Gil et al. (2005) las actitudes hacen referencia a la predisposición aprendida que presenta un individuo, la cual nos hace responder de manera negativa o positiva ante nuevos aprendizajes. Dichas actitudes se van a manifestar mediante sentimientos, comportamientos, emociones, etc. Por tanto, estos sentimientos y emociones con las que nos enfrentamos a nuevos aprendizajes, podrían determinar en gran medida el rendimiento académico. Asimismo, autores como Gómez (2000) concluyen que los

componentes actitudinales y afectivos (creencias y emociones) influyen de manera directa en el rendimiento académico. Por otro lado, si entendemos la variable motivación como el interés que tiene el alumno hacia el aprendizaje, podríamos pensar que a cuanto mayor sea ésta, mejor rendimiento académico presentara el alumnado (Rosario et al., 2012).

- Variables contextuales: estas variables hacen referencia a aquellas relacionadas con el contexto donde se ubica el alumnado: nivel socioeconómico, institucionales, pedagógicas, etc. Dentro de estas variables, destacamos:
 - Variables socioculturales: son aquellas que relacionan el nivel sociocultural y socioeconómico de las familias y la ocupación de las mismas en el rendimiento académico de sus hijos. Autores como Molina y García (1984) y Martín Rodríguez (1985) en sus investigaciones con el alumnado de entre 6 y 12 años concluyeron que el nivel socioeconómico de las familias inciden directamente en el rendimiento académico del alumnado, indicando que la clase social y el entorno correlaciona positivamente con el éxito académico de los estudiantes. Asimismo, De Meulemeester (2001) concluye en sus estudios que los estudiantes que vivían en ambientes social y culturalmente favorecidos poseían un mayor rendimiento académico que los que convivían en ambientes desfavorecidos, siendo éstos últimos los que presentaban mayor índice de fracaso y abandono escolar. Por su parte, Galand et al. (2004) hace hincapié en que el nivel de formación educativa que poseen las familias van a determina el rendimiento académico de sus hijos. Además, correlaciona positivamente el rendimiento académico de los alumnos con los estudios universitarios de los padres.

Dentro de las variables socioculturales, también hay que destacar la interacción del alumnado y su integración social en el grupo de iguales. En este sentido, autores como Vargas (2001) concluyeron que los alumnos que se encontraban integrados en su grupo de iguales, que

participaban en todo tipo de actividades voluntarias, deportivas, de ocio, etc. poseen mejor rendimiento académico que los alumnos que no lo hacen.

- Variables institucionales: hacen referencia a la forma en la que la institución educativa y sus características influye en el rendimiento académico del alumnado.

En este sentido, Page (1990) identifica dos variables institucionales fundamentales: las características de la institución educativa y el docente y su método de enseñanza.

Con respecto a las características de la institución docente, González (1996) indica que el tipo de centro y su tamaño van a influir directamente sobre el rendimiento académico del alumnado, puesto que los centros con mayores recursos ofrecen una mayor calidad de la enseñanza. En cambio, Vargas (2001) afirma que los recursos económicos que posee un centro no tienen porque influir en el rendimiento académico de sus estudiantes, ya que existen centros más modestos pero con excelente gestión de los recursos.

Con respecto a las características del docente, destacar que García (1994) afirma que el rendimiento académico de los estudiantes dependerá de:

- Las expectativas que tenga el profesorado sobre el alumnado ("Efecto Pigmalion"), señalando que a mejores expectativas mejor rendimiento académico.
- La formación y experiencia del profesorado.
- La metodología docente empleada.
- El acompañamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El método de evaluación empleado.
- El tamaño del grupo.

Para complementar las diferentes variables expuestas con anterioridad, se exponen en la siguiente tabla otras variables que intervienen en el rendimiento académico que han realizado diferentes autores:

Tabla 3. Variables que influyen en el rendimiento académico.

AUTORES	VARIABLES INFLUYEN EN EL RA
Vélez et al. (1994)	Alterables: institución educativa y personalidad docente. No alterables: nivel socioeconómico.
Orellana (1996)	Personales: capacidades y habilidades del alumnado. Objetivas: instalaciones y recursos de la institución educativa. Sociales: prestigio, integración social.
Montero (2007)	Psicosociales: personalidad del alumno y capacidades intelectuales. Pedagógicas: recursos educativos, evaluación, metodología, etc. Sociodemográficas: sexo, edad... Institucionales: estructura y función de las instituciones educativas.
Vázquez (2012)	Internas: aptitudes intelectuales. Externas: nivel socioeconómico y sociocultural.
Tomás-Miquel et al. (2014)	Generales: entorno socioeconómico y sociocultural. Motivacionales: personalidad del alumno. Académicas: esfuerzo, rendimientos previos...

Fuente: Elaboración propia

4.3. IMPORTANCIA DEL COMPONENTE AFECTIVO-EMOCIONAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tal y como se ha desarrollado durante el presente capítulo, podemos observar la relevancia que se le ha dotado a las variables cognitivas en el rendimiento académico. Sin embargo, autores como Gómez (2000) destacan la gran importancia que tiene el componente afectivo-emocional en el aprendizaje y en el éxito académico.

En este sentido, los componentes afectivo-emocionales pueden definirse como un conjunto de sentimientos y emociones, los cuales distan mucho de aquellos considerados como pura cognición (Mcloed, 1988). Si nos retomamos a la visión que tenía Piaget (1954) sobre la afectividad en el desarrollo, ya observamos la importancia de las emociones y sentimientos en el aprendizaje, afirmando que tanto los aspectos cognitivos como los afectivos desempeñan un aspecto fundamental en el desarrollo integral e intelectual de los sujetos.

En esta misma línea, Wallon (1984) concluía en sus investigaciones que los componentes afectivo-emocionales también desempeñan un papel crucial en el desarrollo y construcción de los aprendizajes y en la formación como ciudadanos. Asimismo, Vigotsky (1934) teorizaba que los componentes afectivos constituían un elemento fundamental en la construcción de los pensamientos.

Entre estos componentes afectivo-emocionales, podemos destacar los siguientes:

- La ansiedad: es uno de los componentes afectivos más importantes, ya que un sentimiento de ansiedad puede llegar a generar rechazo hacia el aprendizaje de nuevos contenidos. Autores como Fennema y Sherman (1976) conciben la ansiedad como un conjunto de emociones y sentimientos negativos, los cuales pueden manifestarse por síntomas psicossomáticos que provocan un rechazo hacia el aprendizaje. Siguiendo con este autor, cabe destacar que la ansiedad puede provocar numerosos síntomas físicos como sudoración, mareos, palpitaciones, etc.

Por tanto, podríamos suponer que un estado de ansiedad a la hora de enfrentarse a unos contenidos o a una situación estresante como un examen o prueba objetiva, puede influir de manera directa sobre el rendimiento académico. Así pues, autores como Karasel et al. (2010) y De la Torre et al. (2009) ponen de manifiesto en sus estudios una correlación negativa entre el nivel de ansiedad y el rendimiento académico, identificando diferencias en la ansiedad en función del sexo.

- La motivación escolar: puede concebirse como el interés que presenta el alumnado hacia el aprendizaje de nuevos contenidos. Es por ello, por lo que el estudiante cuanto más motivación posea, mayor esfuerzo e interés tendrá para conseguir un buen rendimiento académico (Rosario et al., 2012).

Siguiendo en esta línea, Farias y Pérez (2010) indican la existencia de diferentes tipos de motivación en función del interés del alumno, siendo la motivación intrínseca la principal para la adquisición de un buen rendimiento académico. Este mismo autor define la motivación intrínseca como aquella que posee el alumnado y que le hace adquirir nuevos aprendizajes por mero placer y disfrute, ya que se siente a gusto al considerar interesantes los contenidos que está adquiriendo.

Por tanto, en este tipo de motivación el alumno no aprende para obtener recompensas, sino por el mero hecho de sentir placer. Autores como Stevens et al. (2006) concluyen en sus estudios que los alumnos más motivados intrínsecamente obtienen un mayor rendimiento académico.

- Autoconfianza: siguiendo a Fennema y Sherman (1976) podemos definir la autoconfianza como la capacidad que tiene un individuo de confiar en sí mismo para realizar de manera satisfactoria cualquier tarea o problema. Coincidiendo con este autor, Burton (2004) la define como un componente afectivo donde confluyen las creencias que el individuo posee sobre sí mismo y la eficacia para actuar de manera adecuada frente a una tarea o problema.

El término autoconfianza suele presentarse de manera asociado a otro nuevo término denominado autoconcepto, siendo definido por Reyes (1984) como la concepción que posee un individuo sobre sí mismo.

Autores como Amezcua et al. (1999) y Marsh (1990) concluyen en sus investigaciones que el componente afectivo autoconfianza o autoconcepto es una de las variables que más están relacionadas con el rendimiento académico del alumnado, siendo el alumnado con más autoconfianza el que mejores calificaciones obtiene.

- El autocontrol o control de las emociones (inteligencia emocional), de la que ya hemos hablado en el segundo capítulo del presente trabajo fin de máster.

4.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. INVESTIGACIONES PREVIAS

Son numerosas las investigaciones que han pretendido relacionar la inteligencia emocional con el rendimiento académico. En primer lugar, nos centraremos en aquellas que han concluido en una correlación positiva entre ambas variables y seguidamente en las que han concluido que existe una correlación negativa o inversa.

4.4.1. INVESTIGACIONES QUE CONCLUYEN CON UNA CORRELACIÓN POSITIVA O DIRECTA

En primer lugar, destacar a Shutte et al. (1998) quienes realizaron una investigación con un grupo de alumnos que estudiaban en niveles superiores (universitarios). En dicha investigación indicaron que aquellos que obtenían altas puntuaciones en inteligencia emocional presentaban una nota media mayor que los que obtenían bajas puntuaciones. Incluso llegaron a concretar que aquellos que puntuaban alto en inteligencia emocional presentaban más optimismo y una menor tendencia a la depresión.

Petrides et al. (2004) también llevaron a cabo una investigación donde trataban de relacionar los niveles de inteligencia emocional con el rendimiento académico. Estos autores concluyen que los estudiantes que poseen altos niveles de inteligencia emocional obtienen un mayor rendimiento académico en diferentes áreas. Al mismo tiempo, afirmaron que aquellos alumnos que presentaban altas puntuaciones en inteligencia emocional, presentaban menos conductas disruptivas y menos faltas de asistencia.

En esta misma línea, Chong et al. (2004) en sus estudios con el alumnado de Primaria en el continente asiático, llegaron a la conclusión de que los alumnos con una mayor inteligencia emocional presentan un mayor éxito académico. Para ello, emplearon el AMEIS como instrumento de evaluación de la inteligencia emocional.

Otras investigaciones llevadas a cabo por Martínez-Otero (2007) con el alumnado de la ESO descubrieron una correlación muy baja entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en general. En cambio, llamó la atención que estas correlaciones eran significativas si tomaban como referencia el rendimiento académico de las áreas de Inglés y Lengua Castellana y Literatura. Coincidiendo con estos autores, Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014) en su estudio con adolescentes concluyó que aquellos alumnos que mayores puntuaciones obtenían en inteligencia emocional, presentaban mejores calificaciones en asignaturas de letras, como lengua castellana y extranjera, pero no en asignaturas ciencias.

Parker et al. (2004) en sus estudios realizados con estudiantes que promocionaban de institutos a universidades fueron más allá y concluyeron que la inteligencia emocional de los jóvenes es una variable predictiva del rendimiento académico, siendo las variables adaptabilidad y el manejo del estrés las más significativas. Para llevar a cabo este estudio, emplearon el Inventario de Bar-On.

En otra investigación llevada a cabo con alumnos de la ESO, Ferrandiz et al. (2006) mostraron en sus estudios una correlación directa y positiva entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional. Para concluir con estas

afirmaciones, estos autores controlaron otras variables extrañas como son el autoconcepto, el cociente intelectual y la personalidad de los estudiantes.

A nivel nacional destacan las investigaciones de Jiménez y López-Zafra (2008) en las que hallaron que los estudiantes de niveles superiores (universitarios) que presentaban una alta inteligencia emocional percibida y un buen autoconcepto, puntuaban mejor en las distintas asignaturas. Para llevar a cabo este estudio emplearon como medida de evaluación de la inteligencia emocional el TMMS-24. Asimismo, Vallejo et al. (2012) en su investigación realizada con estudiantes de secundaria mostró que la inteligencia emocional es un claro componente predictivo del rendimiento académico, ya que se muestra una correlación positiva casi perfecta.

Finalmente, destacar que Mohzan et al. (2013) en su investigación con alumnado de secundaria y empleando como instrumento de evaluación el WLEIS, establecieron una correlación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, siendo las variables comprensión de las emociones y autoevaluación la más significativa.

4.4.1. INVESTIGACIONES QUE CONCLUYEN CON UNA CORRELACIÓN NEGATIVA O INVERSA

Es de destacar que existen numerosas investigaciones y estudios que concluyen afirmando que la inteligencia emocional no correlaciona con el rendimiento académico. Entre estos estudios, destacamos los siguientes:

Chico (1999) refutó los resultados obtenidos por Shutte et al. (1998) y comprobó, empleando una mayor muestra de estudio, que las altas puntuaciones en inteligencia emocional no podían predecir altas calificaciones en las diferentes asignaturas.

Newsome et al. (2000) en sus investigaciones con alumnos universitarios y empleando el Inventario de Bar-On también concluyeron que no existe relación alguna entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, no apreciándose ninguna relación en las diferentes subescalas.

Siguiendo con las investigaciones en universitarios a nivel nacional, Núñez (2005) concluyó que no existía una correlación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, por lo que no es un componente de carácter predictivo.

Otros autores como Deniz et al. (2009) mostraron resultados contradictorios en sus investigaciones. Por un lado, concluyeron que existe una correlación inversa entre la inteligencia emocional y las calificaciones del alumnado. En cambio, observaron que los componentes de manejo del estrés y capacidad de adaptación sí que correlacionaban con altas calificaciones.

Si nos centramos en estudios previos con el alumnado de Educación Primaria, nos encontramos con diversos autores como Hansenne y Legrand (2012) quienes concluyeron que la inteligencia emocional no influye en el rendimiento académico. Sin embargo, hallaron que la creatividad sí es un componente capaz de predecir el rendimiento académico en esas edades.

Siguiendo con el alumnado de Educación Primaria, Ferragut y Fierro (2012) en sus estudios realizados con alumnos con edades entre los 10 y 12 años mostraron que la inteligencia emocional no influye en las notas que obtienen los alumnos, pero sí en su bienestar personal.

Finalmente, Lawrence (2013) en su investigación con una amplia muestra de estudio destacó que no existe correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, ni tampoco entre ésta y el nivel socioeconómico de las familias. Asimismo, comprobó que no se apreciaban diferencias estadísticamente significativas en la inteligencia emocional entre chicos y chicas.

5. PARTE EMPÍRICA: REVISIÓN SISTEMÁTICA

5.1. INTRODUCCIÓN

Son numerosas las investigaciones en el ámbito educativo las que han centrado sus estudios en analizar si existe una relación entre el concepto de inteligencia emocional y las calificaciones o rendimiento académico del alumnado en las distintas etapas del sistema educativo.

Como hemos venido desarrollando en los capítulos teóricos, el concepto de inteligencia emocional ha sido concebido como la capacidad que tienen los individuos para identificar, interpretar y gestionar las emociones propias y ajenas y la habilidad para aplicarlos de manera adecuada en su vida cotidiana (Trujillo y Rivas, 2005). En este sentido, dicho concepto de inteligencia emocional ha sido fundamental para poder dar una explicación al bienestar personal y al éxito social en los diferentes ámbitos: personal, familiar, social, laboral, educativo y comunitario. Por tanto, podemos señalar la importancia de la inclusión de la inteligencia emocional en los centros educativos, ya que parece demostrar una mejora del rendimiento académico y una posible mejora de la convivencia escolar (Fernández-Berrocal et al., 2015).

Por otro lado, si atendemos al concepto de rendimiento académico, éste hace referencia al producto que obtienen los estudiantes en los centros educativos y es manifestado o expresado mediante las calificaciones que obtienen en las distintas áreas de enseñanza (Martínez-Otero, 2007). Asimismo, tal y como hemos reseñado en los capítulos teóricos, dicho rendimiento se puede ver influido por numerosos factores: personalidad, esfuerzo, hábito de estudio, nivel socioeconómico, docente, estilo de enseñanza, etc. (Martí, 2003).

Una vez analizados ambos conceptos o variables de estudio, observamos que autores como Barna (2011) y Pérez-González (2014) destacan la importancia que tiene una adecuada gestión de las emociones en el desarrollo integral de los estudiantes, haciendo hincapié en los componentes afectivo-emocionales como principales causas del éxito educativo. Asimismo, mantienen que la inteligencia emocional es un componente predictivo del

rendimiento académico de los estudiantes, afirmando que aquellos que obtienen puntuaciones altas en inteligencia emocional, presentan mejores calificaciones.

Sin embargo, autores como Lawrence (2013) y Ferragut y Fiero (2012) destacan sus estudios que los alumnos pueden obtener buenas calificaciones y un buen rendimiento académico, sin necesidad de tener un adecuado autocontrol o gestión emocional, haciendo hincapié en que los alumnos pueden no estar motivados hacia una asignatura y obtener buenas calificaciones.

En este sentido, Gómez (2000) concluye en sus investigaciones que la relación existente entre la inteligencia emocional y el aprendizaje es cíclica, es decir, la experiencia que adquiere un individuo en el aprendizaje de una asignatura le va a permitir adoptar unas creencias o posturas a la hora de enfrentarse a la misma. Y estas creencias, a su vez, generarán unas emociones o sentimientos en el alumnado que influirán directamente en su capacidad de aprendizaje.

Por tanto, analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico puede parecer complicado debido a que las investigaciones demuestran resultados contradictorios. Es aquí dónde surge el interés por realizar una revisión sistemática que incluyan éstas dos variables de estudio: la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

La revisión sistemática que se va a llevar a cabo tiene como finalidad analizar diferentes publicaciones que incluyan la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico y que hayan sido publicadas en la última década. Analizar dicha relación se trata de un aspecto fundamental en el ámbito educativo, ya que la finalidad de la escuela como espacio educativo no puede centrarse meramente en la transmisión de conocimientos, sino que debe ser un espacio donde el alumnado adquiera valores democráticos que fomenten la convivencia pacífica de las sociedades venideras y para ello es fundamental la introducción de la inteligencia emocional en el currículum educativo (Bisquerra et al., 2015).

Finalmente, destacar que en la presente revisión sistemática pretendo dar respuesta a diferentes interrogantes, tales como: ¿existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico?, ¿cómo es dicha relación?, ¿cuáles son los componentes de la inteligencia emocional que más influyen en el rendimiento académico?, ¿existen diferencias significativas en la inteligencia emocional en función del sexo?, ¿existe relación entre la inteligencia emocional y otras variables protectoras de la convivencia escolar?

A continuación, en base a estas preguntas, plantearemos los objetivos, describiremos la metodología a desarrollar y obtendremos unas conclusiones finales.

5.2. OBJETIVOS

En base a las preguntas planteadas con anterioridad, se han determinado cuatro objetivos:

- Analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Determinar qué factores de la inteligencia emocional ejercen una mayor influencia en el rendimiento académico.
- Analizar si existen diferencias significativas en la inteligencia emocional en función del sexo.
- Detectar relaciones entre la inteligencia emocional y otras variables protectoras de la convivencia escolar.

5.3. METODOLOGÍA

Proceso de búsqueda

Para llevar a cabo la presente revisión sistemática se han seguido las directrices marcadas por la Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis (PRISMA). Antes de poner en práctica dicha revisión sistemática, se han definido previamente las dos variables objeto de estudio: la inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como el objetivo

principal de la misma, que no es otro que analizar la relación existente entre ambas variables.

Una vez definidas las variables y planteado el objetivo general de la revisión sistemática, debemos reseñar que para la búsqueda de información se han empleado tres bases de datos: Dialnet, Psycodoc y Scopus. Dicha búsqueda se ha llevado a cabo en dos idiomas: español e inglés, exceptuando Dialnet, puesto que se trata de una base de datos nacional y solo se registran resultados en español. Por otro lado, destacar que la búsqueda se ha realizado el 10/07/2021.

Una vez seleccionadas las bases de datos, comenzamos la búsqueda en cada una de ellas empleando los siguientes descriptores y filtros automáticos:

- Descriptores en español e inglés: “inteligencia emocional”, “rendimiento académico”, “Emotional Intelligence”, “Academic Achievement”.
- Fórmulas de búsqueda: para llevar a cabo la búsqueda se ha empleado el operador booleano “and”, siendo las fórmulas de búsqueda: “inteligencia emocional” and “rendimiento académico” (en Dialnet) y “emotional intelligence” and “academic achievement” (en el resto de bases de datos).
- Años de búsqueda: se han filtrado los resultados de la última década, empleando el siguiente intervalo temporal: 2011-2021.
- Se han seleccionado únicamente artículos científicos o de revista.
- Se han tenido en cuenta solo aquellos artículos a los que tenemos acceso al texto completo.
- Se han tenido en cuenta artículos tanto en español como en inglés.

A continuación, en la Tabla 1 se recogen las diferentes bases de datos, las fórmulas de búsqueda empleadas, los filtros aplicados y el número de referencias que hemos obtenido:

Tabla 4. Bases de datos, fórmulas de búsqueda, filtros aplicados y número de referencias.

Bases de datos	Fórmulas de búsqueda	Filtros aplicados	Nº de referencias
<i>Dialnet</i>	“inteligencia emocional” and “rendimiento académico”	Artículos de revista Años: 2011-2021 Texto completo	89
<i>Psicodoc</i>	“emotional intelligence” and “academic achievement”	Años: 2011-2021 Texto completo	33
<i>Scopus</i>	“emotional intelligence” and “academic achievement”	Intervalo de años: 2011-2021. Texto con acceso abierto. Tipo de documento: artículos de revisión y/o investigación.	88

Fuente: Elaboración propia

Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión que se han tenido en cuenta para la realización de la búsqueda han sido:

- Estudios que evalúen la relación entre las dos variables objeto de estudio: inteligencia emocional y rendimiento académico.
- Investigaciones en las que la muestra sean estudiantes de Primaria y/o Secundaria.
- Estudios experimentales de corte transversal.
- Estudios que nos permitan acceder al texto completo.
- Investigaciones publicadas en inglés y en español.

Criterios de exclusión

Los criterios de exclusión que se han tenido en cuenta para la realización de la búsqueda han sido:

- Estudios que no incluyen la evaluación de las dos variables: inteligencia emocional y rendimiento académico.
- Investigaciones cuyo título no incluye las dos variables o cuyo resumen o abstract no está relacionado con nuestro objeto de estudio.
- Estudios que no contienen en el título ambas variables.
- Estudios que no están relacionados con el ámbito de la educación obligatoria.
- Investigaciones en las que la muestra de estudio son estudiantes de la etapa de Educación Infantil y Universitaria.
- Estudios cualitativos, teóricos, revisiones sistemáticas, estudios de caso, etc.
- Estudios a los que no tenemos acceso al texto completo.
- Investigaciones que sean en otro idioma distinto al español o inglés.

Proceso de selección de datos

Tal y como podemos observar en la Figura 1, el número total de referencias que obtuvimos en una primera búsqueda aplicando los filtros automáticos fueron de 210 (89 en Dialnet, 33 en Psycodoc y 88 en Scopus).

A continuación, se aplicaron los criterios de exclusión y se procedió del siguiente modo:

En primer lugar, se descartaron un total de 19 artículos por estar duplicados en las diferentes bases de datos.

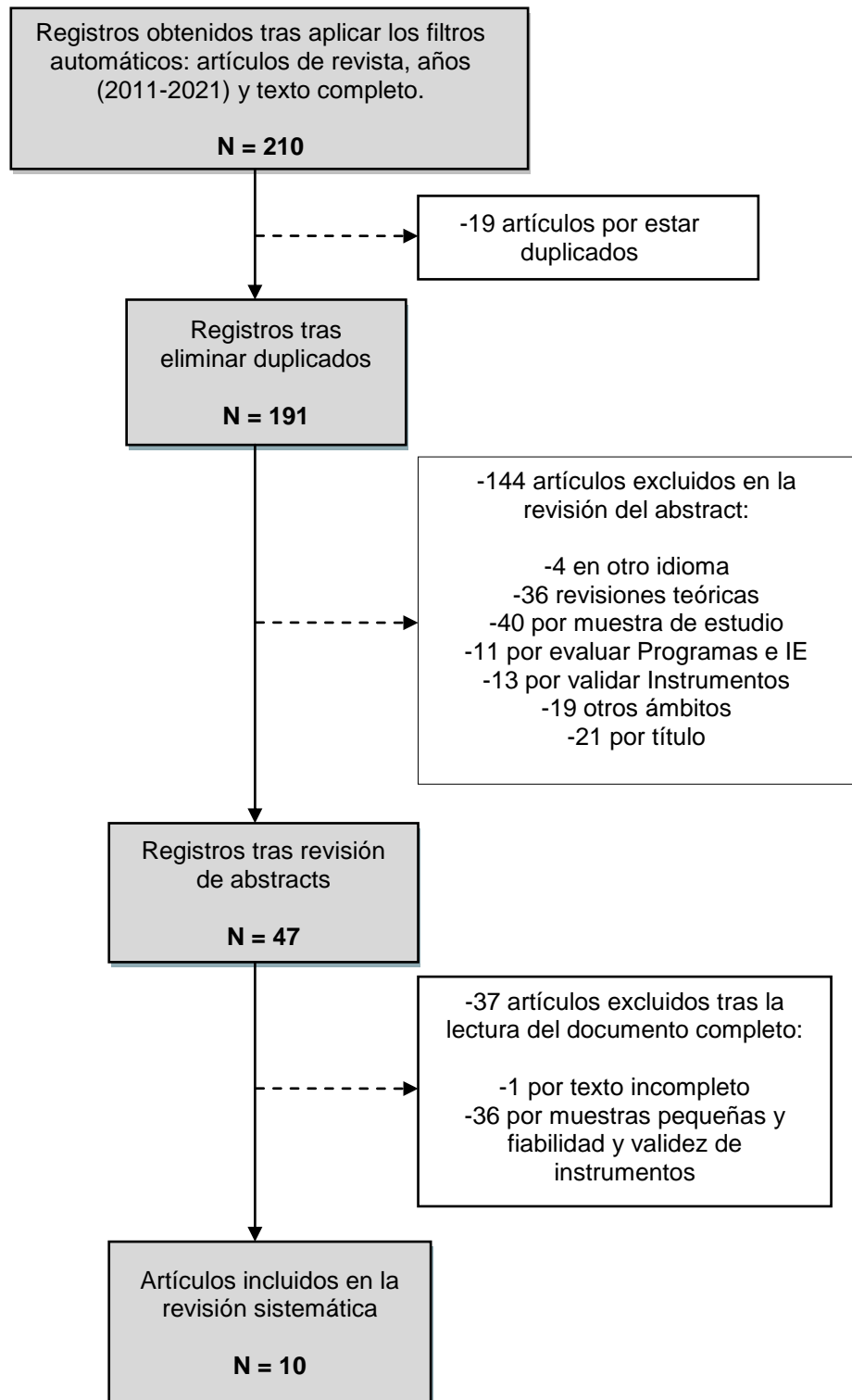
De manera más concreta y mediante la revisión del resumen o abstract se excluyeron 4 artículos por estar redactados en idiomas diferentes al español o inglés (1 en vasco, 2 en portugués y 1 en catalán), 36 artículos por tratarse de investigaciones teóricas (revisiones sistemáticas, propuestas de modelos teóricos y estudios de caso), 40 estudios porque la muestra pertenecía a

Educación Infantil (5) y Universitaria (36), 11 artículos por tratar de evaluar la efectividad de Programas de inteligencia emocional, 13 porque se centran en la validación de instrumentos de inteligencia emocional y 19 por no ajustarse al ámbito educativo (sanitario, deportivo, etc.). Además, se descartaron 21 estudios por no incluir en su título el nombre de las dos variables objeto de estudio.

Seguidamente, dado que numerosos artículos no ofrecían datos suficientes en el abstract, se llevó a cabo un proceso de selección en que se revisaron los textos completos de 37 artículos para poder tomar una decisión sobre la inclusión de los mismos en la revisión. En dicho proceso se excluyó 1 artículo por presentar el texto incompleto y 36 por no evaluar exactamente la relación entre las dos variables, por presentar muestras de estudio más pequeñas y por no emplear instrumentos de evaluación con suficiente validez y consistencia. .

Finalmente, tras aplicar todos estos criterios de inclusión y exclusión, se han seleccionado 10 artículos para llevar a cabo la revisión sistemática. En la Figura 1 se puede observar el proceso de selección de datos mediante un diagrama de flujo.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de datos



5.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez seleccionados los 10 artículos científicos que componen la muestra final de la presente revisión sistemática y en relación al objetivo propuesto, se han obtenido los siguientes resultados:

Tabla 5. Resultados obtenidos en la selección de artículos

REFERENCIA	PAÍS	MUESTRA	EDAD	ETAPA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
Martínez-Martínez, López-Liria, Aguilar-Parra, Trigueros, Morales-Gázquez, y Rocamora-Pérez (2020)	España	3.650	12-19 años	Secundaria	-Cuestionario para evaluar la cibervictimización de Nocentini et al. (2010). -TMMS-24 para evaluar la IE. -Calificaciones medias de los alumnos para evaluar el RA.	-Se establecieron correlaciones negativas entre la cibervictimización y la IE. -Se establecieron correlaciones positivas entre la IE y el RA. La IE favorece el RA de los estudiantes y los hace menos susceptibles a la cibervictimización.
Ferragut y Fierro (2012)	España	166	9-12 años	Primaria	-TMMS-24 para evaluar la IE. -Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad (Fierro, 2006) para evaluar el bienestar personal. -Calificaciones medias de los alumnos para evaluar el RA.	- Se establecieron correlaciones significativas entre el bienestar personal y la IE, así como entre el bienestar y el RA. -En cambio, no se establecieron correlaciones significativas entre la IE y el RA.
Usan y Salavera (2018)	España	3.512	12-18 años	Secundaria	- Escala de Motivación Educativa (EME-S) para evaluar la motivación escolar. -TMMS-24 para evaluar la IE. -Calificaciones medias de los alumnos para evaluar el RA.	-Se establecieron correlaciones significativas entre la motivación escolar, la IE y el RA. -La motivación escolar y la dimensión regulación emocional de la IE se establecen como variables predictivas del RA.
Antonio-Aguirre, Rodríguez-Fernández y Revuelta (2019).	España	850	12-18 años	Secundaria y Bachillerato	- Escala <i>Relational Support Inventory</i> (RSI; Scholte, van Lieshout, y van Aken, 2001) para evaluar el apoyo social. -TMMS-24 para evaluar la IE. -Calificaciones medias de los alumnos para evaluar el RA.	-Los resultados evidencian una correlación significativa entre el apoyo familiar y del profesorado sobre el RA. -No se establece una relación directa entre la IE y el RA. El único componente de la IE que incide en el RA es la atención emocional, siendo su efecto negativo sobre el RA.
Santamaría y Valdes (2017)	España	73	13-16 años	Secundaria	-El cuestionario EQ-i: YV de Bar-On para evaluar la IE. - Cuestionario de Matson de habilidades sociales para adolescentes	-Se establece una correlación significativa entre la IE y el RA, sobre todo en el factor C del cuestionario de Bar-On correspondiente al manejo del estrés. Este factor incluye la tolerancia al estrés y control de impulsos, ser clamando,

REFERENCIA	PAÍS	MUESTRA	EDAD	ETAPA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
					(Matson, Rotatori, y Helsen, 1983). - El registro acumulativo de evaluación (RAE) de cada uno de los cursos y alumnos participantes para evaluar el RA.	trabajar bien bajo presión, no ser impulsivo y responder a sucesos estresantes sin demorarse emocionalmente. -Se establece una correlación positiva entre las altas puntuaciones en HHSS y el RA. -Se establece una relación aceptable entre IE, HHSS y RA.
Usán, Salavera y Mejías (2020)	España	1756	12-18 años	Secundaria	-TMMS-24 para evaluar la IE. -El cuestionario Maslach Burnout Inventory Student-Survey (MBI-SS) para evaluar el burnout académico. -Las calificaciones medias de cada alumno para evaluar el RA.	-Se establecieron correlaciones significativas entre las dimensiones comprensión y regulación emocional de la IE con el RA. -Se estableció una correlación negativa entre las dimensiones de agotamiento físico/emocional, cinismo y eficacia académica del burnout con las de atención, regulación y comprensión emocional de la IE y el RA.
Martínez (2019)	España	146	10-12 años	Primaria	-Cuestionario ad hoc (género, curso y número de asignaturas suspensas). -TMMS-24 para evaluar la IE. -Número de asignaturas suspensas para evaluar el RA.	-Los resultados indican que las chicas obtienen puntuaciones medias más altas que los chicos en los tres factores que evalúan la IE. -Los resultados señalan la existencia de una relación moderada entre la IE y el RA, siendo las dimensiones de percepción y regulación emocional las de mayor correlación.
Pulido y Herrera (2016)	España	404	6-12 años	Primaria	-Adaptación propia del MSCEIT (Test de inteligencia emocional de Mayer, Salovey & Caruso, 2009) para evaluar la IE. -Calificaciones medias de los alumnos para evaluar el RA.	-Los resultados determinan que los niveles de IE en los niños de Primaria son medio-altos, con mayores niveles en empatía y menores en autocontrol. -Los resultados evidencian correlaciones positivas entre la IE y el RA. Además, concreta que la IE es la variable más determinante para predecir el RA. -Los resultados reflejan que el curso, el estatus y la cultura aparecen como variables predictivas de la IE y del RA.
Broc (2019)	España	345	1º-4º ESO	Secundaria	-El cuestionario de Bar-On (EQ-i: YV) para evaluar la IE. -Número de suspensos para evaluar el RA.	-Los resultados determinan que no hay diferencias significativas en IE en función del sexo (únicamente los chicos aventajan a las chicas en estado de ánimo y adaptabilidad y las chicas en factores interpersonales). -No hay diferencias en los componentes de IE en función del curso. -La correlación entre la IE y RA es baja, siendo el factor interpersonal y el manejo del estrés el que más correlaciona.

REFERENCIA	PAÍS	MUESTRA	EDAD	ETAPA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
Molero, Pérez-Fuentes, Martos, Barragán, Simón, y Gázquez (2021)	España	1.287	14-18 años	Secundaria	-Cuestionario ad hoc (edad, sexo, curso, cuestiones logro académico). -Maslach Burnout Inventory-Survey (MBI-SS) para evaluar el burnout escolar. -El Brief Emotional Intelligence Inventory (EQ-i-M20) para evaluar la IE.	-Los resultados evidencian que los alumnos que habían suspendido alguna asignatura presentan mayores síntomas de burnout, mientras que los que aprueban presentan una mejor autoeficacia. -Se encontraron correlaciones positivas entre el factor autoeficacia del burnout y todos los factores de la IE. Es decir, una mejor gestión de nuestras emociones se asocia con una menor incidencia de los síntomas de burnout. -Por tanto, la IE actúa como factor protector del burnout y por tanto, del RA.

Años y países de los estudios seleccionados

En la última década, las investigaciones que se han centrado en analizar la relación entre las dos variables objeto de estudio (inteligencia emocional y rendimiento académico) se han incrementado. Si analizamos los artículos seleccionados en la presente revisión sistemática, destacamos el año 2019 con tres publicaciones y el año 2020 con dos. Además, nos encontramos con que la publicación más reciente es del pasado mes de junio y la más antigua del año 2012. En la Gráfica 1 se puede observar la distribución de los artículos seleccionados por año de publicación.

Por otro lado, reseñar que las 10 publicaciones seleccionadas (100%) se han llevado a cabo en España, por lo que se trata de una temática de gran interés a nivel nacional.

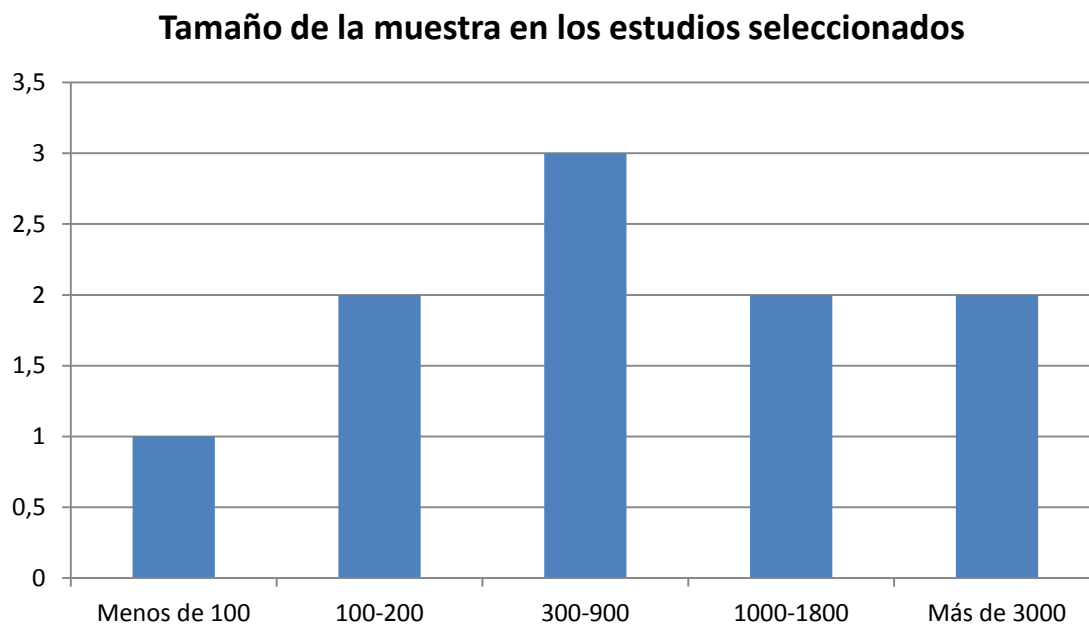
Gráfica 1. Número de artículos por año en los artículos revisados



Tamaño de la población o muestra

El tamaño de la muestra de los estudios incluidos en la revisión bibliográfica oscila entre los 73 y los 3.650 estudiantes. Destacar que sólo una investigación presenta una muestra inferior a 100 (un 10% del total), que cuatro estudios superan los 1.000 (40% del total) y que dos estudios superan los 3.000 (un 20% del total). El tamaño de la muestra es uno de los criterios de exclusión que se han tenido en cuenta tras la revisión de abstract, ya que cuanto mayor sea la muestra, se incrementa la posibilidad de que ésta sea más representativa de la población objeto de estudio. En la Gráfica 2 podemos observar el tamaño de la muestra de los estudios seleccionados.

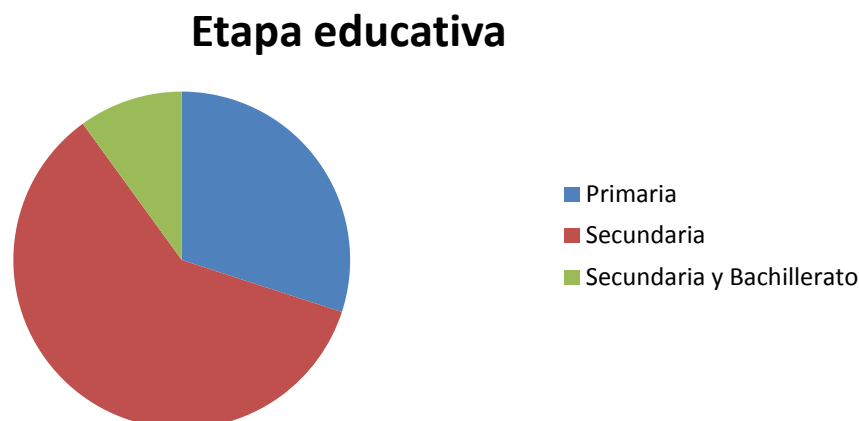
Gráfica 2. Tamaño de la población o muestra seleccionada



Características de la etapa educativa

Con respecto a la etapa educativa, destacar que la mayor parte de las investigaciones se centran en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en concreto, un 60% del total. En cambio, sólo un 30% de los estudios están enfocados en la etapa de Educación Primaria. Por último, destacar que una de las investigaciones abarca la etapa de Secundaria y Bachillerato (10%).

Gráfica 3. Investigaciones revisadas por etapa educativa.



Por otro lado, si nos centramos en el rango de edad, observamos que predominan los estudios cuya muestra oscila entre los 12 y los 18 años (30 % del total). El resto de investigaciones presentan diferentes rangos de edad: 14-18 años, 6-12 años, 10-12 años, 13-16 años, 9-12 años, 12-19 años. Por último, un único estudio no determina un rango de edad concreta, ya que se limita a seleccionar estudiantes desde 1ª a 4ª de la ESO.

Instrumentos de evaluación empleados en las investigaciones

El instrumento más utilizado para evaluar la inteligencia emocional de los estudiantes ha sido el TMMS-24 (60% del total); seguido del cuestionario de Bar-On (20% del total); el MSCEIT (10% del total) y El Brief Emotional Intelligence Inventory (EQ-i-M20).

El instrumento más empleado para evaluar el rendimiento académico han sido las calificaciones medias del alumnado (70% del total); seguido del número de asignaturas suspensas (20% del total) y un cuestionario *ad hoc* (un 10%).

Además, se han empleado otros instrumentos para evaluar diferentes dimensiones a las de objeto de estudio: el cuestionario de Nocentini et al. (2010) para evaluar la cibervictimización, el cuestionario Maslach Burnout Inventory Student-Survey (MBI-SS) para determinar el burnout académico, etc.

Resultados de los artículos seleccionados

Una vez descritas las características de los artículos seleccionados (año, país, tamaño de la muestra, etapa educativa e instrumentos de evaluación), nos centraremos en analizar los principales resultados de los artículos incluidos en la revisión sistemática. Para analizar los resultados, se han desarrollado varias categorías para el análisis.

- Estudios que establecen una correlación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico y factores de la IE que más correlacionan.
- Estudios que no establecen correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico o establecen correlaciones bajas.
- Estudios que muestran diferencias significativas en la inteligencia emocional en función del sexo.
- Estudios que correlacionan la inteligencia emocional con otras variables.

Estudios seleccionados que establecen una correlación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

La mayoría de artículos correlacionan positivamente la variable inteligencia emocional con la variable rendimiento académico (un 70% del total). Concretamente, Martínez-Martínez et al. (2020) en su investigación con una muestra de más de 3600 alumnos de secundaria llegó a la conclusión de que existe una correlación positiva entre la IE emocional y el RA, indicando incluso que podía actuar como una variable predictiva del mismo. Asimismo, también expuso que la atención emocional, la claridad emocional y la regulación emocional eran los componentes de la IE que más influían en el RA. Coincidiendo con estos autores, Usan y Salavera (2018) en sus investigaciones con más de 3500 estudiantes de Secundaria también confirmaron su hipótesis de partida, verificando que los alumnos que obtenían altas puntuaciones en IE presentaban un mayor rendimiento académico. En concreto, los factores de IE que más correlacionan con el RA son la atención emocional, la claridad

emocional y la regulación emocional. Sin embargo, destacan que la única variable de la IE capaz de predecir el RA es la regulación emocional.

Siguiendo en esta línea, autores como Santamaría y Valdés (2017) también señalan en sus estudios con alumnado de Secundaria que todos los factores de la IE correlacionan de manera positiva con el RA, siendo el componente manejo del estrés el que más influye y el único capaz de predecir dicho RA. En concreto, este componente incluye la capacidad del alumno para manejar el estrés y controlar sus impulsos, así como la capacidad para trabajar bien bajo presión y responder de manera adecuada ante cualquier suceso estresante.

Si nos centramos en la etapa de Educación Primaria, observamos que autores como Martínez (2019) destacan en su investigación que dicho alumnado posee un buen nivel de competencias emocionales. Asimismo, establece correlaciones moderadas entre la IE y el RA, en concreto los componentes de la IE que más correlacionan son la percepción y la regulación emocional. Coincidiendo con este autor, Pulido y Herrera (2019) en sus estudios con más de 400 alumnos de Educación Primaria concluyen que este alumnado presenta un nivel de inteligencia emocional bastante bueno (el 44%), obteniendo mayores puntuaciones en el componente empatía y menores puntuaciones en el componente autocontrol, algo lógico al tratarse de la etapa de Educación Primaria. Asimismo, establecen que existe una correlación positiva entre la IE y el RA, indicando que a mayores puntuaciones obtenidas en IE, mejor rendimiento académico del alumno. Además, señalan a la IE como la variable más determinante y predictiva del rendimiento académico en la mayoría de las materias.

Estudios seleccionados que no establecen correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico o establecen correlaciones bajas.

Es de destacar que el 30% del total de los estudios seleccionados no establecen una relación directa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico o establecen una relación baja.

En este sentido, autores como Ferragut y Fiero (2012) en sus estudios realizados con más de 150 alumnos de Educación Primaria destacan que la inteligencia emocional no tiene influencia alguna el rendimiento académico. Cabe destacar que de los tres componentes que se evalúan de la IE (atención emocional, claridad y reparación emocional), dos de ellos no correlacionan de manera significativa con ninguna de las variables académicas, siendo únicamente el componente “comprensión de los estados emocionales” el que obtiene un coeficiente de correlación débil. Este componente hace referencia a la comprensión de las emociones propias y ajenas, pudiendo ser algo lógico en la etapa de Educación Primaria. En definitiva, a la luz de estos autores la IE parece no jugar un papel importante en el RA.

Coincidiendo con Ferragut y Fiero (2012), Antonio Aguirre et al. (2019) en sus investigaciones con alumnado de Secundaria dejan patente la ausencia de relación directa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, insistiendo en que dicha ausencia de relación puede deberse al efecto que podrían estar ejerciendo terceras variables, tales como la implicación escolar o el bienestar personal. Además, afirman que existe un único componente de la IE que puede influir negativamente en el RA, como es la atención emocional. De esta forma, todo parece indicar que cuanto mayor sea la atención prestada a las emociones, podría poner en riesgo el ajuste escolar del estudiante y por ende, su RA.

Por su parte y siguiendo en esta línea, Broc (2019) en su investigación con más de 300 alumnos de Secundaria, concluye que la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (medido en el número de suspensos y/o aprobados) es bastante baja, siendo el “factor interpersonal” y el factor “manejo del estrés” los que muestran una correlación mayor correlación. Por ello, Broc (2019) afirma que es necesario analizar la influencia de otras variables (psicológicas, educativas o familiares) que puedan influir en el RA.

Estudios que muestran diferencias significativas en la inteligencia emocional en función del sexo.

Únicamente 2 de los estudios seleccionados (un 20% del total) hacen referencia a las diferencias significativas en la variable inteligencia emocional en función del sexo y edad.

Por un lado, Martínez (2019) en su estudio realizado con el alumnado de Educación Primaria observó que las chicas obtuvieron mejores puntuaciones que los chicos en los tres componentes de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocional) empleando el TMMS-24. En el caso de las dimensiones de comprensión y regulación emocional las diferencias entre chicos y chicas son estadísticamente significativas. Por tanto, en sus estudios se corrobora la presencia de diferencias significativas en la inteligencia emocional percibida en función del sexo.

En esta misma línea, Broc (2019) en sus estudios llevados a cabo con el alumnado de Educación Secundaria observa que existen diferencias significativas en determinados componentes de la inteligencia emocional en función del sexo empleando el Inventario de Bar-On. Sin embargo, a diferencia de Martínez (2019), son los chicos los que obtienen mejores puntuaciones en el componente estado de ánimo y adaptabilidad, mientras que las chicas presentan mayores puntuaciones en el componente interpersonal. En el resto de componentes no se aprecian diferencias significativas.

Por otro lado, Broc (2019) también señala en sus estudios con alumnado de Secundaria que no se aprecian diferencias significativas en ningún componente de la inteligencia emocional en función del curso, concluyendo que los componentes de la inteligencia emocional se desarrollan y adquieren durante la etapa de Educación Primaria y que permanecen estables y resistentes al cambio en la etapa de Educación Secundaria (entre los 13 y los 18 años). En cambio, Pulido y Herrera (2016) en sus investigaciones realizadas con alumnado de Educación Primaria, afirman que se aprecian diferencias significativas en los tres componentes de la inteligencia emocional en función del curso, convirtiéndose éste en una de las variables más predictivas de la inteligencia emocional. En definitiva, Pulido y Herrera (2016) afirman que los

niveles de inteligencia emocional son mayores a medida que los alumnos avanzan de curso en la etapa de Educación Primaria. Este aspecto es debido al desarrollo emocional que caracteriza al proceso evolutivo de los niños.

Estudios que correlacionan la inteligencia emocional con otras variables

Entre los estudios seleccionados para llevar a cabo la presente revisión sistemática, un total del 60% del total analiza la relación existente entre la inteligencia emocional con otras variables que inciden en la convivencia escolar.

Por un lado, encontramos a los autores que establecen correlaciones positivas entre la inteligencia emocional y diversos componentes afectivos-emocionales que favorecen la convivencia escolar:

En este sentido, Ferragut y Fiero (2012) han establecido correlaciones positivas entre el bienestar personal y dos de los tres componentes de la inteligencia emocional (claridad y reparación emocional).

Del mismo modo, Usan y Salavera (2018) revelaron que la variable motivación escolar correlaciona positivamente con la inteligencia emocional, de manera que los alumnos más motivados se relacionan con mayores índices en caridad, atención y regulación emocional.

Por su parte, Santamaría y Valdés (2017) también revelaron que las habilidades sociales correlacionan de manera directa y positiva con la inteligencia emocional, obteniéndose relaciones significativas entre la mayoría de los componente de ambas variables.

Por otra parte, encontramos a autores que establecen correlaciones negativas e inversas entre la inteligencia emocional y diversos factores que perjudican la convivencia escolar.

En esta línea, Martínez-Martínez et al. (2020) establecieron una relación negativa e inversa entre la variable cibervictimización y la inteligencia emocional, llegando a la conclusión de que el alumnado con mayores niveles de inteligencia emocional es menos susceptible a la cibervictimización.

Por su parte, tanto Usan, Salavera y Mejías (2020) como Molero et al. (2021), en sus investigaciones establecen una correlación inversa entre la aparición de síntomas de burnout y la inteligencia emocional. Molero et al. (2021) destacan incluso que la inteligencia emocional es un factor protector y preventivo para evitar la aparición de síntomas de agotamiento y para mejorar los resultados académicos.

5.5. DISCUSIÓN

En el presente Trabajo Fin de Máster se ha llevado a cabo una revisión sistemática de manera detallada mediante la selección de un conjunto de estudios desarrollados en la última década (2011-2021). El objetivo principal de la misma ha sido analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados de los estudios seleccionados muestran, en su mayoría, que existe una relación positiva y directa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, es decir, que aquellos alumnos que poseen mayores niveles de inteligencia emocional obtienen mejores calificaciones.

Con respecto al ámbito geográfico, es de destacar que los 10 artículos seleccionados se han llevado a cabo en España, con lo cual se puede afirmar que es una temática de gran interés por la comunidad científica a nivel estatal. Además, a nivel metodológico, la población o muestra de estudio seleccionada ha sido considerablemente amplia, llegando incluso a superar los 3.500 estudiantes, por lo que hace posible que los datos sean concluyentes y posean una mayor fiabilidad.

Como se ha comentado anteriormente, la mayoría de los estudios analizados (un 70% del total) han establecido una relación positiva o directa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incidiendo una variable sobre la otra. Asimismo, se ha podido comprobar que los componentes de la inteligencia emocional que más influencia tienen sobre el rendimiento académico han sido la atención emocional, la claridad emocional y la regulación emocional, tal y como afirman Martínez-Martínez et al. (2020) y Usan y Salavera (2018). En este sentido, la regulación emocional ha sido el

componente de la inteligencia emocional con mayor valor predictivo en el rendimiento académico. Otro de los componentes con mayor valor predictivo ha sido el manejo del estrés, entendido éste como la capacidad que poseen los alumnos para manejar el estrés y controlar sus impulsos, así como la capacidad para trabajar bien bajo presión y responder de manera adecuada ante cualquier suceso estresante (Santamaría y Valdés, 2019).

Estos resultados coinciden con los propuestos por otros autores como Barna (2011) y Pérez-González (2014), quienes destacan la importancia que tiene una adecuada gestión y control de las emociones en el desarrollo integral de los estudiantes y en la consecución del éxito académico. Asimismo, los resultados obtenidos en nuestra revisión bibliográfica también concuerdan con los de Mestre et al. (2004), quienes observaron una correlación positiva y significativa entre los componentes comprensión y regulación emocional y el rendimiento académico del alumnado con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Por último, destacar que Vallejo et al. (2012) también indicaron que las calificaciones que obtienen los alumnos se relacionan intrínsecamente con los tres componentes de la inteligencia emocional (percepción, claridad y regulación emocional).

Por otra parte, el 30% del total de los estudios seleccionados concluyen que no existe una relación directa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso llegan a afirmar que se deben estudiar otras variables (educativas, personales o familiares) con mayor valor predictivo.

Estos resultados quedan justificados en diversas investigaciones, tales como las de Lawrence (2013), quién afirma que los alumnos pueden obtener buenas calificaciones y un buen rendimiento académico sin necesidad de tener un adecuado autocontrol o gestión emocional. En esta misma línea, Martínez (2010) niega en sus estudios una influencia clara de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico en adolescentes, indicando incluso la existencia de una relación negativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico por la aparición de otras variables como el estrés o el burnout. Del mismo modo, destacar a Jiménez y López-Zafra (2009) quienes afirman en sus investigaciones que la relación existente entre ambas variables

no resulta clara ni concluyente, dando especial relevancia al peso del burnout en la inteligencia emocional.

En base a los resultados expuestos y al contraste de los mismos con otras investigaciones previas, se puede afirmar que se ha dado respuesta al objetivo principal de la presente revisión bibliográfica, que no es otro que analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Por otro lado, hemos observado que el 20% del total de los artículos han tratado de establecer diferencias significativas en la inteligencia emocional en función del sexo. Así pues, tanto Martínez (2019) como Broc (2019) han establecido diferencias significativas, concluyendo que las chicas presentan mejores puntuaciones en los componentes percepción, comprensión y regulación emocional, mientras que los chicos obtienen mejores puntuaciones en adaptabilidad.

Estos estudios han sido contrastado con otros, tales como los de Otero et al. (2009), quiénes establecen que las chicas obtienen mejores puntuaciones medias en los tres componentes de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación), pero que sólo se han encontrado realmente diferencias significativas en el factor “expresar sentimientos y sentir”. En esta misma línea, Brackett et al. (2003) pusieron de manifiesto en sus estudios con adolescentes que las chicas obtienen mejores resultados que los chicos en los tres componentes de la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación emocional). Del mismo modo, Fernández-Berrocal et al. (1999) mediante el TMMS-24 también encontró diferencias significativas en los componentes de la inteligencia emocional en función del sexo, sobre todo en el componente percepción emocional, donde las chicas obtuvieron niveles más alto que los chicos. En definitiva, son numerosos los estudios donde se pone de manifiesto que las superioridad de las chicas a la hora de percibir, comprender y regular sus emociones.

Seguidamente, destacar que determinados estudios seleccionados en la revisión sistemática (un 40% del total) han establecido relaciones positivas y directas entre la inteligencia emocional y otras variables protectoras de la

inteligencia emocional, tales como el bienestar personal (Ferragut y Fiero, 2012); la motivación escolar (Usan y Salavera, 2018); el apoyo social (Antonio-Aguirre et al., 2019) y las habilidades sociales (Santamaría y Valdés, 2017).

Estos estudios han sido contrastados con otras investigaciones previas, tales como los de Martín et al. (2008) quienes ponen de manifiesto una correlación positiva entre los diferentes componentes de la inteligencia emocional con la salud psicológica y bienestar de la población adolescente. Así pues, Fernández-Berrocal et al. (2008) establece resultados en la misma dirección, indicando que el ítem general de bienestar y felicidad obtiene una alta correlación con los componentes claridad y reparación emocional de la IE.

Con respecto a la relación entre la motivación escolar y la inteligencia emocional, destacar que estudios científicos previos también coinciden con los resultados obtenidos. Así pues, Pérez y Castejón (2006) ponen de manifiesto que los alumnos más motivados intrínsecamente obtienen mayores puntuaciones en los tres componentes de la inteligencia emocional, así como mayor éxito escolar. Del mismo modo, Ferriz et al. (2013) evidenciaron una relación directa entre la motivación escolar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico, concluyendo que los alumnos más motivados presentan un mayor bienestar psicológico y emocional.

Siguiendo con la variable apoyo social, destacar que los resultados obtenidos concuerdan con los de Gutiérrez et al., (2017), quienes ponen de manifiesto que los alumnos con un mayor apoyo social (familiar, afectivo y educativo) poseen mejores niveles de inteligencia emocional y un mayor rendimiento académico. Del mismo modo, autores como Kettle et al. (2012) o Rivers et al. (2012) señalan una correlación positiva entre las competencias sociales y emocionales y entre éstas y el rendimiento académico.

Finalmente, otras investigaciones seleccionadas (un 20%) han establecido relaciones negativas e inversas entre la inteligencia emocional y el burnout (Usan et al., 2020; Molero et al. 2021). Estos estudios son apoyados por otros autores como Extremera et al. (2007) quienes señalan que aquellos alumnos que presentan una menor inteligencia emocional, tienen más síntomas de agotamiento o burnout. Del mismo modo, Carlotto y Gonçalvez (2008)

concluyen que los componentes de la inteligencia emocional predicen de manera positiva el rendimiento académico y de manera negativa los síntomas de burnout en alumnos adolescentes.

Con respecto a las limitaciones de la presente revisión sistemática, señalar que la mayor parte de los estudios seleccionados se centran en la etapa de Educación Secundaria, debido a la escasez de estudios con el alumnado de Educación Primaria. Por tanto, los resultados obtenidos no pueden hacerse extensibles a etapas inferiores o superiores.

Otra de las limitaciones es que para evaluar la inteligencia emocional únicamente se han empleado como instrumentos de recogida de datos los cuestionarios y éstos solo han sido cumplimentados por el alumnado, sin recoger experiencias de profesorado o familias.

Asimismo, se ha seleccionado un artículo donde la muestra es inferior a 100 alumnos, con lo cual los resultados que nos ofrece deberemos tomarlos con cautela, puesto que la muestra puede no ser lo suficientemente representativa.

Por último, destacar que son escasos los artículos seleccionados donde se analiza la inteligencia emocional en función del sexo, por lo que tampoco podrían hacerse extensibles estos resultados.

Con respecto a las futuras líneas de investigación, señalar que sería conveniente analizar si la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico en etapas educativas superiores no obligatorias, como la universitaria.

Otro aspecto que podría considerarse para un futuro es la búsqueda de estudios longitudinales que permitan observar si la inteligencia emocional es mayor a medida que el alumnado avanza en las diferentes etapas educativas. Asimismo, destacar que otro aspecto interesante sería observar la influencia de otras variables (educativas, familiares y sociales) sobre el rendimiento académico. Además, sería conveniente analizar si el estilo educativo del docente o metodología empleada influye en la inteligencia emocional del alumnado. Por último, también sería de gran interés analizar estudios donde se

empleen diferentes instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional y que abarquen más participantes (compañeros, profesores, familias...).

5.6. CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de la presente revisión sistemática ha sido analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la etapa de Educación Primaria y Secundaria. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que en la mayoría de los casos dicha relación es directa o positiva, es decir, que cuanto mayor es el nivel de Inteligencia que posee el alumnado, mejores calificaciones obtiene, siendo la variable regulación emocional la más predictiva. Sin embargo, hay una minoría de estudios que afirman que no es clara ni rigurosa dicha relación, ya que se deben incluir otras variables para predecir el rendimiento académico: familiares, educativas, culturales...por lo que sería necesario seguir investigando en este sentido mediante la inclusión de numerosas variables, diversos instrumentos de evaluación y muestras de estudio, etc.

En base a los resultados mayoritarios, podemos destacar que el componente emocional y el cognitivo presentan una relación muy estrecha. Ha quedado patente que el conjunto de emociones, así como su comprensión y regulación juegan un papel crucial en el aprendizaje.

Por todo ello, destacar como implicación práctica la necesidad de incidir en una mayor inclusión de la inteligencia emocional en el currículum educativo, no solo para mejorar el rendimiento académico, sino para también mejorar la convivencia escolar.

En este sentido, en nuestra práctica docente deberemos incidir más sobre los aspectos afectivos y emocionales del alumnado, llevando a cabo diferentes estrategias metodológicas que combinen los componentes cognitivos y emocionales como aspecto fundamental en su formación como ciudadanos. Dichas prácticas deben ir ligadas al interés y motivación del alumnado, ya que como se ha demostrado, se trata de una variable que correlaciona positivamente con la inteligencia emocional. Asimismo, como implicación práctica, señalar que será fundamental detectar cualquier dificultad temprana

en el aprendizaje y proporcionar los refuerzos necesarios para evitar que el alumnado pueda generar sentimientos y emociones negativas que puedan alterar su inteligencia emocional.

Por otro lado, los resultados obtenidos hacen indicar que las chicas poseen un mayor nivel de inteligencia emocional que los chicos, presentando una mayor percepción, claridad y regulación emocional.

En este sentido, nuestro papel como docentes debe estar dirigido a fomentar prácticas educativas centradas en la coeducación, promover la igualdad y convertir la escuela en un lugar inclusivo, donde las emociones afloren y se regulen de manera adecuada, independientemente del sexo.

Por último, destacar que los resultados nos permiten deducir que la inteligencia emocional no es un constructo aislado, sino que se relaciona positivamente con otras variables afectivas, tales como la motivación, el apoyo social, las habilidades sociales, etc. Por todo ello, como docentes debemos hacer de la escuela un lugar donde se construya y se practique la democracia, fomentando las relaciones sociales y el respeto a los valores fundamentales. Asimismo, deberemos potenciar actividades que mejoren la convivencia y despierten el interés y la emoción por aprender, ya que sin emoción no existe aprendizaje.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso García, E., Machargo, I, Méndez, G., Pérez, M.F., y Socorro, M.C. (1996). Predicción del rendimiento académico al inicio del Bachillerato y FP. *Renovación Pedagógica*, 3 (297), 1559-1561.
- Alonso, J., y Navazo, M.A. (2002). La agresividad y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Amaya, P. (2009). Factores psicosociales asociados a comportamientos violentos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica*, 10(1), 51-62.
- Amezcuca, J.A., Fernández de Haro, E., y Pichardo, M.C. (1999). El autoconcepto como variable predictiva del rendimiento académico. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 12, 97-112.
- Antonio-Agirre, I., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118.
- Astin, A. (1993). *Assessment for Excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Nueva York: Oryx.
- Avilés, J.M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 201-209.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barret, L.F., y Gross, J.J. (2001). *Emotions, Current Issues and future directions*, New York: The Guilford Press.
- Beck, A.T., Rush, J., Shaw, B.F., y Emery, G. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión* (9º ed.). España: Desclee de Brouwer.

- Benites, L. (2011). *Convivencia escolar y calidad educativa*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1) 7-43.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J.C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bloom, B.S. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. México: el Ateneo.
- Boccardo, F., Sasia, A.R., y Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*, Benacantil.
- Bonano, G.A. (2001). *Emotions, Current sigues and future directions*. New Cork: The Guildford Press.
- Brackett, M.A., Rivers, S., Reyes, M., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224.
- Brackett, M.A., y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brennan, P., Mednick, S., y Kandel, E. (1991). *Congenital determinants of violent and property offending*. En D. J. Pepler y K. M. Rubin: *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.
- Broc, M.F. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP*, 30(1), 75-92.
- Burton, L. (2004). Confidence is everything. Perspectives of teachers and students on learning mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 357-381.
- Caballero, P.A. (2009). *Competencias Emocionales: Aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.

- Carlotto, M., y Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 101-109.
- Casco, P. y Oliva, A. (2005). Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancia entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 209-220.
- Castejón, J.L., y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M.J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Chadwick, C. (1979). *Tecnología Educativa para el Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*, Barcelona: Martínez Roca.
- De la Torre, E., Mato, M.D., y Rodríguez, E. (2009). Ansiedad e rendimiento en matemáticas. *Revista Galega do Ensino*, 53, 73-77.
- De Meulemeester, L., (2001). *La démocratisation de l'enseignement universitaire*. Francia: Louvain la Neuve.
- Deniz, M.E., Tras, Z., y Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 623-632.

- Dettmers, S., Trautwein, U., Ludtke, O., Goetz, T., Frenzel, A., y Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 25-35.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). Por una Cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 44, 55-78.
- Edel, R. (2003). El Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-8.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor de Rendimiento académico en estudiantes? *Una brújula para el siglo XXI*, 146- 157.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N., Duran, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. Mestre, J., y Guil, R (2004). Medidas de Evaluación en Inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia emocional en el contexto Educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Farias, D., y Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación universitaria*, 3(6), 33-40.
- Fennema, E., y Sherman, J.A. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instruments designed to measure attitudes toward the

- learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7(5), 324-326.
- Fernandez, M.J. (2003). Evaluación del clima en centros educativos. *Revistas de Ciencias de la educación*, 153, 53-78.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high school students. *Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education*, 1(2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruíz-Aranda, D., Salguero, J.M., y Cabello, R. (2015). *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la Inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos N., y Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Educación y Emoción*, 4(8).
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M.R., y Prieto, M. D. (2006). *Emotional intelligence and personality*. United Kingdom: Warwick University.
- Ferriz, R., Sicilia, A., y Sáenz, P. (2013). Predicting satisfaction in physical education classes: A study based on self determination theory. *The Open Education Journal*, 6, 1-7.
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.
- Frederickson, N., Petrides, K.V., y Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52, 317-322.

- Funes, J. (2006). ¿Que está cambiando?: convivencia y confrontaciones en los centros. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 32-35.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- García López, J. (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante el éxito o fracaso*. Madrid: CEAPA.
- García Ramos, J.M. (1994). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- García, M.V., Alvarado, J.M., y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248-252.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gil, N., Blanco, L., y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 15-32.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Daniel Vergara.
- Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. España: Narcea.
- González Fontao, M.P. (1996). Factores escolares que determinan el rendimiento de los estudiantes: reflexiones teórico-empíricas. *Innovación Educativa*, 6, 25-34.
- González, N. I., y Valdez, J.L. (2012). Resiliencia y convivencia escolar en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Trujillo*, 14(2), 194-207.
- Gutiérrez, M., Tomás, J.M., Romero, I., y Barrica, J.M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117.

- Hansenne, M, y Legrand, J. (2012) Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268.
- Hernandez, F., y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia.
- Higgins, E.T. (1999). *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Rusell Sage Foundation.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., y Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Jares, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Jimenez, I., y Lopez-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez, M., y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de sexo y edad. *Boletín de Psicología*, (93), 21-39.
- Joffre, M., García, G., Saldivar, A., Lin-Ochoa, D., Quintanar, S., y Villasana, A. (2011). Bullying en Alumnos de Secundaria. Características Generales y Factores Asociados al Riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Karasel, N., Ayda, O., y Tezer, M. (2010). The relationship between mathematics anxiety and mathematical problem solving skills among primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5804–5807.

- Kettler, R.J., Elliott, S.N., Davies, M., y Griffin, P. (2012). Testing a multi-stage screening system: Predicting performance on Australia's national achievement test using teachers' ratings of academic and social behaviors. *School Psychology International*, 33(1), 93-111.
- Kim, J.W., y Park, C. (2006). Clinical and genetic characteristics of Korean male with and without deficits and hyperactivity disorder. *Alcohol and Alcoholism*, 41(4), 407-411.
- Lawrence, A. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of high school students in Kanyakumari district. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3(2).
- Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K., y Kolbe, L. (1995). Adolescents at Risk for Violence. *Educational Psychology*, 7(1), 7-39.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marin, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-105.
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula abierta*, 79, 85-107.
- Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado.
- Martín, M.L., Harillo, D.A., y Mora, J.A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 14(1), 31-41.
- Martineaud, S., y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.

- Martínez, A. (2010). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18), 67-74.
- Martínez, A. (2010). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18), 67-74.
- Martínez-Martínez, A.M., López-Liria, R., Aguilar-Parra, J.M., Trigueros, R., Morales-Gázquez, M. J., y Rocamora-Pérez, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, cybervictimization, and academic performance in secondary school students. *International journal of environmental research and public health*, 17(21), 7717.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva*. Madrid: CCS.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564.
- Matthews, G., Zeidener, M., y Roberts, R. (2002). *Emotional Intelligence Science and Myth*. Massachusetts Institute of Technology.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2001). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educator*. New York: Basic Books.
- McLeod, D.B. (1988). *Beliefs, attitudes, and emotions: New view of affect in mathematics education*. Nueva York: Springer-Verlang.
- McLeod, D.B. (1992). Affective issues in mathematical problem solving: Some theoretical considerations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 134-141.

- Mehrabian, A. (1996). Relations among political attitudes, personality, and psychopathology assessed with new measures of libertarianism and conservatism. *Basic and Applied Social Psychology*, 18(4), 469–491.
- Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J., Guil, M., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16).
- Mohzan, M.A.M., Hassan, N., y Halil., N.A. (2013). The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.
- Molero, M.D.M., Pérez-Fuentes, M.D.C., Martos, Á., Barragán, A. B., Simón, M.D.M., y Gázquez, J. J. (2021). Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students. *Plos one*, 16(6), 1-14.
- Molina S., y García E. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*. Barcelona: Laia.
- Montero, Y. (2007). *Motivación y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Navarro, I., Musitu, G., y Herrero, J. (2007). *Familias y Problemas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Newsome, S., Day, A.L., y Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005–1016.
- Nováez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México: Iberoamericana.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Orellana, O. (1996). *Psicología Educativa II*. Lima: UNMSM.

- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R. (2005). *La Convivencia: un modelo de prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 32-35.
- Otero, C., Martín, E., León del Barco, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*. 17(13), 1138-1663.
- Page, A. (1990). *Hacia un Modelo Causal del Rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., y Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Pastor, M.J. (2014). Estilos Educativos percibidos en una muestra de niños de edad escolar en función de variables personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 133-139.
- Pérez, N., y Castejón, J. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).
- Pérez-González, J. C., y Sanchez-Ruiz, M.J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, big two and big one framework. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58.
- Petrides, K.V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

- Piaget, J. (1954). *The construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Pulido, A., y Herrera, F. (2016). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265.
- Ramirez, S., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 265-290.
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., Reyes, M.R., Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence With the MSCEIT-YV Psychometric Properties and Relationship With Academic Performance and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.
- Rodríguez García, P.L. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12.
- Rosario, P., Lourenco, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A. y Tuero-Herrero, E. (2012). Prediction of mathematics achievement: Effect of personal, socioeducational and contextual variables. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Rovira (1998). Como saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma*, 2, 57-68.
- Rubin, M.M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Immaculata College, Estados Unidos.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J.M., Cabello, R., Fernandez-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2012). Short and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51, 462-467.
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N., y Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student

- health professionals: The mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21, 106-113.
- Salamanca, Y. (2011). Estudio Descriptivo de Factores Asociados a Violencia Interpersonal en Estudiantes de Tunja Psychologia: Avances de la Disciplina. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. 5(1), 37-46.
- Sánchez, A.M. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 15-25.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Santamaría, B., y Valdés, V. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 57-66.
- Santos Guerra, M.A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Schutte, N.S., Schuettpelez, E., y Malouff, J.M. (2001). Emotional Intelligence and Task Performance. *Imagination, Cognition, and Personality*, 20, 347-354.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Stevens, T., Olivarez, A., y Hamman, D. (2006). The role of cognition, motivation, and emotion in explaining the mathematics achievement gap between Hispanic and White students. *Hispanic journal of behavioural sciences*, 28(2), 161-186.

- Thorndike, E.L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium. *Journal of Educational Psychology*, 12, 123–147.
- Torrego, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1, 251-274.
- Torrego, J.C., y Moreno, J. M. (2003): *Convivencia y Disciplina en la Escuela: el Aprendizaje de la Democracia*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C., y Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. *Tabanque: Revista pedagógica*, (18), 31-48.
- Torres, L.E., y Rodríguez, N.Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 255-270.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trujillo, M.M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15 (25), 9-24.
- Usán, P., Salavera, C., y Mejías, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *Revista CES Psicología*, 13(1), 125-139.
- Usán, P., y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.
- Vallejo, B., Martínez, J., García, C., y Rodríguez, C. (2012). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar. *Comunicación científica. XIII Congreso virtual de psiquiatría*.

- Vallejo, B., Rodríguez, C., Sicilia, A., García, C., y Martínez, J. (2012). *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar*. Comunicación presentada en: 13º Congreso Virtual de Psiquiatría.com. Interpsiquis del 1 al 29 de Febrero.
- Vallés, A. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. (2003). *Emocion/ate Con Inteligencia*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vargas Díez, J. (2001). *Factores diferenciales del rendimiento académico en educación superior*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Vélez, E., Schiefelbein, E., y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.
- Vidal Rodeiro, C.L., Bell, J.F., y Emery, J.L. (2009). Can emotional and social abilities predict differences in attainment at secondary school? *Research Matters*, 7, 17- 22.
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Paidós.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. España: Editorial Crítica.
- Weisinger, H. (1988). *Emocional intelligence at work: The untapped edge for success*. Josey-Bass: San Francisco.
- Weschler, D. (1940), Nonintellective factor in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5(1), 65-78.