

Trabajo Fin de Grado

Revisión de estudios sobre la influencia de la
inteligencia emocional en el rendimiento académico

Autor/es

Alba Aused Fernández

Director/es

Eva María Lira Rodríguez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Curso 2022/2023

Índice

1.	Introducción	5
2.	Marco teórico	6
2.1.	Definición y fundamentos de la Inteligencia Emocional.....	6
2.1.1.	Precedentes de la inteligencia emocional	6
2.1.2.	Concepto y definición	9
2.1.3.	Teorías y modelos de inteligencia emocional.....	11
2.1.4.	Importancia de la inteligencia emocional en la escuela.....	17
2.2.	Rendimiento académico	20
2.2.1.	Concepto y definición	20
2.2.2.	Factores que influyen en el rendimiento académico de los niños...	22
2.3.	Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico	25
3.	Método	30
3.1.	Criterios de selección.....	30
3.2.	Criterios de inclusión.....	31
3.3.	Registro de datos	31
3.4.	Diagrama de flujo	31
4.	Resultados	32
5.	Discusión	47
6.	Referencias bibliográficas.....	52

Revisión de estudios sobre la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico

Review of studies on the influence of emotional intelligence on academic performance

- Elaborado por Alba Aused Fernández
- Dirigido por Eva María Lira Rodríguez
- Presentado para su defensa en la convocatoria de noviembre 2023
- Número de palabras (sin incluir anexos): 16.428

Resumen

Durante los últimos años, ha despertado gran interés la influencia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, especialmente su relación con el rendimiento académico. Son muchos los autores que han investigado sobre los distintos factores que influyen en el rendimiento, y concretamente su relación con la inteligencia emocional. Los resultados de dichas investigaciones son dispares, por ello, el objetivo de este trabajo busca profundizar en el análisis de la relación de estas variables en el contexto de primaria, enfocándose en aquellos que se han desarrollado desde 2017 hasta la actualidad. Por ello, se hace una revisión sistemática de 10 estudios llevados a cabo en escuelas de educación primaria en los últimos 5 años y se estudian las distintas variables que analizan y cómo estas afectan al rendimiento académico de los estudiantes. Tras este análisis, los resultados muestran una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, aunque esta va disminuyendo conforme van creciendo.

Palabras clave

Inteligencia emocional, rendimiento académico, educación emocional, niños.

Abstract

In recent years, the influence of emotional intelligence on education, has aroused great interest, especially its relationship with academic performance. There are many authors who have investigated the different factors that influence performance, and specifically their relationship with emotional intelligence. The results of these investigations are disparate, therefore, the aim of this work seeks to deepen the analysis of the relationship of these variables in the primary context, focusing on those that have been developed from 2017 to the present. Therefore, a systematic review of 10 studies carried out in primary schools in the last 5 years is made and the different variables analyzed and how these affect the academic performance of students are studied. After this analysis, the results show a significant correlation between emotional intelligence and academic performance, although it is decreasing as they grow.

Key Words

Emotional intelligence, academic performance, emotional education, children.

1. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo nuestra sociedad ha valorado de forma tenaz el ideal de persona inteligente, entendiendo este como aquel que obtiene puntuaciones elevadas en los test de inteligencia (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2002). Distintos autores han considerado incompleta esta idea de inteligencia que hace alusión únicamente a lo que se denomina cociente intelectual (en adelante CI).

El referente de una calificación numérica ha dejado de ser un indicador de éxito o de buen desempeño personal, y durante los últimos años han cobrado gran importancia los factores sociales, emocionales y afectivos en lo que se refiere a la interacción y el desarrollo de competencias personales; aspectos que han sido olvidados durante mucho tiempo en la educación, puesto que durante años ha estado centrada en enseñar contenidos dirigidos al desarrollo cognitivo e intelectual (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018). Por ello, se han desarrollado nuevas teorías sobre inteligencia más amplias en las que se tienen en cuenta otros factores como los emocionales (Pérez y Castejón, 2007).

La inteligencia emocional fue definida por primera vez en un artículo publicado por Mayer y Salovey en 1990, pero no fue hasta 1995 cuando este término se dio a conocer y llegó a toda la sociedad a través del *best seller inteligencia emocional* publicado por Daniel Goleman. Este término se utilizó para descubrir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito, entre las que se puede destacar la capacidad para resolver problemas y controlar la ira, la empatía, la capacidad de adaptación o la expresión y comprensión de los sentimientos (Fernández, 2003).

Desde entonces se han llevado a cabo distintas investigaciones con el objetivo de conocer más sobre este concepto y profundizar sobre la influencia que tiene en distintos aspectos de nuestra vida, entre los que se encuentra el bienestar, la motivación, el autoconcepto, la autorregulación, las habilidades sociales y el rendimiento académico.

Tradicionalmente, el rendimiento académico se ha relacionado con la capacidad intelectual para obtener buenas calificaciones; no obstante, esta concepción ha cambiado, y ha cobrado importancia el conocimiento y manejo de las emociones, por lo

que actualmente se considera que el equilibrio personal juega un papel importante para obtener un buen rendimiento (Ferregut y Fierro, 2012).

En la literatura científica numerosos estudios han sido diseñados con el propósito de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico con los estudiantes, no obstante, los resultados obtenidos son dispares. Por ende, en este trabajo se busca profundizar en el análisis de la relación de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, en el contexto de la enseñanza de educación primaria (enfocándose en aquellos estudios que se han desarrollado desde 2017 en adelante), al mismo tiempo que se examinan las bases conceptuales de la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Definición y fundamentos de la Inteligencia Emocional

Para analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, resulta importante describir ambas variables, conceptualizando pues la inteligencia emocional, haciendo previamente una contextualización de sus orígenes para conocer cómo surge dicho concepto, y posteriormente hablar de distintas teorías y modelos que han surgido a lo largo de los años en torno a este término, para posteriormente analizar la importancia que tiene trabajar la inteligencia emocional en las escuelas.

2.1.1. Precedentes de la inteligencia emocional

Aunque el término Inteligencia Emocional (en adelante IE) se ha popularizado recientemente, la investigación sobre esta área no es un fenómeno nuevo. Belmonte Lillo (2013) en su tesis *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*, hace una recopilación de los antecedentes de la IE en la que aparecen distintos autores como Binet y Simon, Thorndike, Wechsler, Stenberg y Garder, y las distintas aportaciones de cada uno en torno a este término.

El concepto de IE como tal fue propuesto en el año 1990 por Salovey y Mayer. No obstante, el primer investigador que analiza aspectos de la inteligencia fue Galton, quien en el año 1870 realizó un estudio sistemático sobre las “diferencias individuales” en la

capacidad mental de los individuos. Más adelante, en el año 1890, Catell desarrolló pruebas mentales que permitían darle una cuantificación al estrés (Flores y Tovar, 2005).

Años después, Binet y Simon (1908, citado por Belmonte Lillo, 2013) estipularon en un tiempo donde la inteligencia y la emoción eran constructos independientes dos tipos de inteligencia; por un lado estaba la inteligencia ideativa, similar a la de las teorías psicométricas clásicas, y por otro la instintiva, que se relaciona con la intuición y trabajaba por medio de los sentimientos. A pesar de que los autores, siguieron la idea predominante y no vincularon el proceso cognitivo y el emocional, fueron los primeros que plantearon la idea de un uso inteligente de los sentimientos y de factores no puramente cognitivos.

Más adelante, en el año 1920, Thorndike propuso que los seres humanos poseen varios tipos de inteligencia, entre ellos la que denomina como inteligencia social, que se entiende como la “habilidad para entender a hombre y a mujeres, chicos y chicas, y para actuar sabiamente en las relaciones con las personas” (Belmonte Lillo, 2013, p. 55). Posteriormente, Wechsler, conocido por crear diversas escalas de inteligencia (Wechsler Adult Intelligence Scale y Wechsler Intelligence Scale for Children), en 1943 destaca la importancia de los elementos no intelectuales en la conducta inteligente, exponiendo que las habilidades afectivas y motivaciones son necesarias en la inteligencia general y para el éxito en la vida. Por otro lado, Stenberg (1985, citado por Belmonte Lillo, 2013) planteaba tres tipos de inteligencia: la inteligencia práctica, la analítica y la creativa, desarrollando de esta forma la teoría triárquica de la inteligencia. Este autor entendía la inteligencia desde un modelo multidimensional, alejándola de una conceptualización unitaria.

No obstante, el principal antecesor del constructo de la IE es Gardner (1995), quien desarrolló la Teoría de las inteligencias múltiples, en la que argumenta que la inteligencia está compuesta por una combinación de inteligencias múltiples entre las que se encuentra la inteligencia lógica, verbal, espacial, musical, kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. En su teoría de modelo de inteligencia, define de la siguiente forma los diferentes tipos de inteligencia:

- *Inteligencia lógica y matemática:* Aquella vinculada a la capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas.
- *Inteligencia lingüística:* Se relaciona con la capacidad de dominar el lenguaje y poder comunicarnos con los demás.
- *Inteligencia espacial:* Es la habilidad que nos permite observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas.
- *Inteligencia musical:* Se relaciona con las habilidades musicales y ritmos.
- *Inteligencia corporal y kinestésica:* Implica habilidades corporales y motrices tanto para utilizar objetos como para expresar emociones.
- *Inteligencia interpersonal:* Se refiere a la capacidad de establecer relaciones con otras personas.
- *Inteligencia intrapersonal:* Permite conocerse a uno mismo y todos los procesos relacionados como la autoconfianza y automotivación.
- *Inteligencia naturalista:* Permite descubrir, distinguir y organizar los aspectos vinculados al entorno.

Según Belmonte Lillo (2013), las tres primeras inteligencias, es decir, la inteligencia lógica y matemática, lengua y la espacial, son las que durante años se han relacionado con las anteriores concepciones de la inteligencia, y, por lo tanto, son las áreas a las que mayor peso se les ha dado en la escuela. Las cinco restantes se consideran una novedad en el estudio de la inteligencia. En relación con la IE, se tienen en cuenta dos de estas inteligencias: la intrapersonal y la interpersonal (ambas componen dos tipos de inteligencia social).

Esta teoría de las inteligencias múltiples defiende que la inteligencia está compuesta por diferentes aptitudes que varían en grado y profundidad, y que a su vez con la práctica y el entrenamiento pueden ser aumentadas.

Tabla 1: Antecedentes de la IE

Autor / Año	Aportaciones
Galton (1870)	- Elaboró un estudio sobre las “diferencias individuales” en la capacidad mental de los individuos.
Catell (1980)	- Desarrolló pruebas mentales que cuantificaban el estrés.
Binet y Simon (1908)	- Diferencian dos tipos de inteligencia: ideativa e instintiva. - Plantean un uso inteligente de los sentimientos, aunque siguen la idea predominante y no vinculan el proceso cognitivo y el emocional.
Thorndike (1920)	- Defiende que las personas poseen varios tipos de inteligencia y define la inteligencia social.
Wechsler (1940, 1943)	- Desarrolló escalas de inteligencia. - Expone que las habilidades afectivas y motivacionales son esenciales para el éxito en la vida.
Stenberg (1985)	- Entiende la inteligencia desde la teoría triárquica, en la que se plantean tres tipos de inteligencia (práctica, analítica y creativa). - Modelo multidimensional de la inteligencia.
Gardner (1995)	- Teoría de las inteligencias múltiples. - Relaciona la inteligencia intrapersonal e interpersonal (dos tipos de inteligencia social).

Fuente: Elaboración propia, inspirada en la tabla elaborada por Belmonte Lillo (2013)

2.1.2. Concepto y definición

A partir de las ideas expuestas por Gardner en su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, Salovey y Mayer estructuraron el concepto de IE en el año 1990, sobre la base de las inteligencias intrapersonal e interpersonal. El término de IE surge de la necesidad de entender por qué hay algunas personas que se adaptan mejor a diferentes situaciones de la vida diaria que otras (Flores y Tovar, 2005).

Mayer et al. (1999) definieron la IE como “la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones y promover un crecimiento emocional e intelectual”. Para los autores Salovey y Mayer, la IE simboliza un grupo de habilidades alternativas a la inteligencia social propuesta por Thorndike, resultando la IE más amplia que la inteligencia social, ya que no sólo incluye el razonamiento de las emociones en las relaciones sociales, sino también sobre las emociones propias que tan importantes son para el crecimiento personal (Belmonte Lillo, 2013).

Por lo tanto, la IE está compuesta de habilidades que desempeñan un papel muy importante en el bienestar subjetivo del individuo como son la claridad, la comprensión y la regulación emocional. La primera de ellas se entiende como la capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada; la comprensión emocional se relaciona con la comprensión del estado emocional y la última habilidad expuesta, la regulación emocional, se entendería como la capacidad para regular los estados emocionales correctamente (Supervía, 2019).

No obstante, aunque el concepto IE apareció por primera vez en los trabajos de Salovey y Mayer, fue Goleman quien popularizó este concepto en el año 1995 con su *best seller Inteligencia emocional*. Según este autor, la IE es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y nos permite tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo, adoptar una actitud empática y social que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal y participar, deliberar y convivir con todos desde un ambiente armónico y de paz. Goleman afirma que, para conseguir un mayor bienestar laboral, personal, académico y social, hay otras habilidades más importantes que la inteligencia académica.

A través de esta obra, el autor no solo consiguió popularizar este término evitando así que quede en el olvido o que se limitara únicamente al campo académico, sino que también desencadenó que surgieran numerosas publicaciones, cursos, guías, etc. sobre este tema.

2.1.3. *Teorías y modelos de inteligencia emocional*

En la literatura especializada se reconocen dos grandes modelos de inteligencia emocional: los **modelos de habilidades** (siendo el modelo propuesto por Salovey y Mayer el más relevante) y los **modelos mixtos** (entre los que destacan el modelo propuesto por Goleman en 1995 y el de Bar-On en 1997).

Los modelos mixtos se denominan así por englobar elementos relativos tanto a la cognición como a la personalidad o habilidades sociales, mientras que los modelos de habilidades están planteados desde las teorías del procesamiento de la información (Palomera Martín, 2005), no incluyen factores de personalidad y defienden la existencia de una serie de destrezas o habilidades cognitivas para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de forma inteligente (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

a) Modelos de habilidad

- Modelo de habilidad de John Mayer y Peter Salovey (1990)

En 1990 aparece el primer modelo de IE de la mano de Salovey y Mayer, autores a los que se les atribuye la articulación del término IE, que se popularizó posteriormente a través del *bestseller* de Daniel Goleman. El modelo ha sido modificado en numerosas ocasiones; gracias a las nuevas aportaciones que han realizado los autores, han logrado una mejora del modelo hasta convertirlo en uno de los modelos más populares.

Desde este modelo los autores definen la IE como:

“La habilidad de las personas para percibir, expresar, comprender, razonar y regular las emociones propias y la de los demás, está vinculada con el desarrollo personal de competencias emocionales a partir de la reflexión de los propios estados anímicos, incluye aspectos de manejo y gestión emocional con especial atención a las emociones propias, su reflexión, comprensión y expresión” (Pérez, 2022, p. 38).

Este modelo parte de la idea de que la IE se manifiesta en las personas a través de cuatro destrezas:

- *Percepción y expresión emocional*: Entendida como la habilidad para reconocer de forma consciente nuestras emociones y las de los demás, identificar qué sentimos y ser capaces de expresarlas de forma adecuada atribuyéndoles una etiqueta verbal. Una buena percepción de las emociones establece la base para después poder controlarlos y ajustar nuestras reacciones y no dejarnos llevar por impulsos.
- *Facilitación emocional*: Se define como la habilidad para reconocer conscientemente nuestras emociones y ser capaces de generar sentimientos que faciliten el pensamiento. Los autores destacan la influencia que tienen las emociones en el pensamiento; esta relación puede ayudar a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones, a la vez que puede favorecer una adaptación más apropiada al ambiente.
- *Comprensión emocional*: Comprendida como la habilidad de integrar dentro de nuestro pensamiento lo que sentimos y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales. Los autores resaltan la necesidad de aprender a comprendernos a nosotros mismos, ya que esto nos proporcionará más facilidades para conectar con los demás y comprender por lo que está pasando la otra persona.
- *Regulación emocional*: Entendida como la habilidad para dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas, así como nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas para evitar respuestas emocionalmente descontroladas.

Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2002), exponen la relación entre estas habilidades. Los autores defienden que las destrezas descritas están enlazadas, de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional, y para esto, a su vez, se requiere una adecuada percepción emocional. No obstante, a la inversa no siempre ocurre así, puesto que hay personas capaces de percibir

las emociones, pero no desarrollan la habilidad de comprensión y regulación emocional; así mismo, esta habilidad puede desarrollarla sobre sí mismo, o sobre los demás

- *Modelo de nivel de consciencia emocional de Lane y Schwart (1987)*

Este modelo de habilidad fue propuesto por Lane y Schwart en el año 1987 y en él plantean el concepto de *consciencia emocional*, entendida como la habilidad de identificar y describir emociones propias y ajenas.

Teniendo en cuenta los principios psicológicos de distintas propuestas como la percepción sensorial de Gestalt, las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget y el principio ortogénico de Wener y Kaplan, plantean que lo verbal y la expresión simbólica del pensamiento se desarrolla y se transforma de forma jerárquica.

Por lo tanto, la *teoría del nivel de consciencia emocional*, se centra en la capacidad para diferenciar las emociones propias y para ello, estructura la consciencia emocional en un esquema cognitivo, cuya dificultad varía entre los individuos y refleja las experiencias pasadas relacionadas con el lenguaje y la emoción. De esta forma, se exponen cinco niveles de experiencia:

- Nivel 1: Referencia a las sensaciones corporales
- Nivel 2: Tendencias a la acción y un estado afectivo aún indiferenciado.
- Nivel 3: Emociones simple; encontramos un estado de ánimo descrito con una única emoción.
- Nivel 4: Combinación de emociones; implica una mezcla de diferentes emociones.
- Nivel 5: Mezcla la mezcla de emociones, siendo así el nivel más alto de complejidad.

b) Modelos mixtos

- *Modelo de competencias emocionales de Goleman (1995)*

Este modelo tiene sus orígenes en el propuesto por Salovey y Mayer en 1990, y supuso un antes y un después en lo que se conocía de la IE. Según explican Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2002), en España, el modelo de IE de Goleman ha sido el modelo que más difusión ha tenido en los contextos educativos.

Goleman definió la IE como la “capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones” (Goleman, 1995). Según explican Pérez (2022) y Bueno (2019), para este autor el desarrollo de la IE engloba cinco etapas:

1. *Autoconocimiento*: Entendiendo el autoconocimiento como la capacidad para reconocer las emociones propias, y comprender que se está sintiendo y por qué.
2. *Manejo de las emociones*: Cuando las personas toman conciencia de sus emociones, podrán ejercer dominio sobre estas. Manejar las emociones significa ser capaz de expresar las emociones y sentimientos de manera asertiva en diferentes contextos.
3. *Automotivación*: Se define como la capacidad del individuo a motivarse; se explica como tendencias emocionales que encaminan hacia el logro de los objetivos.
4. *Reconocimiento de las emociones de los demás*: Goleman enfatiza que la empatía es la primera de las habilidades interpersonales; consiste en saber identificar en otras personas emociones que el individuo ha sentido en alguna ocasión.
5. *Establecer relaciones*: Las relaciones interpersonales son las habilidades sociales que debe desarrollar y optimizar cada individuo para mejorar la relación con los demás.

Este modelo implanta también el término de *competencia emocional*, definida como la capacidad aprendida, basada en la inteligencia emocional, que da como resultado un rendimiento excepcional en el trabajo (Goleman 1998, citado por Belmonte Lillo, 2013). Desde esta perspectiva, se considera que la IE se manifiesta a través de la conducta y puede ser regulada a partir de los procesos cognitivos básicos y superiores.

- *Modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997)*

En el año 1997, el psicólogo Reuven Bar-On diseña una teoría también conocida modelo de la inteligencia emocional y social, en el que define la IE como un “conjunto de habilidades, competencias y destrezas no cognitivas que proporcionan éxito frente a las demandas y presiones del ambiente” (Bar-On, 1997). A este autor, se le atribuye también la creación del instrumento de medida EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*), utilizado para medir la interacción entre una persona y el entorno en el que se desenvuelve.

Según este autor, para el desarrollo de la IE el individuo debe desarrollar cinco aspectos:

1. *Componentes intrapersonales*: Conjunto de habilidades para generar autoconocimiento; hace alusión a la comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo.
2. *Componentes interpersonales*: Capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
3. *Manejo del estrés*: Capacidad para tener una visión optimista y mantener la tranquilidad en situaciones estresantes.
4. *Adaptabilidad*: Habilidad para hacer frente a los problemas cotidianos
5. *Estado de ánimo general*: Hace referencia al optimismo y a la capacidad para mantener una actitud positiva.

Estos cinco componentes, a su vez se subdividen en quince habilidades que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 2: Habilidades que componen la IE según el modelo de Bar-On

Componentes	Habilidades
Interpersonal	Autoconocimiento emocional
	Asertividad
	Auto-consideración
	Auto-actualización
	Independencia
Interpersonal	Empatía
	Responsabilidad social
	Relación interpersonal
Manejo del estrés	Tolerancia al estrés
	Control impulsivo
Adaptabilidad	Validación
	Flexibilidad
Estado de ánimo general	Solución de problemas
	Optimismo

Fuente: Elaboración propia

Otro modelo destacable es el propuesto por Bisquerra; teoría que ha sido modificada en varias ocasiones (2000, 2005 y 2010).

Según explica Pérez (2022) para este autor, la educación emocional garantiza el desarrollo individual del individuo y por ello debe ser una prioridad en los sistemas educativos, espacio en el que se busca el crecimiento individual del estudiante. Así mismo destaca la necesidad de no solo tener en cuenta el desarrollo cognitivo sino también se debe considerar lo social, lo emocional, lo moral y hasta lo físico. Por ello, Bisquerra defiende que la educación emocional debe tratarse en las aulas como parte de los contenidos programados de cualquier nivel y así el alumno pueda adquirir de forma simultánea competencias emocionales.

Este modelo propone cinco fases que conducen al desarrollo de la inteligencia emocional del individuo:

1. *Conciencia emocional*: Definida como la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y de los demás.
2. *Regulación emocional*: Entendida como la habilidad para manejar las emociones.
3. *Autonomía personal*: Esta competencia comprende un conjunto de habilidades como la autoestima, responsabilidad, optimismo, responsabilidad, actitud crítica, la capacidad de buscar ayuda y recursos, y la autoeficacia emocional.
4. *Competencia social*: Se refiere a la capacidad de hacer y mantener buenas relaciones interpersonales, se relaciona con la comunicación afectiva, el respeto, asertividad, etc.
5. *Habilidades para la vida para el bienestar*: Es un conjunto de habilidades relacionadas con la capacidad para adaptarse a diferentes situaciones de forma apropiada. Estas competencias nos facilitan experiencias de satisfacción y bienestar.

Por otra parte, el autor de este modelo destaca la importancia de que el profesorado se forme en inteligencia emocional con una metodología principalmente práctica en donde adquirirán competencias como: conciencia y regulación emocional, motivación, habilidades socio-emocionales, bienestar subjetivo y flujo (entendido como una experiencia óptima que consiste en aprender a fluir con flexibilidad en diferentes situaciones y contextos). Una vez el docente domine y aplique los contenidos en su propia vida podrá enseñarlos a partir del mismo modelo.

2.1.4. Importancia de la inteligencia emocional en la escuela

La aportación de Gardner en torno al estudio de la inteligencia, supuso un antes y un después y, reconoce que la inteligencia general no lo es todo, sino que las competencias emocionales juegan un papel muy importante en el éxito personal y profesional de las personas, llegando a suponer el 80% del éxito. A partir de entonces se abandona el modelo tradicional que solo se preocupa por la parte cognitiva y no tiene en cuenta al

individuo como persona, y cobra especial importancia la educación emocional (Ortiz López, 2017).

Bisquerra en su libro *Educación emocional y bienestar*, publicado en el año 2000, define la educación emocional como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000).

Uno de los acontecimientos que potenció el reconocimiento de este concepto fue el Congreso Estatal de Educación Emocional, que tuvo lugar en Barcelona en el año 2000; en este congreso se planteaban muchos comportamientos disruptivos derivados de problemas emocionales.

Desde entonces, son muchos los autores que hablan de los beneficios que puede suponer la educación emocional en el desarrollo de los seres humanos. Numerosos estudios que se han llevado a cabo en los últimos años hablan de los efectos positivos que puede proporcionar en la salud física y mental, en la adaptación personal y social o en el bienestar emocional. Además, se ha relacionado con el desarrollo de conductas sociales positivas, autoliderazgo, cooperación, habilidades sociales, comunicación, autocontrol, mayor capacidad para encajar la frustración, resiliencia, mayor rendimiento académico y autoeficacia en el contexto escolar. Así como con menos síntomas físicos y psicosomáticos, problemas internalizantes y externalizantes, problemas emocionales y de conducta, ansiedad y depresión, conductas de ansiedad social, hostilidad y sentimientos de enfado, agresividad física y verbal, etc. (Bisquerra, 2003; Planells, 2012; Garaigordobil, 2018; Ortiz López, 2017).

Un número considerable de autores y especialistas en el tema destacan la necesidad de incorporar la educación emocional en las escuelas, en especial en una época de transformaciones sociales, de pobreza emocional, de pérdida de valores y de educación, de la influencia de la comunicación y de las nuevas tecnologías, de conflictos, de estrés, competitividad, etc. (Ortiz López, 2017)

Así mismo, resaltan la necesidad de que esta práctica se inicie en las primeras etapas educativas, potenciando su integración desde una perspectiva transversal en el currículo, y que continúe durante el resto de etapas educativas (infantil, primaria, secundaria y educación superior), así como a lo largo de la vida adulta (Planells, 2012; Bisquerra, 2003). De la misma manera, destacan que la educación emocional debe seguir una metodología práctica en la que se potencie el desarrollo de estas competencias a través del entrenamiento y perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal (Bisquerra, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2002). Las escuelas que trabajan desde esta perspectiva han demostrado mejoras en los aspectos mencionados; en pocas palabras mejor desarrollo integral y felicidad de la persona, que es el fin último de la educación (Ortiz López, 2017).

En el informe de la Unesco *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), se exponen cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos dos últimos (aprender a ser y aprender a convivir) son contemplados en la educación emocional.

Algunos autores como Garaigordobil (2018), consideran que la educación emocional abarca más que la educación de la IE, y defienden que debe integrar el desarrollo social y emocional en su conjunto, no solo el de la IE. En la misma línea, argumentan que es importante prevenir que se haga un uso deshonesto y con un propósito explotador de las competencias emocionales, ya que tener una IE desarrollada y unas buenas competencias emocionales no implica que se haga un buen uso de ellas (Bisquerra, 2005). La educación emocional debe estar dirigida a que los niños y niñas aprendan a aceptar sus emociones y sentimientos, y a partir de ahí, aprendan a decidir que conducta es la más adecuada en cada situación, de forma que contribuyan a una interacción social y personal constructiva, positiva y capaz de mejorar su calidad de vida (García Retana, 2012).

Algunos de los objetivos que se persiguen en la educación emocional son los siguientes Bisquerra (2005):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.

- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, entendiéndola como la obtención de competencias que se pueden aplicar a una gran variedad de situaciones con el propósito de minimizar la vulnerabilidad de las personas a determinadas disfunciones o prevenir su aparición (Bisquerra, 2003).

En todo este proceso, el papel del docente es fundamental ya que al ser el que más contacto tiene con ellos a lo largo de la semana, se convierte en un referente para ellos y el alumno/a aprende a desarrollar y a poner en práctica su propia IE por imitación (López Cassà, 2016).

2.2. Rendimiento académico

2.2.1. Concepto y definición

Este concepto, tal y como exponen Obando y Mieles (2017), es un término y tema de estudio muy amplio, dinámico, complejo y multidimensional. Ruíz (2015) en su tesis doctoral hace una recopilación de distintas definiciones que se han dado sobre este término, donde se hace mención a autores como Figueroa (2004), Tonconi (2013) u Ortega (2006).

Figuerola (2004) expone que el rendimiento académico (RA en adelante) es la asimilación del contenido de un curso y este queda reflejado a través de las calificaciones expresadas en escalas de calificación convencional. En la misma línea, Tonconi (2013) entiende RA como la superación de los objetivos curriculares, es decir, los alumnos interiorizan unos contenidos que les ha transmitido el docente a través de un proceso de instrucción o formativo.

Por otro lado, Ortega (2006) afirma que el rendimiento no depende únicamente de la predisposición del alumno a aprender, sino que las expectativas que tiene el docente sobre él son determinantes, puesto que conforme va pasando el tiempo, el RA del estudiante se asemejará más a lo que se espera de él, y de una forma u otra se dará el éxito o fracaso en el estudio.

Forteza (1975, citado por León, 2008) define RA como la “productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados”.

Por último, Jiménez (1994) defiende que RA es “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (Jiménez, 1994).

Hasta el momento, todas las definiciones expuestas tienen tres aspectos en común: las calificaciones, el conocimiento y el aprendizaje. Desde este punto de vista, el RA se entiende como una medida que evalúa los logros y el proceso de un individuo en un entorno de aprendizaje, en un contexto en el que la educación busca que los alumnos repitan la mayor cantidad de información.

En la actualidad, este concepto ha cambiado y va más allá de las calificaciones y resultados de pruebas escritas. El RA, tiene que asociarse a los cambios conductuales producidos por la acción educativa, donde el alumno con las estrategias dirigidas por el docente para alcanzar las competencias propuestas, con la regulación, el esfuerzo, la influencia del entorno y la madurez, modifica conductas, formas de pensar y actuar (Ruíz, 2015).

2.2.2. Factores que influyen en el rendimiento académico de los niños

Es importante destacar otro tipo de variables, independientes de las calificaciones y el nivel de inteligencia del individuo, que pueden incidir en el RA. (Artunduaga Murillo, 2008) presenta un análisis sobre los factores asociados al RA en educación superior.

La autora propone clasificarlos en dos grandes grupos: factores contextuales y factores personales. Por factores contextuales entiende todas aquellas variables que estudian aspectos relacionados con el nivel socioeconómico y cultural del individuo, así como variables institucionales o pedagógicas. Por otro lado, en los factores personales se tienen en cuenta variables demográficas, cognoscitivas y actitudinales.

Tabla 3: Factores asociados al RA según Artunduaga Murillo

Factores asociados al RA		
<i>Factores contextuales</i>	Variables socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> - Origen sociocultural. - Nivel educativo de los padres. - Clima educativo familiar. - Integración social del estudiante.
	Variables institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo y tamaño del centro - Procesos de funcionamiento. - Políticas educativas.
	Variables pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas y actitudes del profesor. - Formación, experiencia y personalidad del profesor. - Proceso didáctico. - Acompañamiento pedagógico. - Tamaño del grupo y clima de la clase.
<i>Factores personales</i>	Variables demográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo, edad, estado civil. - Experiencia laboral. - Financiación estudios.
	Variables cognoscitivas	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitudes intelectuales. - Rendimiento académico previo. - Capacidades y habilidades básicas.

		- Estilos cognitivos y motivación.
	Variables actitudinales	- Responsabilidad hacia el aprendizaje. - Satisfacción. - Interés y decisión ante los estudios. - Planeación del futuro - Autoconcepto y habilidades sociales.

Fuente: Elaboración propia a partir del esquema propuesto por Artunduaga Murillo (2008)

Otro autor que propuso una clasificación de los factores que influyen en el RA fue Figueroa (2004, citado por Ruíz 2015), quien destaca variables como el contenido, las estrategias de aprendizaje, el contexto, la motivación, el estudiante o el docente, entre otros. Entre las variables que propone se definirán los siguientes: factores básicos o competencias, psicológicos, factores ambientales, y factores físicos.

- *Factores básicos o competencias:* Incluye los contenidos procedimentales, actitudinales y declarativos, así como las intenciones de lo que se pretende alcanzar al aprender y enseñar. El docente juega un papel muy importante y desde esta perspectiva se convierte en el responsable del rendimiento, puesto que es él quien se encarga de seleccionar las estrategias de aprendizaje.
- *Psicológicos:* En este punto, se resalta la influencia que tiene la desmotivación, el desinterés o distracciones en el aula o los malos hábitos adquiridos entre otros en la comprensión de los contenidos. Asimismo, tienen un papel importante la inteligencia, la maduración afectiva, el clima en el aula e incluso la ansiedad que puede causar hacer frente a una evaluación.
- *Factores ambientales:* Dentro de los factores ambientales se tiene en cuenta el ambiente familiar, el medio escolar y el marco social.
 - Ambiente familiar: Está relacionado con la actitud de la familia frente al estudio, así como el nivel socioeconómico de la familia.
 - Medio escolar: Influye el clima en el aula y el ambiente escolar (debe haber tolerancia, respeto y se debe potenciar el desarrollo intelectual y de la personalidad), la relación que se tenga con sus iguales y el papel del

docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (debe generar aprendizajes significativos y debe ser orientador, guía y tutor).

- *Factores físicos*: Tiene que ver con aspectos como la edad, el sexo, la salud, la alimentación, enfermedades, etc. En definitiva, aspectos relacionados a las bases fisiológicas.

Por otro lado Navarro (2003), ante la naturaleza multifactorial del RA abordó tres factores que influyen en él: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales.

- *La motivación escolar*: Entendida como el proceso por el cual se inicia o mantiene una conducta para conseguir un objetivo concreto. En él intervienen variables cognitivas (habilidades de pensamiento y conductas instrumentales) y afectivas (autoevaluación, autoconcepto, etc) que interactúan con el objetivo de complementarse y hacer eficiente la motivación.
- *Autocontrol*: Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el locus de control” con el éxito escolar. El locus de control es entendido como el lugar donde el individuo ubica el origen de los resultados obtenidos; puede atribuir la causa a factores internos (que dependen de él) o a factores externos (no dependen de él). Goleman (1996, citado por Navarro, 2003), autor que relaciona el rendimiento académico con la IE, destaca el autocontrol como uno de los componentes a reeducar de los estudiantes.
- *Habilidades sociales*: Algunos autores como Katz y McClellan (1991), defienden que las relaciones se deberían considerar junto con la lectura, la escritura y la aritmética, una de las cuatro asignaturas básicas de la educación, dadas las consecuencias que puede generar a lo largo de la vida (bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral y salud mental pobre, y abandono escolar). Hartup (1992) argumenta que las relaciones entre igual influyen notablemente en el desarrollo cognitivo y social de individuo, y a la eficacia con la que funcionamos como adultos; asimismo defiende que el mejor predictor

infantil de la adaptación adulta es la habilidad con la que el niño se relacione con sus iguales.

Como se puede observar, se han desarrollado numerosas investigaciones en torno a este término que ha desencadenado que se abran una gran variedad de líneas de estudio que no solo nos permite comprender su complejidad, sino también su importancia dentro de la educación.

2.3. Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico

En el ámbito educativo, existe una realidad innegable: el éxito de los estudiantes no depende únicamente de su capacidad para memorizar y retener hechos y cifras. En los últimos años, el papel que juegan las emociones en el ámbito educativo y su posible predicción y relación con el RA, ha sido uno de los temas de investigación que mayor interés ha suscitado.

Tal y como expone Martínez Sánchez (2019) existen numerosos estudios que analizan cómo las competencias emocionales afectan en el contexto escolar, concretamente en el éxito o fracaso escolar, y en ellos se han obtenido resultados dispares.

En 1998, Schutte et al. (citado por Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004), desarrollaron uno de los primeros estudios en estudiantes universitarios a través del cual, encontraron evidencias del vínculo entre dichas variables mediante un diseño longitudinal. El objetivo de dicho estudio era comprobar si a través de las puntuaciones de IE obtenidas a principio de curso se podía predecir las puntuaciones finales. Los resultados obtenidos mostraron que las puntuaciones en IE predecían significativamente la nota media de los estudiantes

No obstante, en una investigación llevada a cabo con estudiantes universitarios canadienses, Newsome et al. (2000, citado por Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004), no encontraron relaciones positivas entre IE y RA. Para la medida de la IE se utilizó el instrumento EQ-i. En este estudio se llegó a la conclusión de que la puntuación obtenida en el cuestionario no predice las notas que va a obtener el estudiante al finalizar el curso. No obstante, Parker et al. (2004, citado por Extremera

Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004), argumentaban que esta escasa relación podía derivar de diferentes problemas metodológicos relacionados con la población hacia la que se dirigió, ya que los estudiantes estaban pasando por distintos procesos de transición (es decir, estudiantes de primer o último curso, estudiantes con rangos de edad muy diferente, etc.). Por ese motivo, decidieron evaluar a una muestra más concreta (estudiantes adolescentes que acababan de terminar la enseñanza secundaria e iban a empezar la universidad a tiempo completo) con una versión reducida del EQ-i y al final del curso se obtuvieron sus calificaciones. Al analizar la relación entre IE y RA, se pudo observar unos patrones muy similares a los de Newsome et. al. (2000).

En la misma línea, Otero-Montes (2016) llevó a cabo una investigación con el objetivo de identificar la relación entre la IE (intrapersonal e interpersonal) y el RA en el área de matemáticas y lengua castellana. Este estudio lo desarrolló en una muestra de 39 estudiantes de entre 13 y 16 años, a los que aplicó el cuestionario de IE extraído del cuestionario de inteligencias múltiples de Howard Gardner (2006) y para medir el RA tuvo en cuenta los resultados de las calificaciones de estas asignaturas durante el primer trimestre. Los resultados de esta investigación muestran un nivel bajo de IE y unas calificaciones bajas en ambas áreas; analizando los datos obtenidos, el autor llega a la conclusión de que existe una correlación positiva entre IE y RA. Sandoval y Castro (2016), coinciden con Otero-Montes (2016) tras aplicar en una muestra de 139 estudiantes de 14 y 16 años el cuestionario TMMS-24, y comparar los resultados con la calificación de cada alumno. Sin embargo, estos autores profundizaron en la correlación de ambas variables y descubrieron que la dimensión de IE que más contribuye en este caso es la atención a los sentimientos.

Posteriormente, Martínez Sánchez (2019) profundiza en la posible relación entre IE y RA y analiza si existen diferencias en función del género. Para ello, analiza una muestra de 146 estudiantes (86 hombres y 60 mujeres) de entre 10 y 12 años, con la que utiliza la *Escala de Inteligencia Emocional* TMMS-24 para evaluar las competencias emocionales, un cuestionario *ad hoc* para obtener información sobre el género, curso y número de asignaturas suspensas y con los datos obtenidos de este último aspecto (el número de asignaturas suspensas) se evaluó el rendimiento académico. Los resultados muestran que las mujeres poseen puntuaciones medias más altas que los hombres en los

tres factores del TMMS-24 (percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional) que mide la IE; y hacen patente la existencia de relación entre los niveles de IE y el RA.

Por otro lado, Antonio Agirre et al. (2019) analizan la influencia de las principales fuentes de apoyo social (familia, profesorado, grupo de iguales, etc.) y de la IE percibida sobre el RA, en una muestra de 850 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Para ello, se utilizó la adaptación que realizaron Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004, citado por Antonio Agirre et. al. 2019) del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turevey y Palfai, 1995) para evaluar la IE; no obstante, de los 24 ítems que ofrece, tan solo se evalúan 22 (eliminando así los ítems 5 y 23); para medir el apoyo de la red social se utiliza la adaptación de la escala *Relational Support Inventory*, y como indicador del RA de los estudiantes, se utiliza la nota media de las calificaciones obtenidas en la evaluación posterior a la intervención.

En este estudio las variables que se analizan fueron el apoyo social percibido por parte de la familia, el apoyo social percibido por parte del profesorado, el apoyo social percibido por parte del grupo de iguales, la atención emocional, la claridad emocional, la reparación emocional y el rendimiento académico. Los resultados mostraron valores medios en todas las variables, y manifiestan que las variables con mayor importancia a la hora de predecir las calificaciones del alumnado de Educación Secundaria es el apoyo de la familia, seguida del apoyo del profesorado. En cuanto a la influencia del apoyo de las amistades, los resultados muestran un impacto directo y negativo en los hombres; Stewart (2008, citado por Antonio Agirre et. al., 2019) argumenta que esto podría deberse a que los intereses y actitudes promovidos por los grupos de pares podrían estar menos enfocados en la búsqueda del éxito académico, en comparación con las mujeres.

Por otra parte, el análisis llevado a cabo para estudiar la correlación entre la IE y el RA ha mostrado evidencias que no demuestran una relación directa entre las variables. La única dimensión de la IE que parece influir en el RA es la atención emocional en las mujeres, teniendo esta un efecto negativo sobre el rendimiento académico; Pena y Losada (2017, citado por Antonio Agirre et. al. 2019) argumentan que prestar

demasiada atención a las emociones podría incrementar su pensamiento rumiativo, y esto puede poner en riesgo su ajuste personal y escolar.

En definitiva, esta investigación destaca la importancia del apoyo familiar y del profesor en el rendimiento académico; y resalta el efecto negativo que tiene el apoyo del grupo de pares en los estudiantes masculinos, y la atención emocional en las estudiantes femeninas, sobre el RA.

Por lo contrario, Broc (2019) mediante un diseño correlacional “ex post facto” en el que analiza la influencia de la IE (aspectos interpersonales, manejo del estrés, etc.) sobre el RA (número de suspensos), en una muestra de 345 alumnos de entre 1º y 4º de la ESO, llega a la conclusión de que existe una correlación significativa entre ambas variables, pero bastante baja y explican poca varianza. Para ello se utilizó el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-iYV (*Emotional Quotient- Youth Version*) para medir el nivel de IE; y el RA fue medido por el número de suspensos obtenidos en la tercera evaluación del curso 2016/17.

El Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-iYV analiza los cinco componentes que describen la IE, junto con sus 15 subescalas:

- Habilidad intrapersonal: Autoconciencia emocional, asertividad, respeto personal, autoactualización e independencia.
- Habilidad interpersonal: Relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía.
- Adaptabilidad: Resolución de problemas, evaluación de la realidad y flexibilidad.
- Manejo del estrés: Tolerancia al estrés y control de los impulsos.
- Estado de ánimo general: alegría y optimismo.

Los resultados obtenidos mostraron que únicamente dos dimensiones de IE entraban en la ecuación de predicción: el factor interpersonal y el factor manejo del estrés. El autor expone que aquellos alumnos con mejor dominio en la habilidad intrapersonal, pueden ser más capaces de hacer frente a compañeros molestos, saber manejar

situaciones en las que hay que interactuar (o no) con otros alumnos, evadirse de conversaciones fuera de lugar, etc. lo que favorecería una mayor atención y predisposición para trabajar al margen de interferencias. En definitiva, a través de este estudio el autor llega a la conclusión de que existe una correlación significativa entre la IE y el RA, pero bastante baja y explican poca varianza, lo que lleva a buscar relaciones con otras variables psicológicas o educativas, familiares, etc.

Por otro lado, Fontanillas-Moneo et. al. (2022) analizó la relación IE y RA en una muestra de 976 alumnos provenientes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, dividiendo previamente a los estudiantes en dos grupos: uno con bajo rendimiento académico (agrupando en este a todos aquellos que no hayan superado los objetivos mínimos de tres o más materias), y otro con un rendimiento académico normo tipo. A través de este estudio, el autor quiere conocer si existe relación entre estas variables, planteándose preguntas como si los estudiantes con mayor RA presentan mayores niveles de inteligencia emocional, y si dicho rendimiento puede estar influenciado por la materia a estudiar. Para analizar la IE de los estudiantes se ha utilizado la versión en castellano del Emotional Quotient Inventory: Young Version (EQ-i:YV) de Bar-On, mientras que para evaluar el RA se tiene en cuenta los criterios de promoción establecidos en la ley vigente. Los resultados mostraron que había diferencias significativas en las dimensiones intrapersonal, manejo del estrés y la IE entre el grupo con bajo RA y el normo tipo. Así mismo, se confirmó parcialmente la hipótesis inicial del estudio; los estudiantes con calificaciones de sobresaliente obtuvieron mayores puntuaciones media en todas las dimensiones de IE, exceptuando en impresión positiva, donde las diferencias son mínimas en comparación con el otro grupo del estudio. Por lo tanto, la conclusión a la que llega en este estudio es que existe una relación significativa entre el RA y la IE, pero esta correlación es débil.

Como se puede comprobar, los resultados obtenidos de distintas investigaciones han resultado contradictorios. Por un lado, encontramos autores que encuentran una correlación positiva entre ambas variables (Schutte et. al., 1998; Otero-Montes, 2016; Alba Sandoval y Castro Soriano, 2016; y Martínez Sánchez, 2019), otros que no encuentran relación alguna entre las variables (Newsome et. al., 2000 y Antonio Agirre et. al., 2019) y otros que encuentran una correlación positiva pero débil (Broc Cavero,

2019 y Fontanillas-Moneo et. al. 2022). Además, podemos ver como algunos autores han querido profundizar en esta relación y han tenido en cuenta algunas variables como el género (descubriendo que las mujeres obtienen niveles más altos de IE que los hombres), la influencia de factores sociales sobre la IE (encontrando una influencia negativa en el apoyo de las amistades sobre los hombres, y en la atención emocional sobre las mujeres) o cómo algunas dimensiones de la IE tienen más peso que otras en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes (como el factor interpersonal y el manejo del estrés según Broc, o la atención de los sentimientos según Sandoval y Castro).

No obstante, se considera necesario resaltar la poca investigación que hay sobre este tema dirigida hacia la población infantil (educación infantil y primaria). Como se puede observar a lo largo de este apartado, la mayor parte los estudios analizados hasta el momento se han llevado a cabo en estudiantes adolescente de educación secundaria obligatoria, bachillerato y estudiantes universitarios; muy pocos están dirigidos a la población infantil pese a la importancia que resaltan numerosos autores de trabajar la IE desde edades muy tempranas. Es por ello que este trabajo tiene como objetivo hacer una búsqueda y análisis exhaustivo de las investigaciones que se han llevado a cabo para analizar la relación entre IE y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria.

3. MÉTODO

Tras haber introducido los conceptos de IE y rendimiento académico, habiendo abordado aspectos como la etiología, la definición y las distintas teorías de IE, así como su importancia en la escuela, y el concepto de RA y los factores que influyen en él, a continuación, se van a analizarán 10 estudios, a través de los cuales se intentará ver la relación que hay entre ambas variables, y analizar en qué medida influye la IE en el rendimiento académico de los niños.

3.1. Criterios de selección

Las búsquedas de los estudios científicos analizados se realizaron desde julio hasta octubre de 2023, en las bases de datos de Dialnet, Alcorze y Web of Sciencie. Para la búsqueda se han utilizado las palabras clave en español: *inteligencia emocional*,

rendimiento académico y educación primaria; y en inglés emotional intelligence, academic performance y primary school.

3.2. Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión que se han tenido en cuenta para la selección de los estudios han sido los siguientes: (1) Los estudios debían estar publicados entre 2017 y 2023, (2) debían estar escritos en idioma español o inglés y (3) debían referirse a intervenciones en niños (entre 3 y 12 años de edad).

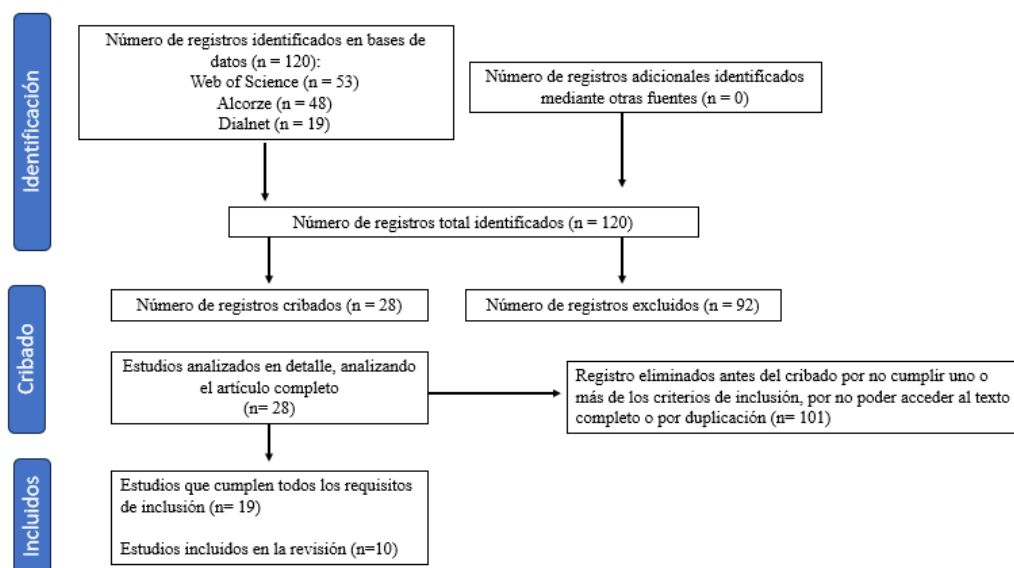
El proceso de búsqueda se fundamenta en la consulta de 120 referencias encontradas en las bases de datos mencionadas anteriormente. Teniendo en cuenta los criterios de inclusión establecidos, se seleccionaron 19 artículos por su título y resumen. Este proceso ha permitido analizar 10 artículos que cumplieron con los criterios de selección.

3.3. Registro de datos

Los datos registrados de los estudios que se han seleccionado fueron: autores, país, grupo destinatario de la investigación, objetivos de la investigación, instrumentos de evaluación utilizados, resultados y conclusiones.

3.4. Diagrama de flujo

Ilustración 1: Diagrama de flujo según método Prisma. Elaboración propia



4. RESULTADOS

A continuación, en la tabla 4, se presentan a modo de resumen las características clave de los estudios analizados. Todas las investigaciones se han llevado a cabo entre 2018 y 2023 en estudiantes de Educación Primaria, es decir, en niños de entre 6 y 12 años, y la gran mayoría de ellos han sido puestos en marcha en escuelas de España, excepto dos de ellos que han tenido lugar en México y Chile.

Tabla 4: Características de los estudios

Código	Autor/es, año	País	Participantes	Objetivos	Instrumentos de evaluación	Resultados
1	Jiménez-Blanco et. al. (2020)	España	776 estudiantes de entre 7 y 12 años	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar la relación entre IE y RA. - Demostrar viabilidad de EMOCINE 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumento EMOCINE - Calificación media del curso anterior en escala de 1 a 5 puntos (RA). 	<ul style="list-style-type: none"> - Según el nivel de IE se pueden diferenciar tres clases latentes. - Existe una correlación positiva entre IE y RA, que disminuye conforma va aumentando de curso. - Mayor nivel de IE en cursos superiores y en las niñas.
2	López-Cassà et. al. (2021)	España	2389 estudiantes de entre 6 y 12 años	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el desarrollo IE en EP y su relación con la IE. - Analizar la posible diferencia en IE según el género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de desarrollo emocional para niños (CDE 9-13). - Escala de observación de competencias emocionales. - Nota media general 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una correlación positiva entre IE y RA, que disminuye con la edad. - Las mujeres obtienen puntuaciones más altas de IE. - La correlación IE y RA es mayor en niños que en niñas.
3	Camas Garzo (2021)	España	21 alumnos de 7 y 8 años	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar la relación entre IE y RA en alumnos de Ed. Primaria. - Elaborar una propuesta de intervención para mejorar la educación emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Test EQi-YV de BarOn - Nota media del primer trimestre para evaluar el rendimiento académico 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una correlación positiva alta entre IE y RA. - La variable sexo no influye en el RA.
4	Rodríguez-Rodríguez (2020)	España	1253 estudiantes de entre 10 y 13 años	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar perfiles de IE al terminar EP. - Analizar la diferencia de RA en los distintos perfiles de IE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inventario de Inteligencia Emocional EQi-YV - Nota media final del curso académico 2018-19 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencian 5 perfiles de IE. - No encuentran relación entre IE y RA.
5	Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018)	México	58 estudiantes (29 niños y 29 niñas) de 5° y 6° EP.	Analizar la relación entre IE y RA.	<ul style="list-style-type: none"> - Test Trait Meta-Mood Scale TMMS-24. - Calificación obtenida en el curso 2013-14. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirma la relación entre IE y RA. - Existe un nivel alto de IE en la muestra analizada.

6	Martínez Sánchez (2019)	España	146 alumnos (86 hombres y 60 mujeres) de 5º y 6º.	Analiza el nivel de IE en la muestra trabajada y profundiza en la relación IE y RA.	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24. - Cuestionario ad hoc para obtener datos personales. - Número de asignaturas suspensas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una correlación significativa entre IE y RA. - Los alumnos que menos puntuaron en percepción emocional fueron aquellos con 4 asignaturas suspensas. - Los alumnos que menos puntuaron en comprensión son los que no tenían ninguna asignatura suspensa. - Los alumnos que más puntuaron en regulación fueron aquellos que tenían 3 asignaturas suspensas.
7	Zapata-Lamana et. al. (2021)	Chile	733 estudiantes (395 chicos y 338 chicas) con una media de edad de 12 años.	Analiza la relación entre ansiedad, autoestima, felicidad y desempeño académico.	<ul style="list-style-type: none"> - Inventario de ansiedad de BECK - Escala de autoestima de Rosenberg - Escala de felicidad subjetiva - Nota media de los estudiantes (general y de las áreas de lengua, matemáticas y EF) 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una correlación positiva en todos los parámetros (ansiedad, autoestima e índice de felicidad). - Existe una correlación entre ansiedad, felicidad y autoestima, con el rendimiento académico; a menor felicidad y autoestima, y mayor nivel de ansiedad, menor será el RA.
8	Martin-Requejo y Santiago-Remajo (2021)	España	34 alumnos (18 niñas y 16 niños) de 4º de Ed. Primaria	Analizar la importancia de CI, FE, y IE sobre las habilidades académicas, concretamente en las habilidades matemáticas y lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> - Test breve de inteligencia de Kaufman. - Eval. Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en niños. - Inventario de IE de BarOn - Actividades mentales Diferenciales y Generales - Test de Análisis de Lectoescritura (TALE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una correlación entre las distintas variables analizadas con las habilidades matemáticas, mientras que la lectoescritura únicamente se asocia con la IE. - En las habilidades matemáticas influyen la habilidad interpersonal y el manejo del estrés, mientras que en las habilidades lectoescritoras influye las habilidades interpersonales e intrapersonales.

9	Perpiñà Martí et. al. (2022)	España	180 alumnos de entre 8 y 11 años	<ul style="list-style-type: none"> - Examinar en profundidad la relación del RA con la IE y las HHSS. - Identificar qué dimensiones específicas de la IE y las HHSS están más relacionadas con el RA. - Explorar si estas relaciones son diferentes en matemáticas y en lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Versión en español del BarOn EQ-i:Yv para evaluar la competencia emocional - El Social Skills Improvement System para evaluar las habilidades sociales - Pruebas estandarizadas para evaluar la competencia matemática y lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correlación significativa entre la mayoría de factores de IE (excepto la gestión del estrés) y RA. - IE general más relacionado con el área de lengua. - La dimensión de IE que más influye en el área de lengua es la adaptabilidad, mientras que en el área de matemáticas también lo es el factor intrapersonal (influencia negativa). - En cuanto a las HHSS, la comunicación y la cooperación fueron los componentes que se relacionaron significativamente.
10	Perpiñà et. al. (2023)	España	173 alumnos de entre 8 y 11 años.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la relación de la IE y las funciones ejecutivas (FE) con el rendimiento académico. - Estudiar si esta relación varía según el área (lengua y matemáticas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn-Eq:YV (IE) - Subtest de inhibición del Nepsy-II - El subtest del WISC-V - Prueba de clasificación de tarjetas de Wisconsin (WCST). - Pruebas estandarizadas de lengua (catalán) y matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las FE son mejores predictores del RA en comparación con la IE; más concretamente la inhibición y la memoria de trabajo. - La dimensión de IE más vinculada con el área de matemáticas fue la adaptabilidad y la IE intrapersonal, y con el área de lengua la adaptabilidad y la IE interpersonal.

En el estudio 1 se busca evidenciar la viabilidad de la medida de la IE a través de escenas cinematográficas con un alto contenido emocional en la población infantil; para ello utilizó una muestra de 776 individuos que cursaban entre 2° y 6° de Ed. Primaria. Como instrumento de evaluación de IE utilizó EMOCINE, y para evaluar el RA de los estudiantes se utilizaron las calificaciones medias del curso anterior en una escala de 1 a 5 puntos. El autor de esta investigación ha formulado varias hipótesis para abordar las cuestiones planteadas en su estudio. En primer lugar, afirma que el instrumento de medida de IE, EMOCINE, es capaz de discriminar diferentes tipologías de individuos; por otro lado, plantea la existencia de una correlación entre IE y RA. Además, plantea una relación positiva entre la IE y el curso académico de los estudiantes a los que va dirigido; y, busca analizar la influencia del género sobre las puntuaciones de IE.

Según el análisis de clases latentes, con los resultados obtenidos se diferencian tres clases latentes (nivel descriptivo: inicial; especulativo: intermedio; y explicativo: superior), entre las que se puede encontrar diferencias significativas entre el número de respuestas correctas de las tres clases. Además, en cuanto a las diferencias en función del sexo y curso, se puede apreciar un descenso de puntuaciones de IE en hombres en comparación con las mujeres, y se puede observar como el porcentaje de individuos de la clase latente de nivel descriptivo va disminuyendo a la vez que el nivel explicativo va aumentando a medida que va aumentando el curso. Por otro lado, para evaluar la relación entre la IE y rendimiento académico se tuvo en cuenta las clases latentes, el curso y el sexo; y se pudo observar que solo las clases latentes pueden explicar las diferencias en RA. En definitiva, a través de este estudio los autores llegan a la conclusión de que existe una relación directa y positiva entre IE y RA, por lo tanto, se entiende la IE como un predictor adecuado del logro escolar. Asimismo, exponen que esta relación puede disminuir conforme aumenta la edad y el nivel académico, y el aprendizaje se vuelve más autodirigido y las interacciones sociales sean menos frecuentes, aunque las puntuaciones en percepción y comprensión emocional son más altas en cursos superiores. Para finalizar, en relación con la variable género, las niñas obtuvieron en general puntuaciones más altas que los niños.

En el estudio 2 se analiza el desarrollo de las competencias emocionales en alumnos de primaria y su posible relación con el RA y la posible diferencia según el género en las competencias emocionales, en una muestra de 2389 alumnos provenientes de 21 escuelas públicas y semiprivadas de diferentes comunidades autónomas de España. Para ello se tuvo en cuenta la media de todas las asignaturas para evaluar el RA, el cuestionario de desarrollo emocional para niños (CDE 9-13) a través del cual se evalúan 5 subescalas (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar), y la escala de observación de competencias emocionales. Los resultados muestran un nivel de IE superior en las niñas en los tres ciclos de Ed. Primaria en casi todas las dimensiones, a excepción de la autonomía emocional, donde la diferencia es mínima; asimismo, también se puede observar puntuaciones superiores en el RA en las niñas. Los autores encuentran una correlación positiva entre las variables, aunque no es fuerte ni estable ya que disminuye con la edad. Además, aunque resulte contradictorio, descubrieron que esta correlación entre RA y IE es mayor en niños que en niñas, pesa a ser ellas quienes obtienen puntuaciones más altas. Sin embargo, los resultados muestran que esta relación es más notable en los niños, ya que están menos influenciados por otras variables.

En el estudio 3 se analiza el nivel de IE y RA en los alumnos de 2º Ed. Primaria de un colegio público de Huesca y estudia la relación de ambas variables en una muestra de 21 alumnos de dicho curso académico (grupo de alumnos de 7 y 8 años). Para ello utilizó una adaptación hecha por la autora de la investigación del EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory de Reuven Bar-On (2003) y el historial académico del primer trimestre del curso 2020-21. La autora ha planteado distintas hipótesis para abordar esta investigación; la primera de ellas es encontrar un nivel de IE y RA adecuado a la edad y el nivel educativo, y la segunda es encontrar una relación significativa entre ambas variables. Los resultados muestran que predominan los alumnos con una puntuación de IE excepcionalmente desarrollada seguida de la adecuada, y en relación con el RA destacan el grupo de los notables seguido de los de suficiente. Por lo que analizando los datos y comparando los datos con el índice de correlación de Pearson se llega a la conclusión de que existe una correlación significativa alta entre ambas variables. Asimismo, analizando el nivel de IE en chicos y

chicas, y el nivel de RA, se llega a la conclusión de que la variable género no influye en el RA.

En el estudio 4 se analiza los perfiles de IE al terminar la etapa de Ed. Primaria y analiza si existen diferencias en el RA entre los distintos perfiles de IE en una muestra de 1253 estudiantes (681 hombres y 572 mujeres) de entre 10 y 13 años (terminaban la etapa de educación primaria), provenientes de 34 colegios públicos. Para ello utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional EQi-YV con el que se evalúa el estado de ánimo, la adaptabilidad, la gestión del estrés, la competencia interpersonal y la competencia intrapersonal, y la nota media final del curso académico 2018-19. Los resultados mostraron la existencia de cinco perfiles de IE: un grupo con puntuaciones muy altas en la competencia interpersonal y media en las otras dimensiones; otro grupo con puntuaciones bajas en la competencia intrapersonal y valores medios para las demás dimensiones; un tercer grupo con valores altos en el estado general de ánimo, en la competencia interpersonal y adaptabilidad, y valores medios en la gestión del estrés y la competencia intrapersonal; un cuarto grupo con puntuaciones altas en el estado de ánimo y competencia interpersonal; y por último, un grupo con altas puntuaciones para el estado de ánimo, adaptabilidad y competencia interpersonal y puntuación media en las restantes. No obstante, si comparamos estos resultados, podemos comprobar que hay dos dimensiones en la que puntúan más: el estado de ánimo y la competencia interpersonal. En cuanto a la relación entre IE y RA, comparado los distintos perfiles de IE y las calificaciones medias de los estudiantes, el autor no encontró diferencias significativas en el RA entre los distintos perfiles. El autor justifica que esto puede ser debido porque realmente no haya relación entre ambas variables o porque al tratarse de un grupo de alumnos que está finalizando la etapa de Ed. Primaria, la relación haya disminuido; esta explicación es admisible ya que distintos autores han demostrado que la relación entre IE y RA disminuye a medida que se aumenta de curso.

En el estudio 5 analizan la relación entre IE y RA en una muestra de 58 estudiantes (29 niños y 29 niñas) que están cursando 5º y 6º de Ed. Primaria. Para ello se utilizó la escala autoinforme llamada Test Trait Meta-Mood Scale TMMS-24, a través de la que se analizan 3 dimensiones clave de la IE: atención emocional, claridad de sentimiento y reparación emocional (cada una de estas dimensiones con 8 ítems); y para evaluar el

rendimiento académico se utilizaron las calificaciones obtenidas en el curso 2013-14. Los resultados mostraron que un 58.18% de los alumnos muestra la capacidad de reconocer lo que siente emocionalmente, un 56.91% es capaz de identificar y comprender sus emociones, así como de mantener buenas relaciones con los demás, y un 56.69% es capaz de manejar adecuadamente las emociones. Además, a través de un diagrama de árbol, la construcción de la tabla de contingencia y a través del estadístico Chi cuadrado se determinó la existencia de una relación significativa entre IE y RA. Los resultados exponen que en la medida en la que los estudiantes sean capaces de manejar sus emociones, comprendan las causas, los escenarios y las circunstancias que originan distintos sentimientos, podrán modificar su pensamiento y desarrollar buenas decisiones, búsqueda de alternativas en la solución de problemas y una buena convivencia

El estudio 6 analiza el nivel de IE en estudiantes del tercer ciclo de Ed. Primaria y profundiza ante la posible relación entre IE y RA, en una muestra de 146 estudiantes (86 hombres y 60 mujeres) de 5º y 6º Ed. Primaria provenientes de tres centros públicos. Para ello se utilizó un cuestionario ad hoc para obtener información sobre el género, curso y número de asignaturas suspensas, se evaluó el número de asignaturas suspensas para evaluar el RA, y para evaluar la IE se utilizó la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24, cuyos resultados se clasifican en tres rangos (alto, medio y bajo). Los resultados muestran que todos los alumnos poseen un adecuado nivel de IE, aunque se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas por parte de las mujeres en las tres dimensiones de la IE (percepción, comprensión y regulación emocional). Además, al analizar la relación entre IE y RA se puede ver como los estudiantes que menos puntuaron en percepción fueron aquellos con 4 asignaturas suspensas, mientras que en comprensión fueron los que no tenían ninguna asignatura suspensa; por otro lado, los que mayores puntuaciones obtuvieron en la dimensión de regulación, fueron aquellos que tenían 3 asignaturas suspensas. Esta investigación mostró una correlación negativa y significativa entre la dimensión percepción y el promedio de las calificaciones. En definitiva, se puede decir que a través de esta investigación se hace evidente la existencia de cierta asociación entre IE y RA.

En el estudio 7 los autores analizan la relación entre ansiedad, autoestima, felicidad y desempeño académico en una muestra de 733 estudiantes (395 chicos y 338 chicas) con una media de edad de 12 años, provenientes de una escuela pública de Chile. Para ello se utilizó la versión española del Inventario de ansiedad de BECK, la escala de autoestima de Rosenberg (SES), la escala de felicidad subjetiva (SHS), y, por último, se tuvo en cuenta la nota media en lengua, matemáticas, educación física y la nota media del trimestre para evaluar el RA, así como un cuestionario para evaluar el comportamiento en el contexto escolar. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre niños y niñas en ansiedad, autoestima e índice de felicidad. Analizando los datos obtenidos, los autores encontraron correlaciones positivas en todos los parámetros (ansiedad, autoestima e índice de felicidad); los alumnos con mayores niveles de ansiedad, menor percepción de felicidad y menor autoestima, perciben más dificultades para resolver problemas de matemáticas, para prestar atención y memorizar en clase, y suelen mostrarse más nerviosos en las tareas más complejas. En relación con el RA, se puede observar que aquellos alumnos con niveles más altos de ansiedad, menor nivel de felicidad y menor autoestima obtienen un rendimiento acumulativo y en matemáticas, lengua y ED más bajo. Esta investigación es pionera en relacionar el nivel de felicidad y RA, y abre futuras línea de investigación sobre esta relación; además, resalta la importancia de la educación emocional y los efectos negativos que pueden generar un bajo nivel de autoestima, felicidad y niveles altos de ansiedad.

En el estudio 8 analizan la importancia del coeficiente intelectual (CI), las funciones ejecutivas (FE) y IE sobre las habilidades académicas y analizar la capacidad predictiva de estas variables sobre las habilidades matemáticas y lectoescritoras en una muestra de 34 alumnos (18 niñas y 16 niños) de 4º de Ed. Primaria. Para ello, se han utilizado el *Test breve de inteligencia de Kaufman* para medir la inteligencia verbal y la no verbal, la *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en niños (ENFEN)*, el *Inventario de IE de BarOn EQi-YV*, la *Batería de Actividades mentales Diferenciales y Generales E2 (BADyG)* para medir las habilidades mentales y competencias de los alumnos y el *Test de Análisis de Lectoescritura (TALE)*. Los resultados mostraron unos valores dentro de la normalidad en todas las variables analizadas (CI, inteligencia cristalizada, inteligencia fluida, IE, habilidades numéricas y habilidades lectoescritoras) a excepción de las FE, donde se pueden apreciar unos valores medio-bajos; además, al

analizar la correlación entre las distintas variables con las habilidades matemáticas y lectoescritura, se aprecia que las habilidades matemáticas se asocian con el CI, las FE y la IE, mientras que la lectoescritura se relaciona únicamente con la IE.

En cuanto al papel predictivo de cada una de las variables, la CI solo se ha mostrado datos significativos en las habilidades matemáticas y no en la lectoescritura. Los autores, exponen que esto puede ser debido a que se han analizado ambas habilidades por separado y no en conjunto. De la misma forma, las FE también han reflejado correlación y predicción sobre las habilidades matemáticas, pero no en las lectoescritoras. Distintos estudios asocian las habilidades lectoescritoras con el dominio de la fluidez verbal y el bucle fonológico de la memoria de trabajo. No obstante, en este estudio no se tuvo en cuenta la memoria de trabajo por darle significatividad a la inhibición, y los estudiantes mostraron puntuaciones bajas en la fluidez verbal; esto puede justificar la falta de correlación entre las FE y las habilidades lectoescritoras. En cuanto a la IE, se ha podido comprobar que tiene una correlación y capacidad de predicción tanto en la habilidad matemática como en la lectoescritura; destacando la influencia de la habilidad interpersonal y el manejo del estrés sobre las habilidades matemáticas, y las habilidades intrapersonales e interpersonales sobre las habilidades lectoescritoras.

En el estudio 9 los autores analizan la posible relación entre los rasgos de IE, habilidades sociales (HHSS) y el RA, tratan de identificar qué dimensiones de la IE y las HHSS están más relacionadas con el RA, y buscan conocer si estas relaciones varían según la materia. Todo esto lo llevan a cabo en una muestra de 180 alumnos de entre 8 y 11 años, en la que se aplicó el inventario de IE de Bar-On, el *Social Improvement System (SSIS)* para evaluar las HHSS y un conjunto de pruebas estandarizadas para conocer el nivel de los alumnos en las áreas de matemáticas y lengua (catalán). Los resultados muestran una correlación significativa entre la mayoría de los factores de IE (excepto la gestión del estrés) y el RA, destacando la influencia de la adaptabilidad y la IE interpersonal. Más concretamente, especifican que, en el área de lengua, el factor emocional más importante es la adaptabilidad, mientras que, en el área de matemáticas, la competencia intrapersonal también es clave, aunque tenga una influencia negativa sobre esta. Los autores hacen referencia a BarOn y Parker (2000) para definir la IE

intrapersonal y argumentar que, en la asignatura de matemáticas, en la que se requiere mucha concentración y atención, puede ser beneficioso no pensar demasiado en los propios sentimientos, ya que muchas veces puede ser motivo de distracción; además, argumentan que aquellos alumnos con niveles bajos del componente personal, focalizan sus recursos cognitivos en la tarea en vez de dar vueltas a sus sentimientos, y de esta forma obtienen mejores resultados. Además, los resultados de esta investigación relacionan la IE general con la competencia lingüística pero no con la matemática, lo que puede atribuirse al contenido que se aprende, ya que las áreas relacionadas con las humanidades suelen estar más cargadas emocionalmente en comparación con las del ámbito científico, como las matemáticas. Con respecto a las HHSS, la comunicación y la cooperación fueron los componentes que se correlacionaron significativamente. En definitiva, los resultados mostraron relaciones interesantes entre las variables, pero bastante débiles en comparación con los resultados obtenidos en otros estudios aplicados a estudiantes de secundaria y universitarios. Los autores explican que esta diferencia puede ser por la inmadurez de las competencias emocionales y la necesidad de desarrollarlas con la experiencia.

Por último, en el estudio 10 analizan la relación entre las funciones ejecutivas (FE), la IE y el RA teniendo en cuenta todos sus componentes y en qué medida afecta cada uno de ellos en el RA, y examinan si existen variaciones entre el área de lengua y el área de matemáticas. Para ello utilizaron una muestra de 173 estudiantes de entre 8 y 11 años (3º y 5º de Ed. Primaria) en la que se aplicó la versión española del Inventario para evaluar la IE de BarOn, el subtest de inhibición del Nepsy-II para evaluar la inhibición, el subtest del WISC-V para evaluar la memoria de trabajo, la clasificación de tarjetas de Wisconsin (WCST) para evaluar la flexibilidad cognitiva, y pruebas estandarizadas para evaluar la competencia matemática y lingüística. Los resultados mostraron que la IE total correlacionó significativamente con el área de lenguaje, pero no con las matemáticas. A nivel de subescalas, los autores descubrieron que la dimensión más vinculada al logro académico general fue la adaptabilidad junto con la IE intrapersonal (de forma negativa) en el caso de las matemáticas, y la IE interpersonal en el área del lenguaje. No obstante, los resultados muestran que, por encima de la IE, las FE fueron el predictor más fuerte; en el caso de las matemáticas el predictor más significativo fue la inhibición, seguido de la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, mientras que

en el área de lenguaje fueron la inhibición y la memoria de trabajo. En definitiva, los autores llegan a la conclusión de que las FE son mejores predictores del RA en comparación con la IE; más concretamente la inhibición y la memoria de trabajo. Además, exponen que las FE parecen ser genéricas para el aprendizaje, mientras que la IE (y cada una de sus dimensiones) podría tener una aportación específica a las diferentes áreas del currículo.

En el diagrama que se presenta a continuación, quedan reflejados los países en los que se ha llevado a cabo los distintos estudios; siendo un 80% en España, un 10% en Chile y el 10% restante en México. Todos ellos con un mismo objetivo como: analizar la posible influencia de la IE y el RA; mientras que algunos intentan profundizar en esta relación y tienen en cuenta otras variables como las HHSS o las FE.

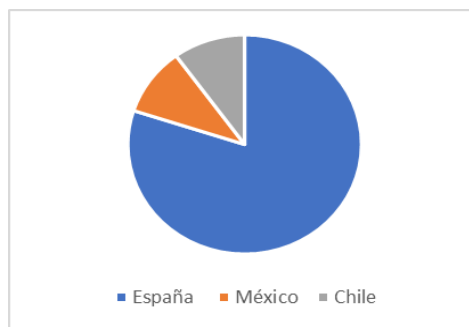


Ilustración 2: Países de los estudios

En cuanto a la muestra que han participado en los distintos estudios, al sumar los alumnos que han formado parte de cada una de las investigaciones, se obtiene un total de 5.763 alumnos de entre 6 y 12 años, de los cuales el 53,5% son hombres (participaron un total de 3.026 niños) y el 46,5% restante son mujeres (participaron un total de 2.737 niñas). En el siguiente diagrama se representa en formato de gráfico de barras el porcentaje de hombres y mujeres que han participado en la muestra total, y el desglose de hombres y mujeres que han participado en cada uno de los estudios.

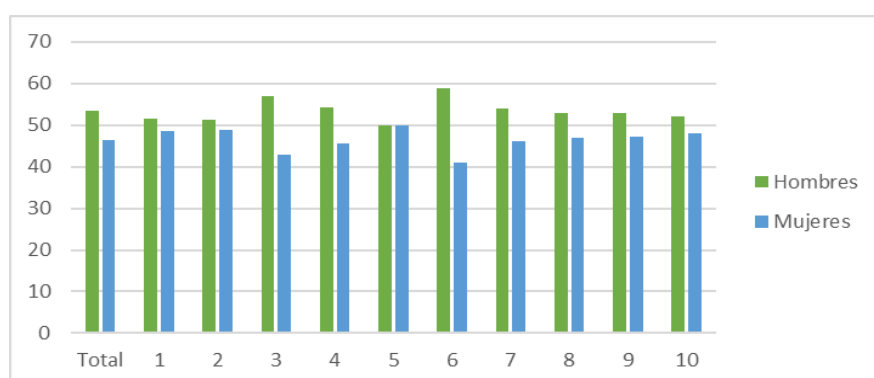


Ilustración 3: Porcentaje de hombres y mujeres de la muestra

En la tabla 5 que se expone a continuación, se presentan los distintos instrumentos utilizados para evaluar el nivel de IE, y con ellos se analizan las variables que tienen en cuenta. El 50% de los estudios utilizan el Inventario de Cociente Emocional EQi-YV de BarOn, el 20% la Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24, el 10% el instrumento EMOCINE, otro 10% utiliza el cuestionario de desarrollo emocional para niños (CDE 9-13) y el 10% utiliza distintos instrumentos como el Inventario de ansiedad de BECK, la escala de autoestima de Rosenberg o la escala de felicidad subjetiva para evaluar variables más específicas como la ansiedad, la autoestima y la felicidad.

Tabla 5. Variables de los instrumentos de evaluación

Código	Año y País	Variables del instrumento de evaluación	
		Nombre	Dimensiones de IE
1	2020, España	Instrumento EMOCINE	Percepción y comprensión emocional
2	2021, España	Cuestionario de desarrollo emocional para niños (CDE 9-13)	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional. - Regulación emocional. - Autonomía emocional. - Competencia social. - Competencias de vida y bienestar.
3	2021, España	Inventario de Cociente Emocional EQi-YV	<ul style="list-style-type: none"> - Estado de ánimo - Adaptabilidad. - Gestión del estrés. - Competencia interpersonal - Competencia intrapersonal
4	2020, España		
8	2021, España		
9	2022, España		
10	2023, España		
5	2018, México	Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24	<ul style="list-style-type: none"> - Atención emocional - Claridad de sentimiento - Reparación emocional
6	2019, España		

7	2021, Chile	Inventario de ansiedad de BECK	Ansiedad
		Escala de autoestima de Rosenberg	Autoestima
		Escala de felicidad subjetiva	Felicidad

Para finalizar, en la tabla 6 se analizan las variables que se han tenido en cuenta en cada estudio. El RA aparece en todos ellos juntos con la IE, aunque cada uno tiene analiza unas dimensiones de la IE distintas, mientras que otros incorporan otros factores como las HHSS (el 10%) o las FE (el 20%), con el objetivo de conocer qué otras variables influyen en el RA, así como el peso que tienen sobre este, y poder adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje para potenciar el rendimiento de los alumnos.

Código	RA	IE												HHSS	FE
		Percepción emocional	Comprensión emocional	Regulación emocional	Estado de ánimo	Adaptabilidad	Gestión del estrés	Comp. Interpersonal	Comp. Intrapersonal	Ansiedad	Competencia de vida y bienestar	Autonomía emocional	Autoestima		
1	x	x	x												
2	x			x				x	x		x	x			
3	x				x	x	x	x	x						
4	x				x	x	x	x	x						
5	x	x	x	x											
6	x	x	x	x											
7	x				x					x			x		
8	x				x	x	x	x	x						x
9	x				x	x	x	x	x					x	
10	x				x	x	x	x	x						x

Como se puede observar en la tabla, el 30% de los estudios analizan la percepción, la comprensión y la regulación emocional; el 50% analizan la adaptabilidad, la gestión del estrés y las competencias intrapersonales (incluyendo en este, el estudio 2 que analiza la conciencia emocional) e interpersonales (incluyendo el estudio 2 que estudia la competencia social); el 60% estudian el estado de ánimo, teniendo en cuenta el estudio 7 que analiza la variable felicidad; el 10% examinan la ansiedad de los estudiantes, y lo mismo ocurre con la competencia de vida y bienestar, la autonomía emocional y la autoestima.

5. DISCUSIÓN

Diversos autores han analizado durante años la influencia de distintas variables sobre el RA de los estudiantes, entre ellas la IE, aunque se puede decir que la incorporación de la IE a estas variables es relativamente reciente. Los resultados de dichas investigaciones resultan bastante dispares ya que algunos estudios afirman la existencia de una correlación significativa entre las variables, mientras que otros niegan la relación entre ellas.

Esta revisión sistemática recopila los datos de 10 estudios llevados a cabo en distintos centros de Educación Primaria, desde 2018 y 2023, con el objetivo de descubrir si existe una correlación entre la IE y el RA. Los resultados de dichos estudios muestran por lo general una correlación significativa entre las variables, a excepción del estudio 4 en el que el autor no encuentra diferencias significativas en el RA entre los alumnos con distintos perfiles de IE, por lo que llega a la conclusión de que no existe una correlación entre la IE y el RA. No obstante, el autor de este estudio justifica que esto puede ser debido a las características de la muestra analizada; el autor argumenta que al haber llevado a cabo la investigación con alumnos que están terminando la etapa de Ed. Primaria, la relación entre ambas variables ha podido disminuir. Esta justificación, estaría en la misma línea de aportaciones que han hecho otros autores como Jiménez Blanco et. al. (2020) quien expone que, pese a que los niveles de IE son más altos en los cursos superiores, la relación entre IE y RA se debilita conforme los niños van creciendo y el aprendizaje se vuelve más autodirigido. Con respecto a la aportación de este autor sobre que los niveles de IE son más altos en los cursos

superiores, Perpiñà Martí et. al. (2022) expone que la IE va madurando a través de las experiencias vividas por el individuo.

A partir de la idea de la existencia de una correlación significativa entre la IE y el RA, han surgido numerosos estudios intentando analizar el grado de significatividad de esta correlación, así como la influencia de otras variables como el género, las FE, las HHSS, o la medida en la que afecta cada una de las dimensiones de la IE en el RA, y cómo influye en cada una de las áreas curriculares. Sobre este último punto, predominan los estudios que analizan la influencia de la IE en las áreas de matemáticas y lengua.

De los estudios analizados, tienen en cuenta la variable género el estudio 1, el 2 y el 6. En todos ellos los resultados muestran una diferencia significativa en las puntuaciones de IE entre hombres y mujeres, encontrando un descenso de puntuaciones de IE en hombres en comparación con las mujeres. No obstante, en el estudio 2 encuentran una correlación entre IE y RA mayor en los hombres, ya que están menos influenciados por otras variables.

En cuanto a la influencia de otras variables como las FE y las HHSS, son los estudios 8, 9 y 10 los que las tienen en cuenta. Estos estudios, a su vez analizan cómo influyen estas en las áreas de lengua y matemáticas.

Con respecto a las HHSS, el estudio 9 determina que existe una correlación significativa con el RA, destacando la influencia de la comunicación y la cooperación que permiten conocerse a uno mismo mejor, y es imprescindible para el desarrollo; además, Perpiñà Martí et. al. (2022) argumenta que tener unas HHSS adecuadas es importante para desarrollar buenas interacciones en el entorno escolar, que al mismo tiempo repercuten en el RA. Por otro lado, tanto el estudio 8 como el 10 analizan la influencia de las FE en el RA. Ambos estudios determinan que existe una correlación entre ambas variables; no obstante, mientras que el estudio 8 encuentra correlación solamente con las habilidades matemáticas, el estudio 10 determina una correlación significativa con las habilidades matemáticas y de lectoescritura, y destaca las FE como un predictor más fuerte del desempeño frente a la IE. Ambos estudios destacan la influencia de la inhibición en las dos áreas; seguida de la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva en el área de matemáticas, según el estudio 10. Sin embargo, el

estudio 8 no encuentra una correlación significativa entre las FE y las habilidades de lectoescritura, esto es debido a que el instrumento de evaluación utilizado no tiene en cuenta la memoria de trabajo, elemento que juega un papel importante en la habilidad de lectoescritura junto con el dominio de la fluidez verbal, y resalta la inhibición, dimensión clave en el área de matemáticas. A esto se le suma que las puntuaciones del dominio de la fluidez verbal fueron bajas, lo que hizo que los autores concluyeran con que no existía relación entre las FE y la habilidad de lectoescritura; no obstante, resultaría interesante analizar la memoria de trabajo para corroborar si existe relación entre ambas variables.

En lo que se refiere a la influencia de la IE, todos coinciden en la correlación y capacidad de predicción de la IE en la habilidad matemática y en la lectoescritura. En el estudio 8, destacan la influencia de la habilidad interpersonal y el manejo del estrés sobre las habilidades matemáticas, mientras que en las habilidades lectoescritoras resaltan las habilidades intrapersonales e interpersonales. No obstante, en el estudio 9, Perpiñà Martí et. al. (2022), destacan la influencia de la adaptabilidad y la IE interpersonal, y concretan que en el área de lengua el factor más importante es la adaptabilidad mientras que en las matemáticas es la competencia intrapersonal, que ejerce una influencia negativa sobre el RA. Los resultados del estudio 10, llevado a cabo por los mismos autores, pero en distintos años y con una muestra diferente, coinciden en parte con estos, destacando de la misma forma la influencia de la adaptabilidad junto con la IE intrapersonal en el área de matemáticas, y la IE interpersonal en el lenguaje. Además, Perpiñà Martí et. al. (2022) señala que la IE general tiene una correlación más fuerte con el área de lengua en comparación con las matemáticas por el contenido que se trabaja en ambas, siendo las áreas relacionadas con las humanidades contenidos más cargados emocionalmente en comparación con las áreas científicas como las matemáticas. Asimismo, tal y como se ha comentado anteriormente, exponen que la IE intrapersonal tiene una influencia negativa sobre las matemáticas, puesto que cuanto más atención presenten a las emociones, más distraídos estarán frente a las tareas, de lo contrario más se focalizan en los recursos cognitivos y mejores resultados obtienen.

Perpiñà Martí et. al. (2022) argumentan que la influencia de la IE en el RA de los niños puede deberse a la capacidad de gestionar y controlar sus emociones a la hora de

realizar las tareas. Para concluir Perpiñá Martí et. al. (2023) exponen que las FE parecen ser genéricas para el aprendizaje, mientras que la IE y cada una de las dimensiones que la forman podría influir de manera específica en las distintas áreas.

Estos resultados respaldan la necesidad de desarrollar habilidades emocionales en el aula, una tarea que aún está pendiente en muchos centros educativos. Tal y como exponen Alzina y Escoda (2012) las competencias emocionales son un complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Si queremos formar individuos plenos y preparados para hacer frente a las adversidades de la sociedad en el futuro, es importante educar a nuestros alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional (Extremera Pacheco, 2004). Según Castillo et. al. (2002) la mayor parte del desarrollo emocional ocurre desde el nacimiento hasta la pubertad, por eso resaltamos una vez más la importancia de la educación emocional tanto en las escuelas como en casa por parte de las familias desde edades muy tempranas. En lo que a nosotros como maestros nos influye, el entorno educativo tendrá un impacto significativo, ya que contiene muchos de los referentes que el alumno utilizará para moldear su autoconcepto, sus relaciones con los demás, su comprensión del mundo, etc. (Castillo et. al., 2002).

Diversos autores resaltan la necesidad de incorporar la educación emocional en las escuelas, especialmente en la era y sociedad en la que vivimos actualmente; una época de constantes transformaciones sociales, donde cada vez es más evidente la influencia negativa de las nuevas tecnologías, donde la vinculación afectiva y desarrollo moral es escaso, en una sociedad de estrés, de competitividad, etc. (Ortiz López, 2017). Alzina y Escoda (2012) argumentan que muchos de los problemas sociales y personales son una manifestación del analfabetismo emocional, y durante los últimos años han incrementado en la población infantil (Bello y Alfonso, 2019). Tal y como expone Octavi Planells (2012), la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. No obstante, desarrollar competencias emocionales no implica hacer un buen uso de ellas, por eso es muy importante que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de unos principios éticos y unos valores (Alzina y Escoda, 2012).

Para concluir, es importante resaltar que, de cara a la puesta en práctica de programas de educación emocional, es muy importante empezar por la formación del profesorado, quienes deben incorporar oportunidades para desarrollar la regulación emocional en el currículo en cada nivel y cada materia (Ortiz López, 2017).

Limitaciones

La principal limitación de este estudio es la falta de investigaciones implementadas en la población infantil. Pese a la importancia que se da a desarrollar las competencias emocionales de los niños y niñas, y de formar a los docentes para incorporar de forma adecuada la educación emocional en los centros educativos, son escasos los estudios que se realizan dirigidos a esta población.

Otra limitación, es la falta de investigación de la influencia de la IE en otras áreas que no fuesen matemáticas y lengua. Teniendo en cuenta la aportación de Perpiñà Martí et. al. (2023), sobre que las FE parecen ser genéricas para el aprendizaje, mientras que la IE y cada una de sus dimensiones podrían influir de manera específica en las distintas áreas, sería interesante en futuras investigaciones analizar la influencia de la IE en otras áreas como ciencias, música, educación física, etc.

Conclusiones

A modo de conclusión, los resultados muestran una correlación significativa entre la IE y el RA, aunque va disminuyendo conforme van aumentando los cursos y los aprendizajes se vuelven más autodirigidos. Además, se puede apreciar como las mujeres obtienen puntuaciones mayores en comparación con los hombres, y como hay otras variables que influyen en el RA como las HHSS (en especial la comunicación y la cooperación) y las FE (como la inhibición o la memoria de trabajo). En cuanto a las FE, un estudio llega a la conclusión de que tienen una predicción del RA superior que la IE.

En cuanto a la influencia de la IE, se investiga como afecta la IE general en el RA y cómo influye cada una de las dimensiones que la conforman en el éxito académico de las habilidades matemáticas y de lectoescritura. Los resultados muestran una correlación significativa entre ambas variables y destacan la influencia de la adaptabilidad en ambas

áreas, junto con la IE intrapersonal y el manejo del estrés en la habilidad matemática (de forma negativa) y la IE interpersonal e intrapersonal en el lenguaje.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Sandoval, M. P., y Castro Soriano, R. (2016). La inteligencia emocional y el rendimiento académico. *Psicología y educación: presente y futuro, 2016*, ISBN 978-84-608-8714-0, págs. 1292-1295, 1292-1295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181397>
- Alzina, R. B., y Escoda, N. P. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Antonio Agirre, I., Rodríguez Fernández, A., y Revuelta Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118.
- Artunduaga Murillo, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad*.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bello, Z., y Alfonso, A. (2019). *Las demandas emocionales de los adolescentes. ¿Qué podemos hacer? The emotional demands of the adolescents. What can we do? 2*.
- Belmonte Lillo, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: Factores predictores del rendimiento académico*. [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Murcia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=96699>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.

Revista de Investigación Educativa, 21(1), Article 1.

Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado.

Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassà, Èlia; Pérez-González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Broc Cervera, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75-92.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>

Bueno Lugo, A. F. (2019). La inteligencia emocional: Exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes*, 6, 57-62.

Camas Garzo, I. (2021) La influencia de la inteligencia emocional en alumnos de 2º de Educación Primaria [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Zeguan, Repositorio Institucional de la Universidad de Zaragoza.

Castillo, M., Ruiz, L., y Sala-Roca, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de Primaria.
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=014200330548>, 54(4), 505-518.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO

- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Fernández, G. C. (2003). La Inteligencia Emocional. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, 15. <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/108>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Flores, M. M. T., y Tovar, L. A. R. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24.
- Fontanillas-Moneo, J., Torrijos Fincias, P., y Rodríguez-Conde, M.-J. (2022). Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en la Educación Secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 102-118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>
- Garaigordobil Landazabal, M. (2005). Participación Educativa. *Participación Educativa*. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>

- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 3(6), 43-52.
<https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Jimenez, M. (1994). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Jiménez-Blanco, A., Sastre, S., Artola, T., y M. Alvarado, J. (2020). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico: Un Modelo Evolutivo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 56(3), 129. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.10>
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.11>
- López Cassà, È. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 2016, ISBN 978-84-608-4847-9, págs. 557-570, 557-570.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573250>
- López-Cassà, È., Barreiro Fernández, F., Oriola Requena, S., y Gustems Carnicer, J. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability*, 13(15), Article 15.
<https://doi.org/10.3390/su13158591>

- Martínez Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25.
- Martin-Requejo, K., y Santiago-Ramajo, S. (2021). Predicting academic skills in 9-year-olds: Intelligence quotient, executive functions, and emotional intelligence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3), 533-582. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.4546>
- 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/S01602896(99)00016-1.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Obando, D. C. J. A., y Miele, D. C. J. L. C. (2017). El rendimiento académico: Aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), Article 58.
- Ortiz López, R. (2017). *La importancia de la educación emocional en el desarrollo integral del alumno de primaria*. Universidad de las Islas Baleares.
- Otero-Montes, N. L. (2016). *Relación Entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria* [masterThesis, Universidad internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4875>
- Palomera Martín, R. (2005). Desarrollo de la inteligencia emocional percibida. Diferencias individuales en función del género y edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 443-457.

- Pérez Pérez, N., y Castejón Costa, J. L. (2007). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 121-129.
- Pérez, Y. M. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 4(6), Article 6.
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., y Serrat i Sellabona, E. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: Relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de educación*, 395, 291-319.
- Perpiñà Martí, G., Sidera, F., Senar Morera, F., y Serrat Sellabona, E. (2023). Executive functions are important for academic achievement, but emotional intelligence too. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(4), 470-478.
<https://doi.org/10.1111/sjop.12907>
- Rodríguez-Rodríguez, D. (2020). Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 218-225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.21>
- Ruiz, B. (2015). Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes. [Tesis de postgrado, Universidad Rafael Lendivar].
- Supervía, U. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 5-16.
- Valenzuela-Santoyo, A., y Portillo-Peñuelas, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

Zapata-Lamana, R., Sanhueza-Campos, C., Stuardo-Alvarez, M., Ibarra-Mora, J., Mardones-Contreras, M., Reyes-Molina, D., Vasquez-Gomez, J., Lasserre-Laso, N., Poblete-Valderrama, F., Petermann-Rocha, F., Parra-Rizo, M. A., y Cigarroa, I. (2021). Anxiety, Low Self-Esteem and a Low Happiness Index Are Associated with Poor School Performance in Chilean Adolescents: A Cross-Sectional Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11685. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111685>