

El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el *engagement* académico en adolescentes

Usán Supervía, Pablo¹ y Salavera Bordás, Carlos¹

¹ Departamento de Psicología y Sociología.
Universidad de Zaragoza

España

Correspondencia: Pablo Usán Supervía. Dpto Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza. C/Pedro Cerbuna nº12. 50009 (Zaragoza) España. E-mail: pusan@unizar.es

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. Durante la etapa escolar del alumnado en los centros educativos se producen diferentes situaciones personales y académicas que influyen de manera determinante tanto en la personalidad como en el rendimiento del mismo. Por ello, el estudio de variables como la inteligencia emocional, el *engagement* así como el rendimiento escolar contribuirá a comprender las relaciones entre dichos constructos siendo el objetivo del presente trabajo analizar la relación entre la inteligencia emocional, el *engagement* académico y el rendimiento escolar en una muestra de 3512 estudiantes adolescentes pertenecientes a 18 centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Método. El presente trabajo consistió en un estudio ex post-facto de carácter prospectivo con un diseño descriptivo simple, respondiendo a un muestreo aleatorio. Los instrumentos utilizados fueron las versiones españolas del *Traid Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), el *Utrecht Work Engagement Scale-Student* (UWES-S) y el rendimiento escolar se cuantificó a través de la nota media del alumnado.

Resultados. Los resultados mostraron relaciones positivas del rendimiento escolar con todas las dimensiones del *engagement* académico y la inteligencia emocional, salvo con la percepción emocional; actuando, a su vez, como valor predictivo de la dedicación a las tareas académicas.

Discusión y conclusiones. Se desprende la necesidad de promover comportamientos adaptativos en el aula como facilitadores de las actitudes positivas hacia el desempeño escolar y mejora del desarrollo integral y rendimiento escolar de los estudiantes.

Palabras Clave: Inteligencia emocional; *engagement* académico; rendimiento escolar; estudiantes; adolescentes.

Abstract

Introduction: During the school stage of the students in their schools different personal and academic activities have a decisive influence on the personal and on the performance variables. Therefore, the study of variables such as emotional intelligence, engagement and academic performance will help to understand the relationships between these constructs. The objective of this paper was to analyze the relationship between emotional intelligence, academic engagement and school performance in a sample of 3512 adolescent students belonging to 18 compulsory secondary education schools.

Method: The instruments used the Spanish versions of the Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), the Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S) and the school performance was quantified through the average mark of their student.

Results: The results showed positive relations of school performance with academic engagement and emotional intelligence, except with emotional perception, in turn, as a predictive value of the dedication to academic tasks.

Discussion or Conclusion: The need to promote adaptive behaviors in the classroom as facilitators of positive attitudes for school performance and social development of students was revealed.

Keywords: Emotional intelligence; academic engagement; school performance; students; adolescents.

Introducción

Actualmente, la investigación educativa centra parte de su atención prioritaria en la generación de nuevas metodologías y formas de acción que repercuten en el desarrollo y bienestar de los estudiantes (Baena y Granero, 2015). A lo largo de la escolaridad, en los centros educativos se producen numerosas situaciones contextuales y personales que afectan de manera significativa al alumnado en su proceso de formación y rendimiento escolar. La superación de los objetivos propios de los cursos de la enseñanza media y los cambios que conlleva la adolescencia constituyen un periodo de vital importancia en la vida de una persona (Gómez-Fraguela, Fernández, Romero y Luengo, 2008).

El rendimiento escolar, tradicionalmente, se ha relacionado con la capacidad intelectual que posee el alumnado para obtener altas calificaciones. Actualmente, se considera que el equilibrio personal y los aspectos psicológicos del individuo también son un factor determinante para lograr un buen rendimiento. De este modo, conocer las propias emociones y tener herramientas para gestionarlas ante las dificultades resultan de importancia en el devenir del alumno en su proceso educativo (Ferragut y Fierro, 2012).

En las últimas décadas han surgido nuevas concepciones sobre la inteligencia la cual, considerada como un constructo general, se revelaba como un factor insuficiente e incompleto para predecir de éxito universal en los diferentes ámbitos de la vida. Desde la década de los 90 del siglo pasado se han venido explorando diferentes inteligencias que, como la emocional, aportan información potencialmente relevante para las personas (Mayer, Roberts y Barsade, 2008) conduciendo al desarrollo de un nuevo concepto de inteligencia más amplio donde se en tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales, como resultan los factores emocionales (Pérez y Castejón, 2006).

La Inteligencia Emocional (IE) es conocida como la capacidad de la persona para procesar la información que nos proporcionan las emociones que surgen de nuestro alrededor (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) considerando personas emocionalmente inteligentes aquellas que son capaces de atender las emociones percibidas en su entorno, comprendiendo sus posibles causas y consecuencias, y desarrollando las estrategias para regular o manejar los diferentes estados emocionales (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Pena y Extremera, 2012).

Actualmente, en el estudio científico de la IE prevalece el modelo de habilidad propuesto por Mayer, Caruso y Salovey (1999), quienes conceptualizan la IE como «*la capacidad para valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la capacidad para entender las emociones y el crecimiento emocional y la capacidad para regular las emociones y promover el conocimiento emocional e intelectual*». Así pues, la IE se compone de habilidades específicas que desempeñan un papel significativo en el bienestar subjetivo de la persona como resultan la claridad, comprensión y regulación emocional. La primera de ellas, la atención emocional, se define como la capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada; la comprensión emocional, estaría relacionada con la comprensión de los estados emocionales y, por último, la regulación emocional sería la capacidad para regular los estados emocionales de manera correcta.

La literatura científica que estudia la IE en el ámbito educativo es amplia. La mayoría de los estudios se han centrado en investigar la incidencia de la IE en el bienestar de los estudiantes de Educación Primaria (Ferragut y Fierro, 2012), de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Extremera, Durán y Rey, 2009), en estudiantes universitarios (Extremera, Salguero, y Fernández-Berrocal, 2011) e incluso en la educación de adultos (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás, y Vozmediano, 2015) destacando la asociación de la IE con el bienestar subjetivo, la satisfacción vital y la felicidad académica de los estudiantes. Asimismo, la IE también se han estudiado en el profesorado de Primaria (Arias, 2009), de Secundaria (Chan, 2006) y en docentes universitarios (Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez y Pulido, 2006) junto con otras variables como salud laboral, percepción de eficacia o satisfacción con resultados académicos.

Así pues, las emociones juegan un papel importante en la adaptación de los estudiantes en su centro escolar en cuanto al manejo emocional de aquellas variables contextuales y personales que se producen a lo largo del curso académico y que pueden determinar cuestiones relevantes como el bienestar personal, la felicidad académica, la interacción grupal o el rendimiento escolar, entre otros.

Por otra parte, el *engagement* académico (EA) es considerado como un patrón adaptativo que se fundamenta en las fortalezas del individuo frente a diversas situaciones de estrés, ansiedad y/o agotamiento como detrimento del burnout académico (Seligman, Steen, Park y

Peterson, 2005). El EA queda caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. El vigor, alude a altos niveles de energía y resistencia en la demanda escolar, la inversión de esfuerzos en el trabajo, así como la persistencia frente a las dificultades; la dedicación hace referencia a la implicación y compromiso en el trabajo o tarea, así como a sentimientos de entusiasmo y valoración positiva. Por último, la absorción, refiere a un estado de inmersión en la tarea que satisface y colma las expectativas del alumno (Schaufeli y Bakker, 2004).

De esta manera, el EA se relaciona con altos niveles de percepción de autoeficacia académica (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011) e inteligencia emocional (Extremera *et al.*, 2007), bajos niveles de burnout académico (Schaufeli y Salanova, 2007), una baja prevalencia de abandono escolar (Salanova *et al.*, 2014), un óptimo rendimiento escolar (Vera, Le Blanc, Taris y Salanova, 2014) así como, en términos generales, la felicidad académica de los estudiantes (Moyano y Riaño-Hernández, 2013). Por tanto, el EA se consideraría un patrón conductual adaptativo del alumnado caracterizado por la implicación, satisfacción y desempeño de la propia actividad académica.

Los estudios que vinculan a EA e IE en contexto escolar evidencian una relación positiva entre ambas; concretamente, Extremera, Durán y Rey (2007) aluden a que las dimensiones de atención y comprensión emocional se asocian con vigor y dedicación mientras que la comprensión emocional resultaría la única vinculada con la dimensión de absorción. Esteban muestra correlaciones positivas entre las dimensiones de la IE y el EA, especialmente con la claridad y comprensión emocional. Pena, Rey y Extremera (2012) comparten esta misma posición aludiendo a la relación de todas y cada una de las dimensiones de la IE con el EA.

Por último, el rendimiento escolar (RE) resulta ser una de las cuestiones más importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Garzón, Pinzón, Del Riesgo, Rojas y Salamanca, 2010). Es aceptado como un concepto multidimensional, amplio y relativo en función de los diversos objetivos y resultados esperados en la acción educativa (Abalde, Barca, Muñoz y Fernando, 2009). Otros estudios lo consideran como la medición de la efectividad escolar o del logro académico (Niebla y Hernández, 2007; Tilano, Henao y Restrepo, 2009). Siendo las calificaciones numéricas uno de los indicadores más empleados en la bibliografía científica como los predictores más sólidos de la estabilidad del RE del alumnado (Barca, Peralbo, Porto, Marcos y Brenlla, 2011; Córdoba, García, Luengo, Vizquete y Feu, 2012; Riso, Miguez y Peralbo, 2010) hay distintas formas de cuantificar el rendimiento tales como las pruebas estan-

darizadas (Carmona, Sánchez y Bakieva, 2011), el número de suspensos (Díaz, 2003), los cursos escolares repetidos (Hernando, Oliva y Pertegal, 2012), la cantidad de tiempo dedicado al estudio (Molleda y Herrero, 2009) o, incluso, la combinación de varios de ellos (Rosário *et al.*, 2012).

El estudio del RE se ha enfocado desde diferentes perspectivas. González (2013) realizaron una revisión de trabajos donde se identifican y clasifican los factores y/o condicionantes más investigados, señalando tres factores principales: factores personales del alumnado, como la inteligencia y las aptitudes (Goleman, 2012) la motivación hacia el estudio (Pelechano, 2012), el autoconcepto (Long, Monoi, Harper, Knoblauch y Murphy, 2007) así como los estilos de aprendizaje (Ruíz, Trillos y Morales, 2006); factores escolares, como las calificaciones en los procesos de evaluación o el propio clima escolar (Prieto y Carrillo, 2009); y, por último, factores psicosociales, como el nivel socioeconómico y cultural (Sirin, 2005), el medio educativo familiar (Marchesi y Martín, 2002) u otras variables familiares y sociales (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007).

La literatura científica nos ofrece diversos estudios que relacionan la inteligencia emocional y el rendimiento escolar en población escolar adolescente con resultados dispares. Por un lado, diversas investigaciones establecen la relación entre ambas variables. El estudio de Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) encuentra correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las calificaciones tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos. Miranda, Rodríguez y Montemayor (2007) detectaron la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, pero tan sólo el factor de atención se relacionó con él. Vallejo-Sánchez, Martínez, García y Rodríguez (2012) concluyen que el rendimiento se ve influido por la inteligencia emocional denotando además diferencias entre el alumnado con baja inteligencia emocional y con excelente inteligencia emocional, no observándose diferencias entre los de inteligencia emocional adecuada o media con los otros dos. Otros estudios de ámbito internacional continúan esta línea de relación entre IE y RE unido a otras variables como bienestar psicológico del alumno o mayor satisfacción general en la vida (Buenrostro *et al.*, 2012).

Por otro lado, diversas investigaciones muestran una línea contraria a los trabajos anteriormente citados. Jiménez y López-Zafra (2009) en un estudio sobre la incidencia de las

emociones en el contexto educativo, afirman que los resultados se muestran inconsistentes proponiendo nuevas metodologías de estudio. Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007) niegan la capacidad predictiva de la IE sobre el rendimiento académico en adolescentes escolares. Martínez (2010) no encuentran relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico indicando, además, que aquellos estudiantes con mayor nivel de rendimiento académico tienden a obtener menores niveles de inteligencia emocional y viceversa.

En relación con el constructo del EA, la literatura científica ofrece algunos estudios que lo relacionan con el rendimiento escolar. García *et al.* (2015) muestra la existencia de una relación positiva entre los niveles de engagement, el bienestar subjetivo y el rendimiento académico. Casuso-Holgado *et al.*, (2013) encuentran asociaciones positivas entre engagement (en particular, las dimensiones de vigor y dedicación) y rendimiento académico. Wintre *et al.*, (2011) alude a la relación de un mayor bienestar subjetivo, vigor, dedicación y absorción con menores niveles de estrés percibido y un mayor rendimiento escolar.

Con todo ello, y siguiendo a Caballero, Hederich y García (2015), son necesarios más estudios que amplíen la comprensión y conocimiento de la interrelación entre los diferentes constructos psicológicos de la vida académica de los estudiantes, como son el rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en aras del desarrollo personal y académico del alumnado dentro de la institución escolar.

Objetivos e hipótesis

Por todo lo enunciado, y ante la escasez de estudios que relacionen de manera directa las variables mencionadas, el principal objetivo del estudio se centra en analizar la relación entre el rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement escolar en una muestra de adolescentes escolares en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

De este modo y con base en el objetivo enunciado, se postulan las siguientes hipótesis: (a) Los estudiantes con mayor inteligencia emocional tendrán mejor engagement académico y mejor rendimiento escolar, en tanto que son conductas adaptativas; y (b) El rendimiento escolar será un predictor positivo de la inteligencia emocional y del engagement académico de los estudiantes de Educación Secundaria estudiados.

Método

Participantes

En el estudio participaron 1756 estudiantes, pertenecientes a 18 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Zaragoza, con edades comprendidas entre los 12 y 18 años ($M=14,55$; $DT=1,68$). De género masculino ($N=914$; 52,05%) y femenino ($N=842$; 47,94%).

Tabla 1. *Edad y curso académico de los estudiantes.*

		<i>N</i>	%
<i>Edad</i>	12 años	307	17.89
	13 años	293	16.54
	14 años	403	24.02
	15 años	417	23.93
	16 años	269	14.03
	17 años	56	2.71
	18 años	11	.88
<i>Curso académico</i>	1º ESO	338	20.09
	2º ESO	436	25.63
	3º ESO	567	32.11
	4º ESO	415	22.17

Instrumentos

Para recoger información y aproximarnos al objetivo establecido se utilizaron tres cuestionarios.

Con la finalidad de conocer la *inteligencia emocional* de los estudiantes se utilizó la escala *Traid Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). La escala contiene tres dimensiones con 8 ítems cada una de ellas: *atención emocional* (5) ($\alpha=.89$) (Ej. “Presto mucha atención a mis sentimientos”); *comprensión de sentimientos* (5) ($\alpha=.90$) (Ej. “Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”) y *regulación emocional* (5) ($\alpha=.86$) (Ej. “Aunque me sienta mal, procuro pensar cosas agradables”). Las respuestas se disponen en una escala tipo Likert que oscila desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5).

Con el objetivo de averiguar el *engagement académico* de los estudiantes se partió de la versión española del *Utrecht Work Engagement Scale – Student* (UWES-S) (Schaufeli *et al.*, 2002). El instrumento está compuesto por 17 ítems, distribuidos en tres dimensiones: *vigor* (6) ($\alpha=.81$) (Ej. “Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía); *dedicación* (5) ($\alpha=.79$) (Ej. “Mis estudios son un reto para mí”) y *absorción* (6) ($\alpha=.80$) (Ej. “Soy feliz cuando realizo mis tareas como estudiante”). Las respuestas oscilan desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5) en una escala tipo Likert.

El *rendimiento escolar* de los estudiantes se obtuvo por medio de la nota media reflejada en el boletín de notas del trimestre en el que se suministraron las pruebas en una escala de 0 puntos (mínimo) a 10 puntos (máximo) extraídas con dos decimales, resultando ser uno de los procedimientos más empleados y predictor de mayor estabilidad del rendimiento escolar del alumnado (Barca, Peralbo, Porto, Marcos y Brenlla, 2011; Córdoba, García, Luengo, Vizúete y Feu, 2012; Risso, Miguez y Peralbo, 2010). La fiabilidad de dicha variable denotó un α de Cronbach en nuestra investigación de .85.

Procedimiento

En la realización del estudio se contó con la aprobación de los diferentes centros de educación secundaria, así como de los padres/tutores del alumnado por medio de un consentimiento informado para poder participar en la investigación. Un día de la semana, acordado previamente con jefatura de estudios, se llevó a cabo la cumplimentación de los cuestionarios en cada una de las clases de un mismo centro. Todos los sujetos y sus padres/tutores fueron previamente informados de la naturaleza del estudio participando de manera voluntaria y respetando, de este modo, las directrices éticas de la Declaración de Helsinki (AMM, 2000) en todos sus términos.

Diseño

El presente trabajo, de acuerdo con Ato, López y Benavente (2013), consistió en un estudio *ex post-facto* de carácter prospectivo con un diseño descriptivo simple, respondiendo a un muestreo aleatorio simple.

Análisis de datos

Se procedió a realizar una estadística descriptiva con la finalidad de conocer los datos sociodemográficos de la muestra, así como las diferentes variables estudiadas. Posteriormente, se llevaron a cabo correlaciones entre las puntuaciones de inteligencia emocional, *engagement* académico y rendimiento escolar, procesadas y analizadas con el programa estadístico IBM SPSS v22.0. A su vez, para estimar la predicción del rendimiento sobre la inteligencia emocional y el *engagement* académico se realizó un análisis de regresión lineal. Finalmente, se planteó un modelo de ecuaciones estructurales, mediante el método de extracción de máxima verosimilitud, que permitiese validar y cuantificar las relaciones entre la inteligencia emocional, el *engagement* académico y el rendimiento escolar a través del programa AMOS v24. Para todas las operaciones, se tuvo en cuenta un nivel de significación $p \leq 0,05$ con un nivel de confianza del 95%.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las diferentes variables estudiadas.

Análisis correlacional entre las variables de inteligencia emocional, engagement académico y rendimiento escolar

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de correlación entre las variables psicológicas implicadas en el estudio, así como el rendimiento escolar (Ver tabla 2). Como se observa dicha tabla, las puntuaciones de las diferentes variables resultaron heterogéneas. Las dimensiones de la inteligencia emocional correlacionaron positivamente con las dimensiones del *engagement* académico.

En referencia al rendimiento escolar, las dimensiones de inteligencia emocional que correlacionaron con el mismo fueron la claridad ($r=.121$) y la regulación ($r=.123$). Así mismo, en cuanto al *engagement* académico correlacionaron las dimensiones del vigor ($r=.216$), la dedicación ($r=.303$) y la absorción ($r=.261$).

Tabla 2. *Relación entre las variables de inteligencia emocional, engagement académico y rendimiento escolar*

Variabes		1	2	3	4	5	6	7
<i>Inteligencia emocional</i>	1. Atención emocional	1						
	2. Comprensión emocional	.15**	1					
	3. Regulación emocional	.05	.45**	1				
<i>Engagement académico</i>	4. Vigor	.08*	.30**	.37**	1			
	5. Dedicación	.07*	.30**	.42**	.72**	1		
	6. Absorción	.12**	.25**	.29**	.71**	.71**	1	
<i>Rendimiento escolar</i>	7. Calificación media	-.01	.12**	.12**	.216**	.30**	.26**	1
	<i>Media</i>	3.44	3.41	3.56	2.75	3.21	2.84	6.32
	<i>DT</i>	.75	.72	.75	1.02	1.03	.90	1.62
	<i>Alfa de Cronbach</i>	.89	.90	.86	.81	.79	.80	.85

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral)

Análisis de regresión del rendimiento escolar sobre la inteligencia emocional y el engagement académico

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal por para observar el valor predictivo del rendimiento escolar (variable dependiente) sobre las dimensiones de la inteligencia emocional y el engagement académico (variables independientes). Como se observa en la tabla 3, la única variable significativa resultó ser la dedicación hacia la tarea (dimensión del engagement académico) denotando una varianza explicada del 30%.

Tabla 3. *Inteligencia emocional y el engagement académico como predictoras del rendimiento escolar*

<i>Paso único</i>	<i>B</i>	<i>s.e.</i>	<i>R²</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
<i>(Constante)</i>	2.027	.124		16.388	.000
<i>Engagement académico – Dedicación</i>	.341	.037	.305	9.273	.000

Modelo de ecuaciones estructurales entre las variables inteligencia emocional, engagement académico y rendimiento escolar

Por último, en la figura 1 se muestra el resultado del análisis con ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud, confirmando la adecuación del modelo compuesto por los constructos planteados en el estudio, el cual indica la correla-

ción entre la inteligencia emocional y el *engagement* académico ($r=.57$), lo que denota que los niveles de inteligencia emocional van aparejados con los del *engagement* académico. Además, el modelo presenta la influencia del *engagement* en el rendimiento ($r=.31$) así como una escasa correlación de la inteligencia emocional con él ($r=.01$) si tenemos en cuenta el peso en conjunto de las tres variables objeto de estudio. Por lo que se refiere al ajuste del modelo, los diversos índices de ajuste resultaron adecuados, por lo que se puede afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial entre la inteligencia emocional, el *engagement* académico y el rendimiento escolar resulta sustentable: $\chi^2 (12) = 25.806$, $p < 0.001$; $\chi^2 / gl = 2.15$; CFI = 0.99; NFI = 0.98; TLI = 0.98; RMSEA = 0.46 IC 95% (0.026 – 0.067).

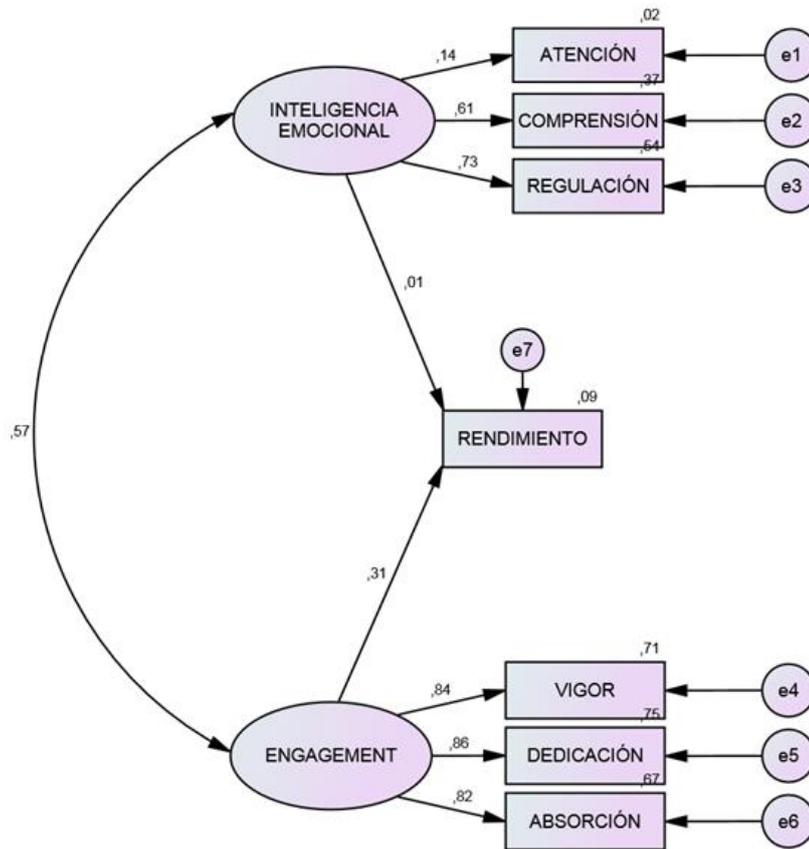


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales entre las variables de inteligencia emocional, *engagement* académico y rendimiento escolar.

Discusión y Conclusiones

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre la inteligencia emocional, el engagement académico y el rendimiento escolar en una muestra de estudiantes adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria.

La primera hipótesis que se postuló fue, precisamente, que los estudiantes con mayor inteligencia emocional se relacionarán positivamente con todas las dimensiones del engagement académico y con el rendimiento escolar, en una línea de conductas más adaptativas; dicha hipótesis se cumplió: los resultados de nuestra investigación revelaron una estrecha relación entre dichas variables. Así, los estudiantes con altas prevalencias en inteligencia emocional mostraron no sólo un alto engagement académico sino, además, un rendimiento escolar mayor en una clara línea de comportamientos adaptativos.

La literatura científica no nos ofrece investigaciones que aglutinen de manera directa las variables objeto de nuestro estudio, aunque sí se encuentran trabajos que siguen nuestra misma línea de investigación.

Por un lado, hay estudios que ponen de manifiesto la relación entre la inteligencia emocional y el engagement académico. Extremera *et al.* (2009) presentan un patrón conductual en estudiantes de Educación Secundaria caracterizado por un mayor vigor y dedicación en tareas escolares unidos a una mayor inteligencia emocional. Bresó, Schaufeli y Salanova (2011), en la misma dirección de nuestros resultados, encuentran una relación estrecha entre ambas variables y sus correspondientes dimensiones. Palacio, Caballero, González, Gravini y Contreras (2012) confirman la relación positiva entre altos niveles de inteligencia emocional y engagement académico; y unas relaciones negativas con el agotamiento físico y emocional y el cinismo del burnout. Extremera *et al.* (2007) aluden a que las dimensiones de atención y comprensión emocional se asocian con el vigor y la dedicación mientras que la comprensión emocional resultaría ser la única asociada con la dimensión de absorción, hecho que complementa también nuestros resultados. Serrano y Andreu (2016) comparten esta misma idea aludiendo a la fuerte vinculación entre las dimensiones de la IE con el EA las cuales finalmente inciden en el bienestar personal y en la felicidad de los estudiantes en aras de una progresión escolar favorable en su vida académica (Moyano y Riaño-Hernández, 2013).

De otro, hay trabajos que ponen también de relieve la relación del rendimiento escolar con la inteligencia emocional y el *engagement* académico. Miranda *et al.* (2007) confirmaron la asociación entre inteligencia emocional y rendimiento escolar en un estudio sobre diferentes estilos de personalidad en adolescentes. Vallejo-Sánchez *et al.* (2012) concluyen que el rendimiento se ve influido por la inteligencia emocional mostrando diferencias entre el alumnado con alta y baja inteligencia emocional. Otros estudios de ámbito internacional acentúan esta misma línea de relación entre IE y RE unido a otras variables como el bienestar psicológico del alumno o la mayor satisfacción general en la vida (Buenrostro *et al.*, 2012). En el ámbito universitario, los trabajos de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y Montero, Villalobos y Valverde (2007) sostienen también esta línea de relación entre ambas variables.

Las relaciones entre *engagement* académico y rendimiento escolar suelen corroborar la existencia de una asociación positiva entre ellos. Ferragut y Fierro (2012) muestran esta misma relación destacando la vinculación con estilos de afrontamiento positivos. Lyubomirsky, King, y Diener (2005) asocian el bienestar subjetivo con altos niveles de *engagement* académico que conducen a un mayor rendimiento escolar. Casuso-Holgado *et al.* (2013) encuentran asociaciones positivas entre el *engagement* académico (en particular, las dimensiones de vigor y dedicación) y el rendimiento escolar.

La segunda hipótesis de la investigación aludía a la predicción del rendimiento escolar midiendo las dimensiones de la inteligencia emocional y el *engagement* académico. Dicha hipótesis se cumplió de manera parcial. Los resultados obtenidos confirman la predicción del rendimiento escolar a partir de la dedicación a la tarea escolar, dimensión del *engagement* académico. Sólo esta dimensión resulta significativa entre las variables de inteligencia emocional y *engagement* académico. En este sentido, y desde un punto de vista predictivo y no correlacional. Martínez (2010) muestra que la relación entre rendimiento escolar e inteligencia emocional queda supeditada por la idiosincrasia de cada estudiante no encontrando vinculación explícita con ellas. Jiménez *et al.* (2009) en un estudio sobre la incidencia de las emociones en el contexto educativo, afirman que los resultados son inconsistentes y proponen explorar nuevas alternativas. Con respecto al *engagement* académico, la mayoría de los estudios confirman la relación con el rendimiento de dos o más de sus dimensiones. En nuestra investigación sólo la dedicación a la tarea confirma dicha relación. Casuso-Holgado *et al.* (2013) confirman la predicción del rendimiento escolar a partir de la dedicación y el vigor de

estudiantes. Vera *et al.* (2014) asocian un óptimo rendimiento escolar con las dimensiones del engagement académico. Por último, Wintre *et al.* (2011) aluden a la relación de un mayor vigor, dedicación y absorción con menores niveles de estrés percibido y un mayor rendimiento escolar.

Con todo lo expuesto, se muestra que las dimensiones de la inteligencia emocional y el engagement académico inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes adolescentes. De este modo, estas variables junto a otras de tipo personal y contextual forman un compendio de variables psicológicas que afectan al devenir del alumno en su escolaridad condicionando su rendimiento y su vinculación con la propia institución educativa (Ervasti *et al.*, 2011). Resulta, pues, fundamental gestionar este tipo de variables para atender a alcanzar un óptimo desarrollo de la vida académica de los estudiantes (Salanova *et al.*, 2014).

Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio se encuentran asociadas al diseño transversal utilizado, recopilando datos de los participantes en un momento espacio-temporal concreto. El género se controla, pero no se analizan las diferencias entre chicos y chicas. Estos datos pueden afectar a la representatividad de la muestra a pesar de su tamaño. Por otra parte, las prevalencias de inteligencia emocional, engagement académico y rendimiento escolar pueden variar de un curso escolar a otro dependiendo de las circunstancias personales y contextuales de los estudiantes dentro de su grupo/clase.

Prospectivas de futuro

Como prospectiva de futuro sería interesante realizar otros estudios longitudinales que permitiesen valorar la evolución de los constructos estudiados a lo largo de un período más largo de tiempo. Además, se deberían incorporar otras etapas educativas como la Educación Primaria o el Bachillerato, los Grados de Formación Medio o Superior, así como la propia etapa universitaria o la educación en adultos. Del mismo modo, resultaría relevante atender a otras variables relacionadas con las estudiadas como el género, el curso escolar o la tipología del centro educativo, así como otros aspectos psicológicos como pueden ser el bienestar y satisfacción del alumnado.

Implicaciones prácticas

Este trabajo puede tener unas implicaciones de carácter práctico que conduzcan a utilizar unas estrategias didácticas con el alumnado gestionadas por los propios docentes o por los orientadores desde edades tempranas, enfocadas al conocimiento de las emociones, al bienestar personal y a la promoción del esfuerzo y dedicación en las tareas. Todos estos son aspectos claves para un desarrollo psicológico y académico óptimo que ayudará al alumnado a enfrentarse adecuadamente tanto a las tareas escolares como a los problemas o incertidumbres del día a día.

A su vez, programas de intervención dirigidos por profesionales del ámbito en la apuesta por parte de la Administración y/o los propios centros educativos por el trabajo con sus adolescentes en las variables académicas u otras relacionadas puede contribuir a la formación integral y educativa del alumno disminuyendo el prematuro abandono escolar e incluso potenciando su rendimiento escolar. Además, en la práctica educativa, apenas se dedica tiempo en las aulas a enseñar al alumnado la importancia que adquieren las emociones no sólo en el ámbito escolar sino en todos los ámbitos de la vida.

Por último, los resultados de nuestra investigación animan a seguir investigando y buscar nuevas preguntas que nos ayuden a definir metodologías que nos permitan avanzar en la construcción del desarrollo personal y social de los adolescentes escolares.

Referencias

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J.M. y Fernando, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 303-3019.
- Arias, N. (2009). El síndrome de *burnout* en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 829-848.
- Asociación Médica Mundial (AMM) (2000). Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con los seres humanos. Seúl (Corea).
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.

- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction among University Teachers. *Psicothema*, 18, suppl., 152-157.
- Baena, A. y Granero, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192.
- Bresó, E., Schaufeli, W. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Buenrostro, A.E., Valadez, M.D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Caballero, C., Hederich, C. y García, A. (2015). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267.
- Carmona, C., Sánchez, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., y Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(1), 13-33. doi: 10.1186/1472-6920-13-33.
- Chan, D.W. (2006). Emotional Intelligence and Components of Burnout among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Córdoba, L., García, V., Luengo, L., Vizquete, M. y Feu, S. (2012). How academic career and habits related to the school environment influence on academic performance in the physical education subject. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 9-13.
- Díaz, A.L (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66.
- Ervasti, J., Kivima, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S. y Virtanen, M. (2011). Students' school satisfaction as predictor of teachers' sickness absence: A prospective cohort study. *The European Journal of Public Health*, 22(2), 215-219.

- Esteban, B. (2014). Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del Trabajo Social. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 123-131.
- Extremera, N., Durán, 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(2), 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121. doi: 10.1016/j.paid.2009.02.007
- Extremera, N., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517. doi: 10.1007/s10902-010-9233-7
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Garzón, R., Rojas, M.O., Del Riesgo, L., Pinzón, M. y Salamanca, A.L. (2010) Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario (Colombia). *Educ Mec*, 13(2), 85-96.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós SA.
- Gómez-Fraguela, J.A., Fernández, N., Romero, E. y Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Trastornos Adictivos*, 20(2), 211-217.
- Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal, M. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65.
- Jiménez, I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Long, J.F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D. y Murphy, P. K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education*, 42(3), 196-222.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: SM.

- 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.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D., y Barsade, S.G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- 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*, VI (16). Universidad de Cádiz, España.
- Miranda, M., Rodríguez, C. y Padilla, V.M. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el aprendizaje académico? *IPyE: Psicología y Educación*, 1(1), 54-66.
- Molleda, C.B. y Herrero, F.J. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta colombiana de psicología*, 12(2), 69-76.
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 13(2).
- Moyano, N. y Riaño-Hernández, D. (2013). Burnout escolar en adolescentes españoles: Adaptación y validación del School Burnout Inventory. *Ansiedad y Estrés*, 19, 95-103.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2008). Consumo de sustancias durante la adolescencia: trayectorias evolutivas y consecuencias para el ajuste psicológico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 153-169.

- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M. y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universytas Psychological*, 11(2), 178-186.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220
- 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*, IX (22). Universidad de Alicante
- Portolés, A. y González, J. (2015). Rendimiento académico y correspondencias con indicadores de salud física y psicológica. *Sportis*, 1(2), 164-181.
- Prieto, M.T. y Carrillo, J.C. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1).
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Arias, A.V. y Herrero, E.T. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Ruíz, B.L., Trillos, J. y Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista gallegoportuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 13, 441-460.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10182-006
- Sánchez, M., Rodríguez, M. y Padilla, V. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *IP y E: Psicología y Educación*, 1(1).45-52.
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), pp. 293.
- Schaufeli, W. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196.

- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-468.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410- 421.
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 3(75), 417-453.
- Tilano, L.M., Henao, G. y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora*, 9(1), 35-51.
- Vallejo-Sánchez, 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.*
- Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T. y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 133-144.
- Vergara, A.I., Alonso, N., San-Juan, C., Aldas, J., y Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. doi: 10.1111/ajpy.12065

Recibido: 08-02-2018
Aceptado: 23-11-2018