

Trabajo Fin de Grado

La influencia de la inteligencia emocional en el
rendimiento y el bienestar psicológico: El rol
modulador de la autoestima.

Autor

Paz Moré Bendo

Director

Eva M. Lira Rodríguez

“Una de las primeras cosas que aprendí en la carrera y que ha estado presente a lo largo de toda ella, es que toda educación ayuda a la persona a desarrollar lo mejor de sí misma, algo que a menudo se olvida y en parte también a las maestras. Si algo tengo claro es que la finalidad de la educación debe servir para que los alumnos se conozcan a sí mismos, y sean capaces de poder elegir por ellos mismo que es lo que les gusta y lo que no, sus gustos y preferencias”

Agradecimientos

Para comenzar, me gustaría agradecer a mi tutora Eva Lira, por haber tutorizado y enfocado el trabajo como es debido. Ella ha sido capaz de dirigir el trabajo en todo momento además de ofrecerme nuevos conocimientos y conceptos esenciales dentro del campo de la investigación. Gracias a la Universidad de Zaragoza, por haberme ofrecido todos los recursos y los medios necesarios para facilitar la realización de este Trabajo Final de Grado. No me gustaría olvidarme de todos aquellos profesores que a lo largo de mi trayectoria en la Universidad han portado al menos un mínimo de conocimientos que han ayudado a que hoy, esté entregando mi Trabajo Fin De Grado.

Una vez dadas las gracias a mi Universidad, tutor y demás profesores, me resulta imprescindible agradecer a todos aquellos investigadores que han dedicado gran parte de sus años a la investigación, así como de su esfuerzo y perseverancia para poder hacer posible la investigación sobre la línea tratada en mi trabajo Sin sus aportaciones y las barreras que han tirado a su paso además de sus hallazgos no hubiese sido posible siquiera plantearme la temática a tratar. Ellos han sido la base que ha sustentado este trabajo.

Por último, gracias a mi familia y amigos que han supuesto en todo momento un apoyo moral muy importante, ayudándome a superar los obstáculos a nivel psicológico que un proyecto lleva consigo.

ÍNDICE

Trabajo Fin de Grado	1
Resumen.....	6
1. INTRODUCCION	8
2. MARCO TEÓRICO	10
La inteligencia emocional.....	10
La Inteligencia emocional en el currículo de educación infantil en Aragón.....	10
Interpretación de las emociones desde un punto de vista biológico. Teoría del cerebro triuno	13
Modelos de Inteligencia emocional.....	14
Modelo de Goleman (1990): modelo mixto.....	14
Modelo de Bar-On (1997): modelo mixto.....	16
Modelo de Salovey y Mayer (1997): modelo de habilidad.....	17
Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983).....	18
La educación emocional de Bisquerra.....	19
Las necesidades psicosociales de Maslow.....	20
La inteligencia emocional y el rendimiento académico.....	21
El rol de la autoestima: El efecto modulador.....	23
Investigaciones de Inteligencia Emocional en el aula.....	26
3.2. Objetivos específicos	31
3.3. Hipótesis del trabajo	31
4. METODOLOGÍA	32
4.1. Diseño.....	32
4.2. Participantes	32
4.3. Materiales/Instrumentos	34
4.4 Procedimiento de recogida de datos.....	35
4.5. Análisis de datos.....	36
5. RESULTADOS.....	36
5.1. Variables estudiadas; medidas, desviaciones estándar y correlaciones.....	36
5.2. Comparación de medias y pruebas t de muestras independientes.....	38
5.3. Análisis de interacción.....	39
6.- DISCUSION	43
6.1 Aportaciones.....	43
6.2 Limitaciones y propuestas de mejora.....	46
6.3 Líneas futuras.....	46
7.- CONCLUSIONES	48
8.- REFERENCIAS	49

Título del TFG

La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento y el bienestar psicológico: El rol modulador de la autoestima.

Title (in English)

The influence of Emotional Intelligence on performance and psychological well-being: The moderating role of self-esteem.

- Elaborado por Paz Moré
- Dirigido por Eva M. Lira.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio 2020.
- Número de palabras (sin incluir anexos y aspectos técnicos): 18391.

Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la inteligencia emocional (IE), rendimiento académico y bienestar psicológico modulada por los niveles de autoestima en niños de educación infantil. Para ello se realizó un estudio con 23 niños y niñas de entre 5 y 6 años a los que se administraron los cuestionarios EmotionalQuotient- Youth Versión; (Bar-On y Parker, 2000), el Inventario Clínico Infantil (ICI) de López Soler (1987), The Behavioral Rating Scale of Presented Self-Esteem for Young Children (La escala de calificación conductual de la autoestima presentada para niños pequeños) de Haltiwanger y Harte (2018) y 12 ítems del Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA). Los resultados muestran la IE estuvo relacionada con un mejor bienestar psicológico en concreto con menores niveles de estrés. No obstante, IE no se relacionó ni con autoestima ni con rendimiento. Sin embargo, la autoestima y rendimiento sí estuvieron relacionados. Así pues, los resultados ponen de manifiesto la relevancia de la IE para el bienestar psicológico y la autoestima en el rendimiento. Aunque los resultados no resultaron significativos sugieren que la relación entre IE y el rendimiento fue positiva cuando la autoestima fue alta. Además, a mayor IE mayor ansiedad a excepción de en los casos de alta autoestima que parece amortiguar el efecto. En segundo lugar, a mayores niveles de IE menores niveles de sintomatología de tipo depresivo y quejas somáticas con independencia de los niveles de autoestima. Además, esta investigación pone de manifiesto que los niños con una autoestima más alta son aquellos con menores niveles de inteligencia emocional. sin embargo, aquellos niños con una mayor autoestima obtienen mejores resultados académicos.

Palabras clave: Inteligencia emocional, rendimiento académico, bienestar psicológico, ansiedad, quejas somáticas, depresión, autoestima, estrés, sexo, etapa infantil.

Abstract

The objective of this study is to analyze the relationship between emotional intelligence, academic performance and psychological well-being modulated by levels of self-esteem in children in early childhood education. To do this, a study was conducted with 23 boys and girls between the ages of 5 and 6, administering the Emotional Quotient-Youth Version questionnaires; (Bar-On and Parker, 2000), López Soler's Child Clinical Inventory (ICI) (1987), The self-esteem behavioral rating scale presented for young children (The self-esteem behavioral rating scale presented for young children) from Haltiwanger and Harte (2018) and 12 items of the Academic Performance Assessment Test (TERA). The results that have Emotional Intelligence (IE). The results show that EI was related to better psychological well-being, specifically with lower stress levels. However, IE was not related to self-esteem or performance. However, self-esteem and performance were related. Thus, the results highlight the relevance of EI for psychological well-being and self-esteem in performance. Although the results were not significant, they suggest that the relationship between IE and performance was positive when self-esteem was high. Furthermore, the higher the IE, the greater the anxiety, except in cases of high self-esteem, which seems to cushion the effect. Second, at higher levels of IE lower levels of depressive symptomatology and somatic complaints regardless of levels of self-esteem. In addition, this research shows that children with higher self-esteem are those with lower levels of emotional intelligence. However, those children with higher self-esteem get better academic results.

Key words: Emotional intelligence, academic performance, psychological well-being, anxiety, somatic complaints, depression, self-esteem, stress, sex, childhood stage.

1. INTRODUCCION

El equilibrio entre lo racional y lo emocional, están relacionados de tal manera, que la armonía entre ambos, incrementa la habilidad intelectual (Delhom, Gutierrez, Mayordomo y Melendez, 2018). La etapa de educación infantil, es un momento clave en el desarrollo tanto cognitivo, como social y emocional. Así, la forma en que se asienten las bases en esta etapa influirá de manera decisiva a lo largo de la vida. Shapiro (1997) en su libro *la inteligencia emocional de los niños*, indica la existencia de un paradigma caracterizado por el enfrentamiento entre CE (coeficiente emocional) y CI (coeficiente intelectual) (Shapiro, 1997). Este último incluye la capacidad verbal, la no verbal, la memoria, el vocabulario, el razonamiento abstracto, etc., mientras que el concepto de CE es más complejo de explicar y por lo tanto de medir (Shapiro, 1997), haciendo referencia a la capacidad de poder reconocer las emociones, tanto las propias como las de otras personas (Shapiro, 1997; Salovey, 1997; Goleman, 1990). Asimismo, los aspectos de la CE son difícilmente cuantificables (e.g., los rasgos de la personalidad tales como, la solidaridad, el respeto por los demás, la autoestima, etc.). El CE no se debe oponer al CI, sino que deben interactuar de forma simultánea en el mundo real y esta es nuestra función (Delhom et al., 2018). En este sentido, numerosos investigadores afirman la estrecha relación que existe entre la inteligencia emocional y la capacidad cognitiva del ser humano, concluyendo que la inteligencia emocional es el conjunto que engloba el componente cognitivo y emocional, por lo que su estabilidad y armonía será lo que garantiza el desarrollo de la persona en su totalidad con el objetivo de ser capaz de hacer frente a cualquier situación que la vida nos presente (Arhuis, 2019; Baño, Barretos, y Baena, 2019; Delhom et al., 2018; Márquez y Brackett, 2006; Pulido, 2018; Quijada, 2017).

Por lo tanto, esta tendencia del interés centrado en el aspecto emocional resurge con la introducción del constructo de la inteligencia emocional (IE) de la mano de Salovey y Mayer en 1990, complementándose con otros modelos como el de Goleman (1995). Este autor fue el responsable de la expansión y difusión del concepto con la publicación del *best seller Emotional Intelligence* (Goleman, 1995). Sin embargo, tiene su base en los trabajos de otros autores, que también son figuras de referencia en la proliferación de este concepto, como lo son las teorías múltiples de Gardner (1987) o las aportaciones más recientes de la educación emocional de Bisquerra (2011). Así, fue en el informe de Jaques Delors de la UNESCO en la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1997) cuando se reivindicó que la educación se convirtiera en una herramienta para la prevención y resolución de conflictos y así poder ajustarse a las demandas sociales. En este informe se proponen cuatro pilares

fundamentales que toda maestra tiene que tener en cuenta en el desarrollo de los niños: 1) Aprender a conocer: haciendo referencia al aprendizaje de la comprensión del mundo que les rodea, desarrollando sus capacidades profesionales además de comunicarse con los demás. En resumen, es el placer de comprender, conocer y de descubrir. 2) Aprender a ser: es el máximo desarrollo de la persona y el logro de un pensamiento autónomo. 3) Aprender a hacer: corresponde con la dimensión de cómo el alumno debe de poner en práctica los conocimientos adquiridos para poder adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo 4) Aprender a convivir: basado en el aprendizaje de vivir con los demás. Incluye el desarrollo de la capacidad para resolver los conflictos y el respeto hacia los demás. Por ello, el Informe Delors (1967) “*La educación encierra un tesoro*” para la Unesco remarca que:

La relación entre alumno y profesor, el conocimiento del medio en el que viven los niños, un buen uso de los modernos medios de comunicación allá donde existen, todo ello puede contribuir a desarrollo personal e intelectual del alumno. Aquí los conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo, tendrán su pleno significado. La combinación de la enseñanza tradicional con enfoques extraescolares tiene que permitir al niño acceder a las tres dimensiones de la educación, es decir, la ética, la cultural, la científica y tecnológica, y la económica y social. Dicho de otro modo, la educación también es una experiencia social, en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticas. Esta experiencia debe iniciarse antes de la edad escolar obligatoria según diferentes formas en función de la situación, pero las familias y comunidades locales deben involucrarse (Delors, 1997, p.20).

Es por ello, que, en la actualidad, la literatura se ha centrado en los aspectos de tipo emocional para satisfacer las demandas de la sociedad, con el fin de resolver los problemas que impiden un correcto bienestar psicológico sin olvidar el éxito académico. Así, Extremera y Fernández-Berrocal (2001) realizaron un estudio en Málaga con estudiantes de 3ª y 4ª de ESO, midiendo las competencias emocionales junto con la recogida de notas académicas. Los resultados mostraron que altos niveles de inteligencia emocional precedían un mejor bienestar psicológico, observando en aquellos alumnos categorizados como "depresivos" presentaban un peor rendimiento académico que los alumnos calificados como “normales” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

Teniendo en cuenta los argumentos previamente expuestos que indican la relevancia de la inteligencia emocional (IE) para el desarrollo óptimo de las habilidades sociales y del rendimiento académico en niños de etapa infantil y la relevancia de la IE a lo largo de la vida, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre la IE y el rendimiento y bienestar psicológico modulada por la autoestima. Esta última, cobra importancia en el campo de lo emocional cuando diversos estudios encontraron correlaciones positivas entre ambas.

(Ziblema,2010). A ello se le suma los beneficios que la autoestima genera en la motivación y rendimiento académico. En un estudio mostraron correlaciones significativas entre motivación y autoestima y entre motivación y rendimiento (Cordero y Rojas de Chirinos, 2015)

A continuación, se realiza una revisión teórica sobre alguno de los modelos de inteligencia emocional más relevantes para poder comprender la importancia del constructo y la necesidad de tenerla presente en la educación infantil.

2. MARCO TEÓRICO

La inteligencia emocional

Este apartado tiene como objetivo, conocer y profundizar acerca del concepto de inteligencia emocional, haciendo un recorrido histórico por alguno de sus modelos, que facilitan la comprensión de este término relativamente novedoso.

Articulación del constructo de inteligencia emocional.

“Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger, Jones y Jones, 1962, p. 3).

En la actualidad, existe una gran cantidad de modelos teóricos haciendo referencia a la psicología de las emociones. Salovey y Mayer (1990, p. 189) definen la inteligencia emocional como “la habilidad de percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual, usando también la información para guiar la forma de pensar y el propio comportamiento” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). Así, los primeros en acuñar este término fueron Salovey y Mayer. En su artículo *Emotional Intelligence* (1990), definiendo las emociones como respuestas organizadas en las que intervienen factores psicológicos, cognitivos, motivacionales y experienciales. (Salovey y Mayer, 1990).

La Inteligencia emocional en el currículo de educación infantil en Aragón

La *ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento 1085 de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, subraya la importancia de la creación de las condiciones necesarias para que todos los alumnos puedan obtener un desarrollo global. El currículo de Educación Infantil se divide en tres áreas de aprendizaje: conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno y lenguajes: Comunicación y representación.

En la siguiente tabla aparecen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación correspondientes a cada una de las áreas haciendo referencia a la inteligencia emocional (IE). Se puede decir que tiene un carácter globalizador, sin tampoco dejar a un lado ese carácter individualista de que “cada alumno debe seguir su propio ritmo y forma de aprender”.

Tabla 1

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Objetivos	<p>Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora</p> <p>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresar- los y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros, para posibilitar unas relaciones fluidas y gratificantes</p> <p>Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p>Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.</p>
Contenidos	<p>Bloque I: El cuerpo y la propia imagen</p> <p>Las necesidades básicas del cuerpo. Identificación, manifestación, regulación y control de las mismas. Confianza en las capacidades propias para su satisfacción.</p> <p>Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.</p> <p>Valoración y actitud positiva ante las manifestaciones de afecto de los otros, respondiendo de forma ajustada.</p> <p>Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.</p> <p>Bloque III: La actividad y la vida cotidiana:</p> <p>Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.</p>
Criterios de evaluación	<p>Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas y regulando la expresión de sentimientos y emociones.</p>

Fuente: BOA, ORDEN 28 de marzo de 2008, del Departamento de educación, cultura y deporte

Tabla 2

Conocimiento del entorno.

Objetivos	Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas. Mostrar interés por asumir responsabilidades en la realización de tareas en grupo, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración en un ambiente de respeto mutuo
Contenidos	Bloque III: La cultura de la vida en sociedad Toma de conciencia de la necesidad de la existencia y funcionamiento de dichos grupos mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana, Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver problemas cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas. Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.
Criterios de evaluación	Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de sus características y manifestaciones culturales y valorar su importancia.

Fuente: BOA, ORDEN 28 de marzo de 2008, del Departamento de educación, cultura y deporte

Tabla 3

Los lenguajes: comunicación y representación.

Objetivos	Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
Contenidos	Bloque I: Lenguaje verbal: Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse. Bloque III: Lenguaje artístico. Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías, a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales, utensilios y técnicas, con finalidad creativa y decorativa.
Criterios de evaluación.	Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa e interés por comunicarse.

Fuente: BOA, ORDEN 28 de marzo de 2008, del Departamento de educación, cultura y deporte.

Interpretación de las emociones desde un punto de vista biológico. Teoría del cerebro triuno

La teoría del Cerebro triuno o cerebro triunico fue desarrollada por Mc Lean (1990), un neurocientífico que en 1991 obtuvo premio Nobel de Medicina en 1991 por esta teoría. En su estudio, elaboró un modelo de cerebro humano para explicar de forma sencilla tres sistemas que se fueron desarrollando unos sobre otros a lo largo de la evolución del ser humano, generando una interacción permanente entre sí. En otras palabras; determinó la existencia de tres cerebros en uno. Según Mc Lean (1990), en primer lugar, está el Complejo-R (cerebro reptiliano o sistema instintivo), en segundo lugar, el cerebro Límbico (sistema emocional) y por último el Neo córtex o corteza cerebral (sistema cognitivo) (Mc Lean, 1990). Cada uno de estos cerebros o sistemas desempeñan funciones diferentes pero que a la vez interactúan y se entrelazan entre ellos, formando solo un cerebro para alcanzar un funcionamiento eficiente de la persona. El primero de ellos es el complejo R o cerebro reptiliano (porque, evolutivamente, su origen tuvo lugar en los reptiles, a partir de los cuales hemos evolucionados los seres humanos). Hace referencia a un cerebro que nos ayuda a mantenernos vivos, además de controlar la homeostasis corporal (e.g., autorregulación autónoma; reparación, digestión, temperatura corporal, etc.). Se caracteriza porque los comportamientos que se incluyen son automáticos; respirar, comer, beber, latidos del corazón, etc. Aunque son muy resistentes al cambio. Estos mecanismos se encuentran almacenados en la memoria genética, que es la que se hereda. Así, por ejemplo; nadie tiene que enseñar a un bebe a comer o a beber agua. La segunda estructura es el cerebro límbico o el sistema emocional (los reptiles, siguieron evolucionando de distintas maneras y millones años después dieron lugar a los mamíferos). Y es en esta especie donde se desarrolló el segundo cerebro (Mc Lean, 1990). Éste está situado debajo del Neo-cortex. Permite construir emociones más complejas como la alegría, la tristeza o el amor. En este cerebro es el lugar donde se reproducen nuestras emociones, gracias a la intervención de algunas estructuras cerebrales que forman el cerebro límbico (tálamo, hipotálamo, amígdala, región septal, hipocampo, bulbos olfatorios). Es en este sistema donde se dan procesos emocionales y estados de calidez, amor, gozo, depresión, odio. Para entender el funcionamiento del sistema límbico es necesario conocer algunas estructuras cerebrales que lo componen. La amígdala asocia las situaciones con las emociones y se encarga de comparar

y memorizar los recuerdos visuales y táctiles. Además, también es fundamental para el aprendizaje. Toda la información que entra queda codificada en señales emocionales. Los sentimientos y las emociones asociadas con el aprendizaje se recuerdan al momento en que la información se recibe de la memoria. El tálamo actúa como una válvula que abre y cierra el flujo de información. En general, el sistema límbico establece vínculos entre las emociones y el comportamiento. Es nuestro cerebro emocional y sirve para inhibir el Complejo-R en su preferencia por formas habituales de responder. Para finalizar, existe una tercera estructura cerebral, el neocórtex o corteza cerebral que engloba a las dos anteriores constituyendo el cerebro racional gracias al cual se puede crear pensamientos conscientes y funciones cerebrales complejas que el resto de animales no pueden elaborar. Los mamíferos siguieron evolucionando y millones de años después apareció la especie más evolucionada de los mamíferos, los primates. Este cerebro es la parte más evolucionada y permite al ser humano, razonar, crear, autocontrolarse, concentrarse, memorizar, etc. Aunque es la parte del cerebro que más energía consume. Incluye el pensamiento lógico, el creativo, incluyendo el lenguaje, la escritura. Está constituido por el hemisferio izquierdo (dirigido a procesos de pensamientos) y el hemisferio derecho (dirigido a procesos creativos e imaginativos).

Modelos de Inteligencia emocional

La literatura ha identificado los principales modelos sobre la inteligencia emocional, los cuales se han clasificados en a) modelos mixtos, basados en rasgos de personalidad b) modelos de habilidades, y c) otros modelos que complementan a ambos (García-Fernández y Giménez-mas, 2010). Los modelos mixtos son aquellos que combinan dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales (Goleman 1998). Mientras que en el modelo de habilidad se basa en el procesamiento emocional de información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Mayer y Salovey, 1997).

Modelo de Goleman (1990): modelo mixto.

El modelo de Goleman establece la existencia de un coeficiente emocional que no se opone al coeficiente intelectual. Los investigadores tienen la certeza de que el CI (Coeficiente Intelectual) puede medirse a través de test estandarizados, como es la Escala de Inteligencia de Weschler, capaz de medir aspectos como la comprensión, el vocabulario, la memoria, la atención. Los científicos sociales siguen manteniendo de que la idea de que CI (Coeficiente Intelectual) puede medirse fácilmente mediante test de inteligencia estandarizada como la Escala de Inteligencia de Weschler, en la que se puede medir, el vocabulario, la comprensión,

la memoria, la atención, etc. (Goleman,1990). En cambio, el significado de inteligencia emocional puede resultar más problemático de medir. Goleman en su libro indica como las personas identifican el coeficiente emocional con la inteligencia emocional y el CI como sinónimo de inteligencia cognoscitiva. Goleman remarca la importancia de que las capacidades del CE no se oponen a las del CI, sino que se van de la mano, interrelacionándose entre sí (Shapiro,1997). Se puede decir que la principal distinción más importante entre uno y otro es el componente genético. El CI tiene una carga genética muy marcada. Sin embargo, las actitudes emocionales pueden ser aprendidas y mejoradas. A través de esta idea se puede observar comparaciones de un individuo con alto coeficiente intelectual, pero con pocas aptitudes emocionales, u otro individuo con un coeficiente intelectual medio, pero con una alta capacidad de trabajo (Goleman, 1996).

Goleman dedicó sus esfuerzos al estudio de la inteligencia emocional, tal y como este mismo autor señala la IE; hace referencia a la capacidad de identificar los sentimientos propios y ajenos, para así gestionar las emociones y tener relaciones más productivas con los demás (Goleman, 1990). La inteligencia emocional incluye cinco dimensiones básicas; la autoconciencia, auto-regulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Desde el punto de vista de Goleman, posiblemente el modelo del concepto de inteligencia emocional que más se haya expandido por el mundo (Goleman, 1995), se considera que la inteligencia emocional es:

- 1) conocer las propias emociones (conciencia de uno mismo). Este concepto ya viene de la mano de Sócrates en el principio de “conócete a ti mismo”. Hace referencia a la capacidad de reconocer una emoción en el momento en el que ocurre, así como de tener conciencia de las propias emociones del individuo. La ausencia de este principio produce la presencia de emociones incontroladas.
- 2) Manejar las emociones (autorregulación). Es la capacidad que tiene una persona para controlar y guiar sus emociones de forma voluntaria sin dejar arrastrarse por ellas. Constituye la habilidad para calmar expresiones de miedo, enfado, irritabilidad fundamentalmente en el marco de las relaciones interpersonales.
- 3) Motivarse a sí mismo (motivación). Es la capacidad de la persona para motivarse a sí misma y activar emociones que favorezcan y faciliten la consecución de objetivos. Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están estrechamente relacionadas. Se mostró que las personas capaces de motivarse a sí mismo, tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.
- 4) Reconocer las emociones de los demás (empatía). Goleman habla de la empatía como el don fundamental, la cual se basa en el conocimiento de las emociones. Es la habilidad de una persona de poder reconocer las emociones en los demás e

incluso de sentir lo mismo que los demás pueden sentir ante una situación determinada. La empatía es el fundamento del altruismo. Por ello las personas empáticas son capaces de captar y detectar las señales que indican la necesidad de ayuda a los demás (Goleman, 1998). 5) Establecer relaciones sociales (habilidades sociales). Es la capacidad de crear y gestionar relaciones con otras personas, así como influir en sus emociones. Esto es en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. Las habilidades sociales están muy unidas y van relacionadas del liderazgo, la popularidad, etc., las personas que manejan estas habilidades son capaces de poder interactuar de forma eficaz con los demás.

Modelo de Bar-On (1997): modelo mixto.

En su tesis; *The development of a concept of psychological well-being*” (1988), estableció las bases sobre la inteligencia emocional. Además, elaboró un instrumento para medir la inteligencia emocional a través del inventario EQ-I *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997). Este modelo está formado por diversos componentes: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente del estado de ánimo, componente de adaptabilidad, del manejo de estrés y del estado de ánimo en general. Se ven reflejados en los bloques de los que está compuesto el inventario EQ-I. Bar-On (1997) indicó otra definición de IE tomando como punto de partida a Salovey y Mayer:

Conjunto de capacidades no cognitivas, competencias de habilidades aprendidas que influyen la calidad de los individuos para enfrentar eficazmente las demandas y presiones del ambiente (“an array of non cognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environment l demands and pressures (Bar-On.,1997, citado por Di Caro y D’Amico, 2008, p.73).

Tabla 4

Componentes del modelo de inteligencia emocional social de Bar-on

Componente intrapersonal	Evalúa la autoidentificación del individuo. La autoconciencia emocional, la autoevaluación, la independencia emocional.
Componente interpersonal	La empatía, la responsabilidad social y las relaciones sociales.
Componente manejo de emociones	La capacidad de tolerar una situación de presión y la capacidad de controla impulsos
Componente de estado de ánimo	Se refiere a la capacidad de ser optimista y de saber disfruta de la presencia de otro además de conservar una actitud positiva ante situaciones adversas. Satisfacción: se refiere a la capacidad de estar satisfecho consigo mismo y de la propia vida.

Componente de adaptación-ajuste	Se refiere a la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones, así como a su capacidad para crear soluciones adecuadas a los problemas diarios. Incluye las nociones de prueba de la realidad, flexibilidad y la capacidad para solucionar los problemas
---------------------------------	--

Fuente: Bar-On, 1997 (citado por García-Fernández, y Giménez-Mas, 2010)

Este modelo ha conducido a diversos estudios que ponen en evidencia la existencia de una relación de la inteligencia emocional con el bienestar físico y psicológico, la relación social, el rendimiento escolar, etc. (Pulido, 2018; Guerrero-Barona. Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, Sosa-Baltasar, Durán, 2019; Bermúdez., Álvarez y Sánchez, 2003)

Modelo de Salovey y Mayer (1997): modelo de habilidad.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1990) considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey et al., 1997, p. 10).

Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005). En este modelo se habilidad no se incluye factores de personalidad, sino que se postula la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocórtex. Salovey y Mayer, (1990) crearon este modelo centrándose en la habilidad para controlar las emociones y los sentimientos para así poder diferenciarlos entre ellos, utilizando los conocimientos para poder dirigir los pensamientos y las acciones según la emoción presente ante una situación determinada. El modelo ha sufrido algunas reformulaciones desde que Salovey y Mayer introdujeran la empatía como nuevo componente. En 1997 y en 2000 estos autores realizaron nuevas aportaciones a su modelo, con el objetivo de mejorar, convirtiéndose en uno de los modelos más populares y usados en el campo de la inteligencia emocional. Se establece una serie de habilidades internas.

Los componentes o habilidades que incluyen este modelo son la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional, la dirección emocional y la regulación reflexiva de las emociones (Berrocal y Pacheco, 2005):

Percepción emocional. Habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás a través de la expresión facial y de otros elementos como la voz o la expresividad corporal. emociones (Berrocal y Pacheco, 2005):

Facilitación emocional del pensamiento. Capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, proyectando la atención hacia la información más importante. Por otro lado, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad. emociones (Berrocal y Pacheco, 2005):

Compresión emocional. Habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes. emociones (Berrocal y Pacheco, 2005):

Dirección emocional. Compresión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás. emociones (Berrocal y Pacheco, 2005):

Regulación reflexiva de las emociones. Para promover el crecimiento personal. Habilidad de la persona para abrirse a los sentimientos ya sean positivos o negativos (Salovey y Mayer, 1995).

Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983).

Según Gardner (1994) es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones diferentes de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida. (Gardner, 1994). En la actualidad se han dado paso a las Pedagogías activas de los siglos XIX ya comenzaron utilizar el concepto de multiplicidad refiriéndose al campo didáctico; la idea de múltiples inteligencias en la misma persona. Esta idea de las inteligencias múltiples fue desarrollada por Howard Gardner en la universidad de Harvard. Con esta teoría, Gardner defiende la existencia de una serie de inteligencias para describir a las personas, tomando conciencia de la equivocación que supone el describir tipos de inteligencias diferentes, desarrolladas cada una de ellas de manera diferente. Ellas son la inteligencia musical, corporal-cenestésica, lingüística, lógico-matemática, espacial, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista (Gardner et al.,1995). Agustín de la Herrán (2016), pedagogo en la universidad Autónoma de Madrid, hace una crítica a la teoría de Gardner; "no es que haya ocho inteligencias, porque podría estar mal formulada, ni que la inteligencia humana pueda equipararse a ellas, ni que pasado mañana nos levantemos

dos o dieciocho tipos más"(Agustín, 2016). Resumiendo, estas inteligencias a rasgos generales son según Amstrong, Rivas, Gardner y Brizuela (1999):

Inteligencia Lingüística. Aquella relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje en sus distintas dimensiones (pragmática, semántica, gramática, fonológica.) y con el vocabulario (Amstrong, 1999).

Inteligencia Lógica. Relacionado con todo lo referente al pensamiento abstracto, así como la precisión y la organización a través de pautas o secuencias. (Amstrong et al., 1999)

Inteligencia Musical. Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos. (Amstrong et al., 1999)

Inteligencia Visual - Espacial. Es la capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos. (Amstrong et al., 1999)

Inteligencia Kinestésica. Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos. (Amstrong et al., 1999)

Inteligencia Interpersonal. Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas. (Amstrong et al., 1999)

Inteligencia Intrapersonal: Se refiere al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación. (Amstrong et al., 1999)

La educación emocional de Bisquerra.

La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que hoy en día no se están atendiendo en las aulas a causa de la suma importancia que se le da a rendimiento académico. Bisquerra junto con otros autores afirman que "La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Esta prevención pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, agresividad) o prevenir su aparición" (Bisquerra, Pérez-González y García, 2015, p. 28). La educación emocional se puede convertir en una herramienta para prevenir los conflictos o aprender a tratarlos de forma correcta, con el objetivo de alcanzar el bienestar y la felicidad de los miembros de la comunidad. Gracias a ésta se pueden evitar muchas situaciones negativas que ocurren en la vida diaria, siendo imprescindible para impedir que los jóvenes caigan en conductas y comportamientos antisociales. Además, la educación emocional y la educación familiar están muy relacionadas (Bisquerra, 2011).

Nodding (2003), en un libro titulado *happieness and education*, remarca la importancia de las escuelas para preparar a los alumnos para la vida y no únicamente para la adquisición de

“habilidades económicas”. Hoy en día las familias no están preparadas para educar a sus hijos en las competencias emocionales. Es necesario una formación que a veces ni los maestros han recibido. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar (Bisquerra 2000). Este ámbito se ha desarrollado de forma paralela al interés que en la actualidad se le está dando a las emociones, al bienestar emocional, a la psicología positiva, etc. Las investigaciones sobre la inteligencia emocional constituyen el núcleo teórico que fundamenta la educación emocional y gracias a ella se ha podido mostrar los efectos positivos que ejerce sobre los niños con el objetivo alcanzar un estado de completo bienestar. Bisquerra (2011) en su libro *educación emocional y bienestar*, afirma que las competencias emocionales son más difíciles de adquirir que cualquier otra, pues es necesario dedicarle más tiempo para automatizar la regulación de la impulsividad en situaciones de ira, por ejemplo. Se necesitan años de entrenamiento. Por ello se propone dedicarle una “dosis diaria” así según Bisquerra (2011) aunque fácil de entender la educación emocional no es fácil de adquirir. Bisquerra (2011) propone un modelo ecológico de intervención que consta de tres fases:

1- Establecer una relación entre la educación emocional y el bienestar. Para ello es necesario investigaciones que den muestra de esa relación a través de programas fundamentados y con evaluaciones basadas en instrumentos válidos y fiables.

2-Desarrollar métodos de evaluación del proceso de la educación emocional. No basta con un autoinforme del profesor. Es necesario estrategia de evaluación centradas en los alumnos; tipo de actividades, desarrollo de competencias, aplicaciones en la vida personal.

3-Aplicar los resultados que se han realizado en el campo de la educación emocional, así como de las aportaciones de las ciencias del bienestar.

Aplicando estas fases nos permite dar evidencia de los efectos que la educación emocional ejerce sobre el bienestar de los alumnos (Bisquerra 2004).

Las necesidades psicosociales de Maslow.

El psicólogo Abraham Maslow, recuperó la visión positiva del ser humano frente a las visiones reduccionistas como era el conductismo y el psicoanálisis. Según Maslow: La psicología no es puramente descriptiva o académica, sino que induce a la acción e implica consecuencias. Contribuye a la realización de una manera determinada de vivir una persona, no sólo en cuanto individuo, dentro del propio psiquismo, sino también en cuanto a ser social, miembro de la sociedad. De hecho, colabora a que adquiramos conciencia de cuán

interrelacionados están en la práctica estos dos aspectos vitales. Así, Maslow señala (1973, p.5):

“...También debo confesar que considero la psicología humana, esta tercera fuerza psicológica, como algo transitorio; como un allanamiento del camino hacia una cuarta psicología aún “más elevada”, una psicología transpersonal, transhumana”

Maslow es conocido como uno de los fundadores de la psicología humanista, defensor de la idea de una tendencia humana hacia la salud mental, como un proceso de búsqueda de autorrealización. Maslow elabora la teoría de las necesidades humanas, estableciendo una pirámide o jerarquía de necesidades que aparece en su obra *Una teoría sobre la motivación humana* (Maslow,1943). Este autor defiende que conforme satisfacen las necesidades más básicas (en la parte inferior de la pirámide), los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más complejos (en la parte superior de la pirámide). Coloca en el último nivel la autorrealización, siendo la necesidad más elevada y compleja para las personas. A través de ella, los seres humanos encuentran un sentido para la vida. Así, se llega a esta cuando todas las necesidades anteriores han sido alcanzadas y completadas.

La inteligencia emocional y el rendimiento académico

En el ámbito educativo son de especial interés los aspectos emocionales y el logro académico, como indicó Punset (2013), “la razón no sirve de nada sin las emociones”. Gallego (2004) señaló que la verdadera inteligencia emocional incluye de igual modo los aspectos emocionales y cognitivos, siendo su equilibrio lo que garantiza el desarrollo eficaz para afrontar y solucionar los diferentes aspectos de nuestra vida. Es algo muy parecido a lo que se ha hablado anteriormente sobre el paradigma y la controversia entre el CE y CI. (Gallégo, 2003)

Navarro (2003) indica que el rendimiento no puede explicarse únicamente por variables como la habilidad, el esfuerzo, la aptitud del alumno, por ello se buscan variables que lo predicen, entre ellas se habla de la inteligencia emocional, la motivación y las habilidades sociales. Algunos estudios, han analizado la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico mediada por el bienestar psicológico. Así, Extremera y Fernández-Berrocal (2001) realizaron un estudio en Málaga con estudiantes de 3ª y 4ª de ESO, midiendo las competencias emocionales junto con la recogida de notas académicas. Los resultados mostraron que altos niveles de inteligencia emocional precedían un mejor bienestar psicológico, observando en aquellos alumnos categorizados como "depresivos" presentaban un

peor rendimiento académico que los alumnos calificados como “normales” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001)

Márquez, Martín, y Brackett (2006), realizaron un estudio para examinar las relaciones entre la inteligencia emocional y los resultados sociales y académicos. Los resultados respaldan la validez incremental de la IE y proporcionan indicaciones positivas de la importancia de la IE en el desarrollo académico y social. Se mostró que los estudiantes con IE alta tienden a ser más prosociales y tener un mejor desempeño en la escuela.

Las investigaciones que se han realizado en la actualidad, han utilizado instrumentos tales como el MSCEIT, encontrando correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Doung, Tran, Ha y Phung (2020), realizaron un estudio para investigar como la inteligencia emocional afecta el rendimiento académico, revelando que la IE está relacionada con resultados positivos y con mejores resultados académicos.

Aunque también hay estudios en los que se ha encontrado un apoyo nulo para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el rendimiento y el éxito académico de los estudiantes (Goldwater y Potter, 2005). Ante esta falta de consenso en relación a esta hipótesis y a pesar de que se han realizado una gran cantidad de estudios, no se puede establecer una relación predictiva de la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Aunque si bien es cierto que la mayoría de las investigaciones realizadas en la actualidad, defienden la relación entre ambas variables; es decir, a mayor inteligencia emocional, mayor es el rendimiento y en consecuencia el éxito académico. Puede llegar a ser perfectamente comprensible la idea de que aquellos alumnos con alguna dificultad para regular, controlar o reconocer sus emociones, actuando de forma inadecuada con comportamientos impulsivos, tengan mayores posibilidades de experimentar problemas académicos (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006). A esta contradicción se le suma otra investigación realizada recientemente en una muestra de 76 estudiantes de secundaria en una ciudad de Perú, Trujillo. En ella no se detectaron relaciones significativas entre los componentes emocionales y las notas académicas, aunque sí que observaron asociaciones entre las calificaciones (Rovira, 2020).

Respecto a los diferentes niveles intelectuales de los alumnos, Danfeng y Jiannong (2019), realizaron un estudio para examinar los efectos de la inteligencia fluida y el rasgo de IE. Se concluyó que el rendimiento académico de los niños superdotados se asoció solo con la inteligencia fluida, sin embargo, el rendimiento académico promedio de los niños se relacionó tanto con la inteligencia fluida como con la inteligencia emocional

Además, se ha estudiado que el rendimiento académico se ve influido también por las relaciones sociales y el bienestar psicológico, pues aquellos alumnos con mayores habilidades sociales y bienestar psicológico, pueden obtener mejores rendimientos académicos. Recientemente, Arhuis (2019) realizó un estudio sobre las habilidades sociales, el bienestar psicológico y rendimiento académico con una muestra de 313 estudiantes. Encontraron una relación significativa entre habilidades sociales y bienestar psicológico con el rendimiento académico.

Partiendo de que existe una relación entre las estrategias de aprendizaje usadas por el estudiante y la inteligencia emocional en el éxito académico, hay estudios que buscan establecer si lo cognitivo (estrategias de aprendizaje) y lo afectivo (inteligencia emocional) influyen en el éxito académico del estudiante. Por ello, Quijada (2017) en su tesis doctoral sobre “Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional como predictores del Éxito Académico de los estudiantes de Pregrado de la Universidad del Bío-Bío”, analizó en una muestra de 1470 estudiantes de la universidad de Chile “Bio Bio”, mediante el cuestionario "Inventory of Learning Processes". Los resultados mostraron que aquellos estudiantes que presentaron altos niveles en algunos factores de estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional tienen mayor probabilidad de elegir la titulación oportuna, en consecuencia, un mejor rendimiento. Todo lo indicado anteriormente fundamenta la importancia de este trabajo, centrado en conocer, entre otros aspectos, la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico y el bienestar psicológico.

El rol de la autoestima: El efecto modulador.

El término de “autoestima” este indudable ligado al de Branden, una mujer que centró gran parte de su carrera profesional, al estudio de la autoestima.

Los psicoterapeutas o maestros hemos de ser justos con las personas con quienes trabajamos, necesitamos ayudarlas a desarrollar ese sentido de autovalía hasta alcanzar la experiencia plena de la autoestima. La autoestima es la experiencia de ser aptos para la vida y para sus requerimientos. Más concretamente consiste en 1) la confianza en nuestra capacidad de pensar y de afrontar los desafíos de la vida y 2) en la confianza en nuestro derecho a ser felices, el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y a gozar de los frutos de nuestros esfuerzos. (Branden, 1993, p.33).

Un elemento clave para poder trabajar y entender la inteligencia emocional (IE), es la autoestima. Nathaniel Braden, en su libro “Como mejorar su autoestima” indica la importancia de ésta. La forma en cómo nos sentimos y nos vemos a nosotros mismos afecta a nuestra propia experiencia, tanto en nuestro trabajo como en las relaciones con familiares, amigos, compañeros de trabajo, disminuyendo las posibilidades de poder progresar en la vida. Nuestras

reacciones son puramente un reflejo de cómo nos sentimos nosotros mismos. Habla sobre la importancia de la autoestima para comprenderse a sí mismo, y así, poder comprender a los demás. Todas aquellas dificultades psicológicas tanto como en adultos como en infantes, ya sea el consumo de drogas, los malos tratos, escaso rendimiento académico o en el trabajo, son atribuidas a consecuencia de una baja autoestima. Por ello, tener una alta autoestima significa construir un concepto valioso sobre sí mismo, sentirse apto en la vida y que la persona es útil para la vida de quienes le rodean, dejando la inseguridad a un lado. Aunque a lo largo de este libro se puede ver como este elemento del que habla, va dirigido a adultos. Es necesario tener en cuenta que esta autoestima es necesaria desarrollarla desde pequeños, pues ésta también puede afectar al rendimiento académico o las relaciones sociales con el resto de los compañeros, ya que cuanto mayor sea la autoestima, mejor preparados estarán los alumnos para afrontar los problemas, aprendiendo a tratar con respeto a las personas (Branden, 1989).

En relación a la autoestima “sana”, una psicóloga clínica, en un congreso de inteligencia emocional y bienestar en Zaragoza (2013) expuso la existencia de dos formulaciones basadas en la investigación: la autoestima verdadera y la autoestima óptima (Roca, 2013). La autoestima verdadera descrita por la teoría de la autodeterminación; “Consiste en sentimientos de autovalía estables y seguros, que surgen como resultado de satisfacer las necesidades básicas de autonomía, competencia y relaciones” (Deci y Ryan, 1995). Por otro lado, la autoestima óptima hace referencia a la actitud positiva hacia uno mismo que se basa en la autenticidad, es decir, en la autoconciencia (incluyendo los sentimientos), en el procesamiento no sesgado de la información auto relevante, y en la coherencia entre nuestros auténticos valores y nuestras propias acciones y relaciones” (Kernis, 2003, p.18)

Estas definiciones de autoestima y otras que se estudian en la actualidad con metodología científica, incluyen las conductas deseables, y diferencian la autoestima sana o deseable de otras formas de autoestima problemáticas como la autoestima frágil, la narcisista, la inestable, la discrepante, la contingente (condicional) o la baja autoestima patológica (Roca, 2005). Por otro lado, García, Calvo y Marrero (2006) entienden que la autoestima es “el sentimiento de aceptación y aprecio hacia uno mismo, que va unido al sentimiento de competencia y valía personal” (García, et al, 2006, p. 200). Así, la autoestima incluiría dos aspectos esenciales: el sentimiento de autoeficacia y el sentimiento de ser valioso; es decir, la autoestima vendría dada por la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. En palabras de estos autores:

“Desarrollar la autoestima es desarrollar la convicción de que uno es competente para vivir y merece la felicidad, y por lo tanto enfrentarse a la vida con mayor confianza y optimismo, o cual nos ayuda a alcanzar nuestras metas. Desarrollar la autoestima es ampliar nuestra capacidad de ser felices” (García, et al., 2006, p.201).

Al hablar de la autoestima es necesario recalcar el vínculo y la relación que tiene ésta con el autoconcepto. Estos términos son empleados a menudo como sinónimos para hacer referencia al conocimiento que las personas tienen de sí mismas. Pero, autoestima y autoconcepto no son dos términos iguales, pero sí que se pueden establecer algunas relaciones. (Quiles y Espada 2004). A partir de la relación entre el autoconcepto y a autoestima, Lorenzo Pontevedra (2007) destacó: “El autoconcepto es la representación mental que la persona construye en un momento dado acerca de su persona. Supone la imagen que tiene de sí mismo, pero a la que no añade ningún valor” (Pontevedra 2002). Por tanto, el término autoconcepto hace referencia a las propias descripciones que realiza la persona, que se diferencia de la propia autoestima, debido a que no implican juicios de valor. Funciona como soporte o base de la autoestima que en momentos de dificultades puede actuar como un seguro de esta, es decir, algo en donde apoyarse para que la autoestima no sufra daños.

A diferencia del autoconcepto, la autoestima sí que incluye una valoración (unos juicios de valor), y expresa los sentimientos que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades subjetivas y valorativas. Es decir, la autoestima supone la dimensión evaluativa de esa representación mental. Esta evaluación se realiza en función de un criterio: la comparación de la imagen formada acerca de sí mismo, al percibirse en situaciones reales, con la imagen que tiene de la persona en relación con lo que le gustaría ser (Pontevedra, 2002). En un estudio se mostró la existencia de una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la estabilidad emocional. Además, se llegó a la conclusión, con todos los datos recogidos, que las personas estables emocionalmente poseen además una mayor autoestima, es decir, presentan una actitud más positiva respecto a sí mismas (Bermúdez, et al., (2003). Guerrero-Barona, et al. (2019), realizaron un estudio acerca del autoconcepto y la IE, en donde los resultados muestran que existen correlaciones negativas entre el autoconcepto y la ansiedad. Se demostró que la IE estaba relacionada con el autoconcepto físico y social, que el sexo no influía en el autoconcepto pero si en la ansiedad.

En este sentido, Dehghan, Karimzadeh, Teymouri y Rostami (2019) encontraron que la IE fue el mejor predictor del estrés percibido (Relación negativa entre IE y estrés percibido) en 90 mujeres con VIH/SIDA, siendo el siguiente el autoconcepto.

Investigaciones de Inteligencia Emocional en el aula.

La inteligencia emocional ha generado un gran interés en el ámbito educativo como una forma para desarrollar las competencias emocionales y sociales. En un primer momento, este concepto tuvo una gran acogida en las aulas. No obstante, había una escasez de datos empíricos que ejemplificaran su entrenamiento, actividad, efectividad de los programas, y beneficios a lo largo de los años. Por lo tanto, parece ser que esta innovación educativa ha ido progresando y convenciendo a los maestros tras diversas publicaciones (Fernández Berrocal, 1999; Extremera, 2003) evidenciando los múltiples beneficios que tiene la IE para el desarrollo completo del alumno (Mayer y Salovey, 2000).

En este apartado se pretende hacer un pequeño recopilatorio de las investigaciones en relación a la inteligencia emocional desde el contexto educativo, en relación a varios factores. Los primeros pasos que se dieron en la constatación empírica de los efectos positivos que se suponía que generaba la IE, estuvieron encaminados en el desarrollo de los modelos teóricos, así como la creación de instrumentos de evaluación (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

Asimismo, Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal (2004), encontraron cuatro áreas en las que facilita la aparición de problemas en el contexto educativo, afectando a este componente de la IE. Es decir, los problemas en las aulas que están relacionados con niveles bajos de inteligencia emocional son; 1) déficits en los niveles de bienestar psicológico, 2) disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, 3) descenso del rendimiento académico y 4) la aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Pacheco y Berrocal, 2004).

Aunque hay diversos estudios que se centran en la temática de la inteligencia emocional en educación infantil aún es un terreno poco explorado. García (2015) indica que en España existen pocos investigadores que se interesen en esta área, por lo que la ausencia de herramientas adecuadas para niños en edad escolar ha sido un factor clave para que la mayoría de los estudios se centrasen en adolescentes o población adulta lo que cronifica la problemática.

Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, (1999) en su estudio dividieron a los alumnos en dos grupos, categorizando a un grupo como depresivos y al otro grupo como alumnos con un estado normal. Se demostró que los alumnos con un estado normal presentaban niveles más altos en inteligencia emocional que los alumnos “depresivos”. La razón es porque presentaban mayor claridad en sus sentimientos. Los alumnos clasificados como depresivos presentaban mayores niveles de ansiedad y puntuaciones más bajas en felicidad y salud mental.

Ordóñez, Maganto y González (2015) analizaron e investigaron en una muestra de 1134 escolares de 10-12 las quejas somáticas e inadaptación escolar, concluyendo que la inadaptación es la mejor predictora de la ansiedad, así a mayor conciencia emocional y mejor adaptación, menor es el número de quejas somáticas presentadas, siendo la infancia una etapa evolutiva con importante malestar físico. Se mostró que el cansancio, el dolor de estómago son los más frecuentes. Incluso los mareos y el dolor de cabeza son superiores en niñas y las quejas disminuyen con la edad. Las quejas somáticas se relacionaron negativamente con la conciencia emocional y positivamente con la inadaptación (Ordóñez et al., 2015)

En su estudio, Hemosell y Romero (2016) estudiaron el grado de ansiedad y estrés en una muestra de 55 maestros, de los cuales 27 eran activos y 28 estudiantes. Los resultados mostraron que el nivel de autopercepción de ansiedad y estrés de los maestros de enseñanza básica es superior al que experimentan los estudiantes. En consecuencia, los maestros en activo sufren más intranquilidad motora o perturbaciones en la conducta verbal que los estudiantes.

Un estudio que se realizó en Australia con niños adolescentes entre 13 y 5 años, encontraron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones que los hombres y que los adolescentes que presentaban mayores niveles de inteligencia emocional eran más capaces de establecer relaciones intrapersonales; tenían más amigos o mayor apoyo social (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001).

Por otro lado, algunos estudios muestran que el éxito académico, no se consigue únicamente con un buen rendimiento académico. También influye la empatía, la manera en que se relacionan los estudiantes. Así, Quijada (2017) analizó en una muestra de 1470 estudiantes de la universidad de Chile “Bio Bio”, mediante el cuestionario “Inventory of Learning Processes”. Comprobó la hipótesis de que aquellos estudiantes que presentaron altos niveles en algunos factores de estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional tienen mayor probabilidad de titulación oportuna. Por lo que respecta a los factores de inteligencia emocional, el único factor a considerar fue la empatía, ya que a mayores puntajes en este factor mayor es la probabilidad de titulación oportuna, es decir, las personas que se relacionan adecuadamente con los demás, hacen saber que se preocupan por sus pares, están atentos a los sentimientos de los demás y siempre ofrecen su apoyo tienen mayor probabilidad de titularse en los tiempos establecidos por la Universidad

También, cabría destacar la influencia de la inteligencia emocional en la aparición de conductas disruptivas (Buitrago y Herrera, 2015). Existen estudios que muestran la evidencia de que una baja inteligencia emocional es factor determinante en la aparición de conductas disruptivas con un déficit emocional como origen. En España, datos preliminares de la

población adolescente española en resultados esperados sobre inteligencia emocional y menor número de acciones impulsivas. En el estudio se dividieron a los alumnos en dos grupos; uno categorizado con un alto nivel de justificación de la agresión y otro grupo clasificado con un bajo nivel de justificación de la agresión. Los resultados mostraron que aquellos estudiantes con menor tendencia a justificar la agresión presentan una mayor claridad emocional, mayor capacidad para superar con creces las emociones negativas, con niveles más bajos de impulsividad y menos tendencia a llevar a cabo conductas disruptivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Por ello, se cree que estos comportamientos antisociales y disruptivos podrían tener una relación con una falta de autocontrol emocional, es decir, aquella persona con menores niveles de inteligencia emocional tendrá más posibilidades exteriorizar conductas agresivas y antisociales. Una de las hipótesis que se plantea es que, la aparición de conductas disruptivas está relacionada con un déficit emocional, es decir, que una persona con una menor inteligencia emocional se implicará con mayor facilidad en la participación de conductas agresivas y antisociales. Pero hay que tomar en consideración, que las personas violentas no solo focalizan su agresividad hacia otras personas, también sobre ellos mismos, es decir, llevan a cabo conductas autodestructivas (consumo de alcohol, tabaco u otras sustancias), conductas que son llevadas a cabo por personas con una baja IE (Brackett y Mayer, 2003). Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que adolescentes con bajos niveles de inteligencia emocional muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes. Magallón, Megías y Bresó (2011) analizaron de qué modo se puede educar en IE en adolescentes conflictivos y agresivos para minimizar su conducta antisocial en adolescentes de entre 10 y 16 años.

Diversos proyectos a nivel internacional y nacional ponen de manifiesto la relevancia de la IE, en Estados Unidos se lleva a cabo el proyecto CASEL (Colaboración para la Enseñanza Académica, Social y Emocional), dirigido por el Dr. Roger P. Weissberg que tiene como objetivo promover el éxito escolar de los niños. Educando en aprendizaje social y emociones y por lo tanto en IE a los profesores y orientadores para que de esta manera sepan de qué forma educar en este mismo ámbito a sus alumnos. Teniendo como finalidad conseguir un ambiente enriquecedor, positivo y adecuado para un buen desarrollo personal y académico de los alumnos. También, en Estados Unidos, Peter Salovey fundó un laboratorio conocido como “Health, Emotion, and Behavior” (Heb Lad), centrado en el estudio de habilidades emocionales y competencias. Especialmente Brackett fue el que se dedicó a estudiar y trabajar en la inteligencia emocional, configurando un grupo de investigación que se encarga de aplicar por los colegios programas de alfabetización emocional, ofreciendo además una formación a los

maestros, llegando a la conclusión que las habilidades emocionales son esenciales para el éxito personal, social y académico.

En España, Román, Risoto, y Marín, (2018), abrieron una línea de investigación para probar la eficacia del “Programa Anual de Inteligencia Emocional EMOTI” en educación infantil de 3 a 6 años con la participación de 30 alumnos y cuyos resultados muestran una mejora en las habilidades de conciencia, regulación, autoestima, habilidades socio-emocionales y para la vida después de la aplicación de dicho programa.

Por otro lado, en diversos estudios se ha mostrado como el rol del educador de los primeros años de escolarización debe centrarse en un enfoque integral, incluyendo los aspectos afectivos para el desarrollo de las habilidades, haciendo partícipes de este proceso a toda la comunidad educativa (Zapata y Ceballos, 2010). Barrientos-Fernández, Pericacho-Gómez y Sánchez-Cabrero (2020), analizaron en una muestra de 68 aulas de segundo ciclo de educación infantil, con un total de 1493 con sus respectivos 68 docentes, las competencias emocionales y sociales del profesorado de educación infantil y su relación con la gestión del clima del aula. Para ello utilizaron el cuestionario EQ-i, poniendo de manifiesto la importancia de la implicación de toda la organización educativa

Barrientos (2016) realizó un estudio con 68 maestros del segundo ciclo de Educación Infantil y 1493 alumnos aplicando los cuestionarios EQ-i, CLASS y ECERS-R. Los resultados muestran que existe una correlación entre el manejo de la conducta y las interacciones en el aula, es decir; significa que, si el profesor es capaz de estar tranquilo en situaciones de estrés, de establecer límites y reglas claros y coherentes, de controlar los comportamientos de sus alumnos, le ayudará a planificar mejor el trabajo para maximizar las oportunidades de aprendizaje. Además, se obtuvieron unas puntuaciones bajas en áreas que se consideran fundamentales en la figura del maestro como es el manejo del estrés y el estado de ánimo, pues se observó cierta incapacidad por algunos maestros de manejar los comportamientos inadecuados de algunos niños por no tener habilidades adecuadas para ello.

Además, los investigadores, se han interesado en cómo afecta la IE en los hombres y en las mujeres; si hay diferencias significativas entre ambos o, por el contrario, si no las hay. En este sentido, Cazalla-Luna y Molero (2014), con una muestra de 325 estudiantes de la Universidad de Jaén, quisieron poner a prueba si existían diferencias significativas en función de las variables demográficas consideradas (género, edad y titulación). Los resultados obtenidos en este estudio no encontraron significativas entre hombre y mujeres en los valores de IE. Sin embargo, otro estudio realizado por Martínez-Marín y Martínez Martínez (2016), revelaron que existe relación entre la IE y la identidad de género. Ésta aparece como predictor

de la inteligencia emocional, siendo las mujeres las que muestran mayores puntuaciones que los hombres en inteligencia emocional.

Además, la inteligencia emocional tiene una influencia relevante en el bienestar psicológico. Así, Arhuis (2019), se interesó sobre las habilidades sociales, el bienestar psicológico y rendimiento académico con una muestra de 313 estudiantes. Encontraron una relación significativa entre habilidades sociales, bienestar psicológico con el rendimiento académico. Es decir, a mejor bienestar psicológico, mayor es el rendimiento académico, Asimismo, la relación de habilidades sociales y bienestar psicológico mostró una relación positiva y significativa (Arhuis, 2019).

Ysern González (2016), en su tesis realizada a 1166 niños en una edad comprendida entre los 10 y 16 años apoya la relación entre IE y menores niveles de ansiedad, depresión y quejas somáticas, siendo las habilidades intrapersonales, estado de ánimo, adaptabilidad y manejo del estrés las que se relacionan con menores niveles. Por ultimo indican que la IE tiende a predecir, con una intensidad moderada, los niveles de depresión, con intensidad baja- moderada, las competencias de establecer metas, regulación emocional y ansiedad estado-rasgo, y con intensidad baja competencia social, empatía, quejas somáticas y conciencia emocional.

Por todo ello entrenar o fomentar en los alumnos estas habilidades y competencias podría promover la calidad de vida, bienestar psicológico y sentimientos de satisfacción con la vida y bienestar subjetivo, como indica la literatura.

Asimismo, algunos de los resultados de estudios no son congruentes con lo obtenido anteriormente y de hecho no todos los estudios afirman una relación entre la IE con otras variables como el bienestar psicológico, autoestima, resolución de conflictos, se encontraron investigaciones que muestran “que tanta IE no podría ser buena”. Schneider (2017) analizaron una muestra de 166 estudiantes en un rango de 17 a 21 años, realizando unas pruebas con fotografías de personas con distintos sentimientos para adivinar cuál de ellos se trataba, además de medir las concentraciones de cortisol en la saliva de los estudiantes. Los resultados mostraron que mientras más desarrollada se tenga esta inteligencia, mayores son las probabilidades de sentir estrés y angustia. En este artículo, interviene una psicóloga, María Antonieta Solórzano que remarca como aquellas personas inteligentes emocionalmente tienen más facilidad en reconocer emociones y ellas mismas terminan asumiendo las preocupaciones de otros, terminando por generar ansiedad y estrés.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1. Objetivo general

Analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento y el bienestar psicológico:
El rol modulador de la autoestima en niños en la etapa de educación infantil.

3.2. Objetivos específicos

- Analizar si hay diferencias en IE entre niños y niñas.
- Analizar la relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico.
- Analizar la relación entre el rendimiento académico y la ansiedad.
- Analizar cómo afecta la ansiedad, a las calificaciones de los alumnos
- Analizar la influencia de la autoestima en relación a la Inteligencia Emocional.
- Analizar la relación entre IE y rendimiento y bienestar modulada por la autoestima.

3.3. Hipótesis del trabajo

A partir de los estudios previamente expuestos se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. La inteligencia emocional estará relacionada de forma positiva con el rendimiento académico

Hipótesis 2: El rendimiento está influenciado por la ansiedad, dándose calificaciones más altas en los niveles más bajos de ansiedad.

Hipótesis 3: Relación existente entre las variables de bienestar psicológico e inteligencia emocional. Cuantos menores sean estas variables, mayor Inteligencia Emocional.

Hipótesis 4: Los alumnos con índices de mayor inteligencia emocional poseen una autoestima alta.

Hipótesis 5: La autoestima, favorecerá a un mejor rendimiento académico de los participantes.

Hipótesis 6: La inteligencia emocional, la autoestima, el rendimiento académico y la ansiedad serían diferentes en función del sexo, obteniendo unos niveles más altos en las niñas.

Hipótesis 7: La relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento estará modulada por la autoestima.

Hipótesis 8: La relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico (ansiedad, depresión y quejas somáticas) estará modulada por la autoestima.

4. METODOLOGÍA

4.1. Diseño

Para llevar a cabo la presente investigación se realizó un estudio correlacional, para analizar las relaciones entre las distintas variables, dependientes e independientes, de corte transversal (teniendo en cuenta la distinción por sexo).

Posteriormente, y teniendo en cuenta las características del diseño, se evaluó la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento y el bienestar psicológico: El rol modulador de la autoestima de los niños en Educación Infantil, mediante el programa de análisis estadístico SPSS para realizar el análisis de correlaciones entre las distintas variables, con el fin de analizar si existen relaciones significativas entre ellas. Por último, mediante el SPSS se midieron las interacciones, es decir, cómo la relación entre la variable dependiente y la independiente podía estar modulada por una variable dependiente moduladora, en este caso el sexo. Para ello, se utilizó el método de Hayes (2013) descrito en el siguiente sitio web, <http://afhayes.com/spss-sas-and-mplus-macros-and-code.html>.

4.2. Participantes

La muestra seleccionada estuvo constituida por 23 participantes de Educación Infantil de la provincia de Huesca. 12 participantes son niñas, representando el 52,2% y 11 participantes son niños que constituyen el 47,8% de la muestra total del estudio. La muestra procede de un colegio de la ciudad de Huesca, con un contexto sociocultural procedente de familias jóvenes. La mayor parte de las familias de la muestra son funcionarios y empleados, seguidos de autónomos, obreros y amas de casa. En este último ocupa un porcentaje mayoritario entre las madres.

Tabla 4.2.1.

Distribución de la muestra en función del sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	11	23,4	47,8	47,8
Mujer	12	25,5	52,2	100,0

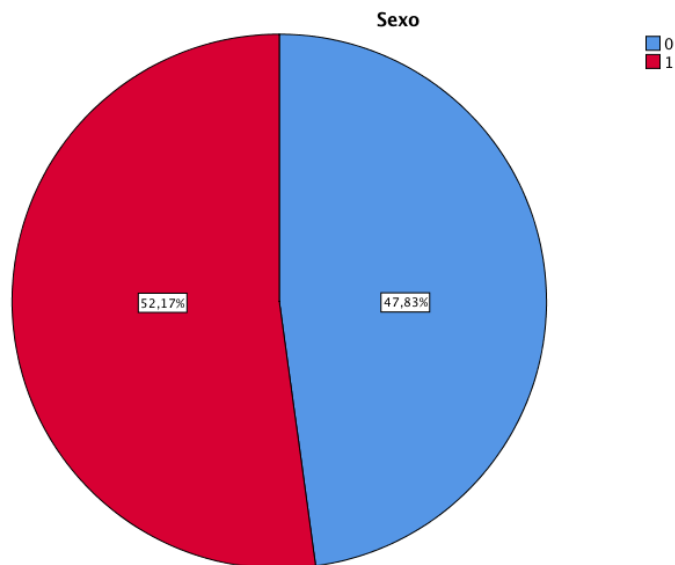


Figura 4.2.1. Distribución de la muestra en función del sexo.

Respecto al rango de edad que presenta la muestra en el estudio va de 5 a 6 años. El promedio de edad de la muestra elegida para el estudio es de 5,3 años (DT=.47). 16 participantes tienen 5 años representando el 69,6 % de la muestra y 7 participantes tienen 6 años representando el 30,4%.

Tabla 4.2.2

Distribución de la muestra en función de la edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
5	16	34,0	69,6	69,6
6	7	14,9	30,4	100,0

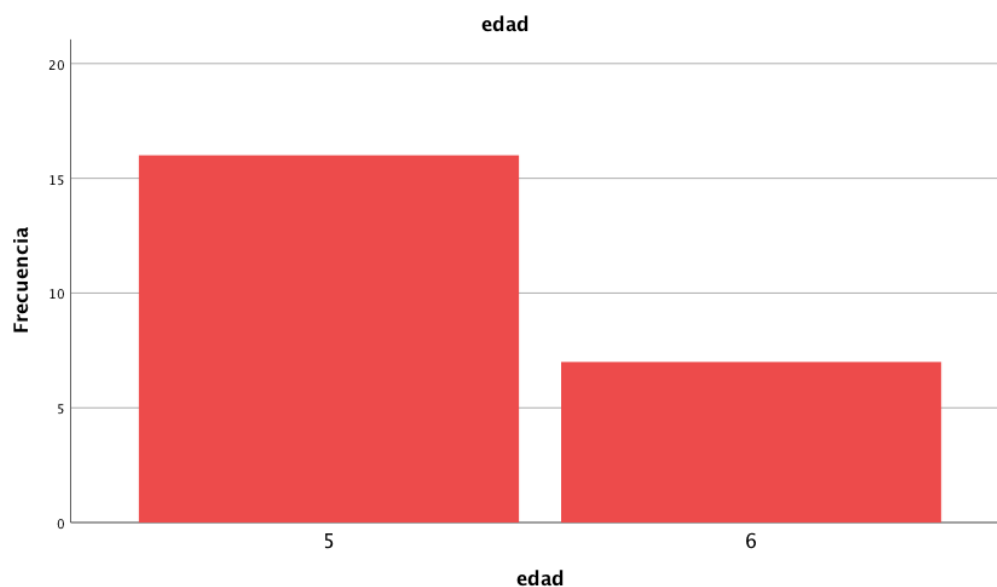


Figura 4.2.2. Distribución de la muestra en función de la edad

4.3. Materiales/Instrumentos

A continuación, se detallan los instrumentos utilizados para medir las variables que se incluyen en esta investigación:

Inteligencia emocional: Se utilizaron 34 ítems el Cuestionario EQ-i:YV Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn para jóvenes (EmotionalQuotient- Youth Versión; Bar-On y Parker, 2000). Este cuestionario se utiliza como instrumento de evaluación del coeficiente socioemocional por parte de los maestros ya que sirve para valorar el nivel de desarrollo de competencias emocionales y sociales que son las que condicionan la forma de percibir y expresarse, de mantener relaciones sociales con los demás, de afrontar desafíos y de ser capaces de manejar las propias emociones de forma eficaz. Fue adaptado al español en un estudio realizado en 2008 por Costa. (2008). Más adelante Bar-On adaptó su modelo original a otro tipo de poblaciones compuestas por niños, jóvenes, grupos profesionales y, para ello, creó EQ-i (S). El cuestionario consta de 5 subescalas (estado de ánimo intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) a partir de las cuales se obtuvo una puntuación total de la inteligencia emocional. Además, se incluyó una escala de Estado de ánimo general para conocer la situación emocional de los alumnos. La escala de respuesta es tipo Likert con valores de “0” a “3” donde 0: nunca, 1: a veces, 2: casi siempre, 3: siempre. El coeficiente de fiabilidad fue de .84. La subescala de estado de ánimo estuvo compuesta por 8 ítems y su coeficiente de fiabilidad fue de .73. La subescala de adaptabilidad estuvo compuesta por 6 ítems y su coeficiente de fiabilidad fue de .92. Respecto a la su dimensión de manejo del estrés, estaba compuesta por 7 ítems pero se tuvo que eliminar uno de ellos, obteniendo un coeficiente de fiabilidad de .89. La dimensión interpersonal estaba compuesta por 9 ítems de los cuales se tuvo que eliminar el ítem 5, obteniendo un coeficiente de fiabilidad de .65. Por último, el apartado intrapersonal formada por 4 ítems con el coeficiente de fiabilidad de .85 eliminando el ítem 4

Ansiedad. Se utilizaron 9 ítems del listado abreviado del CBCL, el *Inventario Clínico Infantil (ICI)* de López Soler (1987), basada en el *Child Behavior Check list* de Achenbach y Edel- Brock (1983). La escala de respuesta es tipo Likert de 0 a 3 puntos donde 0 es “nunca”, 1 es “a veces” 2 es “casi siempre” y 3 es “siempre”. La fiabilidad de la escala fue de .73.

Depresión-Retrainimiento. Se utilizaron 5 ítems del listado abreviado del CBCL, el *Inventario Clínico Infantil (ICI)* de López Soler (1987), basada en el *Child Behavior Check list*

de Achenbach y Edel- Brock (1983). La escala de respuesta es tipo Likert de 0 a 3 puntos donde 0 es “nunca”, 1 es “a veces” 2 es “casi siempre” y 3 es “siempre”. La fiabilidad de la escala fue de .83.

Quejas Somáticas. Se utilizaron 7 ítems del listado abreviado del CBCL, el *Inventario Clínico Infantil (ICI)* de López Soler (1987), basada en el *Child Behavior Check list* de Achenbach y Edel- Brock (1983). La escala de respuesta es tipo Likert de 0 a 3 puntos donde 0 es “nunca”, 1 es “a veces” 2 es “casi siempre” y 3 es “siempre”. La fiabilidad de la escala fue de .35.

Autoestima. Para poder medir la autoestima se utilizó *The Behavioral Rating Scale of Presented Self-Esteemfor Young Children (La escala de calificación conductual de la autoestima presentada para niños pequeños)* de Haltiwanger y Harte (2018). Se trata de un instrumento diseñado para evaluar la autoestima de los niños pequeños basada en comportamientos que los maestros habían considerados previamente como indicativos de alta y baja autoestima. Se obtuvo mediante los 15 ítems que conforman el cuestionario y que describen las formas en que los niños pequeños pueden comportarse en el aula y en el patio de recreo. En cada uno de los ítems se exponían dos elementos. En primer lugar, se decidió qué lado describía mejor al niño que se estaba calificando y luego se verificó si “es como este niño” o si “se parece mucho a este niño”. El coeficiente de fiabilidad fue de .81

Rendimiento académico. Se obtuvo mediante 12 ítems del Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA). Evalúa las ejecuciones en lenguaje oral, lenguaje escrito y razonamiento matemático. La escala de respuesta es de dos anclajes, donde 1 es si el alumno era capaz de realizarlas y 2 si estaba en proceso de adquirirlo. El coeficiente de fiabilidad fue de .61.

4.4 Procedimiento de recogida de datos.

La investigadora respondió a los cuestionarios, contando con ayuda de la tutora responsable de la clase donde ella realizó sus prácticas. La investigadora estuvo durante 5 semanas con los niños para poder responder a los ítems, resultó más fácil dirigir la observación a aspectos concretos para facilitar la respuesta a estos. Los datos se recogieron en una tabla Excel, en primera instancia, para facilitar el registro en la que se indicaba el número de alumnos, la edad del participante, de 5 a 6 años, el sexo del participante, codificándose como “0” el sexo masculino y “1” el sexo femenino, y las respuestas a los instrumentos de medida previamente expuestos.

4.5. Análisis de datos.

En este trabajo se han realizado diversos análisis de datos para poner a prueba las hipótesis. En primer lugar, se han recogido las respuestas obtenidas de los cuestionarios de los estudiantes y se han plasmado en forma de tablas y gráficos de barras. Para ello, se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22 y el programa Excel de Microsoft Office 2013. Se calcularon los índices de fiabilidad para cada instrumento (alfa Cronbach). Posteriormente, con el programa SPSS se ha realizado un análisis descriptivo de los factores que componen los instrumentos utilizados para recoger la información, calculando la media y desviación típica. Se obtuvieron las variables a partir de los ítems. También se llevó a cabo un análisis de correlación. Asimismo, se realizó una prueba t para muestras independientes para comprobar si había diferencias significativas entre las medias de las variables según el sexo. Por último, mediante el SPSS se midieron las interacciones, como la relación entre la variable dependiente y la independiente podía estar modulada por una variable dependiente moduladora. Para ello, se utilizó el método de Hayes (2013) descrito en el siguiente sitio web, <http://afhayes.com/spss-sas-and-mplus-macros-and-code.html>. Además, se introdujo como variables dicotómicas, sexo (0=hombre; 1=mujer). Los resultados obtenidos serán expuestos en el siguiente apartado.

5. RESULTADOS

Los resultados se presentan divididos en distintos apartados en función de las hipótesis planteadas, atendiendo a las variables estudiadas.

5.1. Variables estudiadas; medidas, desviaciones estándar y correlaciones.

Los descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada una de las variables estudiadas y de las correlaciones entre ellas, fueron calculados.

Tabla 5.1.1.

Medias y desviaciones estándar de las variables.

	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>N</i>
<i>Ansiedad</i>	1,10	,54	23
<i>Depresión</i>	,11	,79	23
<i>Quejas somáticas</i>	1,86	,36	23
<i>Inteligencia emocional</i>	1,57	,49	23
<i>Estado de ánimo</i>	1,76	,58	23
<i>Adaptabilidad</i>	1,57	1,00	23

<i>Manejo del estrés</i>	1,68	,81	23
<i>Intrerpersional</i>	1,33	,49	23
<i>Intrapersonal</i>	1,49	,98	23
<i>Autoestima</i>	2,18	,59	23
<i>Rendimiento</i>	1,30	,21	23
<i>Edad</i>	5,30	,47	23
<i>Sexo</i>	,52	,51	23

Tabla 5.2.2.

Análisis de correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ans.	1									
2. Depre	,53**	1								
3. Q.Som	-,06	-,07	1							
4. IE	-,38	-,77**	-,14	1						
5. Est.an	-,46*	-,79**	-,03	-,96**	1					
6. M. Estr	-,17	-,33	,00	,33	,31	1				
7. Interp	,10	-,08	-,17	,28	,19	,66**	1			
8. Auto	,51*	,81**	,04	-,81**	-,79**	-,20	-,23	1		
9. Rendi.	,27	,47*	,19	-,42*	-,42*	,12	-,18	,63**	1	
10. Sexo	,56**	,13	,19	-,01	-,00	-,41*	,41*	,06	,05	1

Nota: Ansiedad (Ans), Depresión (Depre), Quejas somáticas (Q. Som), Inteligencia Emocional (IE), Estado de ánimo (Est.an), Manejo del estrés (M. Estr), Interpersonal (Interp), Autoestima (Auto), Rendimiento (Rendi), Sexo (sexo); **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La hipótesis 1 planteaba que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico sería positiva. Los resultados de análisis de correlaciones muestran que la IE estuvo correlacionada de forma negativa y significativa con el rendimiento académico ($r = -.42$, $p < .05$). Esto es que, a mayor inteligencia emocional, menor rendimiento académico. Por lo que la H1 se rechaza.

La hipótesis 2 planteaba una relación negativa entre el rendimiento y la ansiedad. Sin embargo, los resultados de análisis de correlaciones muestran lo contrario, una correlación

positiva entre la ansiedad y el rendimiento. Esto es que, a mayor ansiedad, mayor es el rendimiento académico. Pero estos datos no fueron significativos, por lo que la H2 se rechaza.

La hipótesis 3 plantea que una relación existente entre los factores de bienestar psicológico (ansiedad, depresión y quejas somáticas) y la inteligencia emocional. Los resultados de análisis de correlaciones muestran que todas las variables de bienestar psicológico tienen una correlación negativa con la IE. Esto es que a mayor IE menor ansiedad, quejas somáticas y depresión, No obstante, esta correlación solo resultó ser significativa para la depresión muestra ($r=-,77$, $p<.01$). Por tanto, la H3 se acepta parcialmente.

La hipótesis 4 planteaba que la autoestima estaría relacionada de forma positiva con la inteligencia emocional. Los resultados del análisis de correlaciones muestran que la IE estuvo correlacionada de forma negativa y significativa. Esto es que, a mayor autoestima, menor es la inteligencia emocional ($r= -,81$, $p<.01$). Por tanto, se rechaza la H4.

La hipótesis 5 planteaba que la autoestima estaría relacionada de forma positiva con el rendimiento. Los resultados de análisis de correlaciones muestran una correlación positiva significativa ($r= ,63$, $p<.01$). Esto es que a mayor autoestima mayor rendimiento académico. Por lo que la H5 se confirma.

5.2. Comparación de medias y pruebas t de muestras independientes

La hipótesis 6 planteaba que la inteligencia emocional, la autoestima, el rendimiento académico y factores psicológicos como la ansiedad y el manejo del estrés serían diferentes en función del sexo. Más específicamente los niveles de inteligencia emocional, rendimiento académico, ansiedad y manejo de estrés obtendrían mayores puntuaciones en niñas que en niños. Los resultados mostraron que, en la media de cada una de las variables, no siempre era más alta la de las niñas. Fue mayor en las niñas [Autoestima: chicas ($M=2,21$; $DT= .58$) y chicos ($M=2,14$; $DT= .63$); Rendimiento académico; chicas ($M=1,31$; $DT= .21$) y chicos ($M=1,29$; $DT= .21$); Ansiedad: chicas ($M=1,40$; $DT=.55$) y chicos ($M=,79$; $DT= .32$)]. Sin embargo, el manejo del estrés y la IE recibieron una puntuación más alta los niños que las niñas [IE: chicas ($M=1,56$; $DT=.39$) y chicos ($M=1,58$; $DT= .59$); Manejo estrés: chicas ($M=1,36$; $DT= .72$) chicos ($M=2,03$; $DT=.79$)].

Tal y como muestra la prueba t de muestras independientes estas diferencias no fueron significativas para autoestima ($t= ,28$; $gl=21$, ns), IE ($t=.05$, $gl=21$, ns) y rendimiento académico ($t=.23$; $gl=21$, ns). No obstante, las niñas mostraron más ansiedad que los niños de forma significativa ($t= 3,16$; $gl=21$, $p<.01$), y los niños puntuaron más alto que las mujeres en manejo estrés ($t=-2,11$; $gl=21$, $p<.05$). Es por ello, que la H6 se acepta parcialmente.

Tabla 5.1.3.

Comparación de medias en función del sexo.

	Sexo	N	M	DT	t	gl
Autoestima	Mujer	12	2,21	,58	,28	21
	Hombre	11	2,14	,63		
Inteligencia emocional	Mujer	12	1,56	,39	-,05	21
	Hombre	11	1,58	,59		
Rendimiento académico	Mujer	12	1,31	,21	,23	21
	Hombre	11	1,29	,21		
Ansiedad	Mujer	12	1,40	,55	3,16**	21
	Hombre	11	,79	,32		
Manejo estrés	Mujer	12	1,36	,72	-2,11*	21
	Hombre	11	2,03	,79		

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

5.3. Análisis de interacción.

La hipótesis 7 planteaba que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento estaría modulada por la autoestima. Los resultados muestran que a mayor autoestima mayor rendimiento ($B = ,29$, $p < ,05$) con independencia del sexo. Además aunque la interacción no resultó ser significativa ($B = -,06$, ns), se han graficado los resultados para observar la relación. Así tal y como se muestra en la figura 5.3.1., la relación entre IE y rendimiento es positiva cuándo la autoestima es alta.

Tabla 5.3.1.

Resultados del análisis de regresión para rendimiento

Variable	B	R ²	ΔR ²
Autoestima	,29*		
IE	,09		
Sexo	-,01		
IE * Sexo	-,08		
IE * Autoestima	-,06	,45*	,01

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † < ,10 * $p < ,05$ ** $p < ,01$

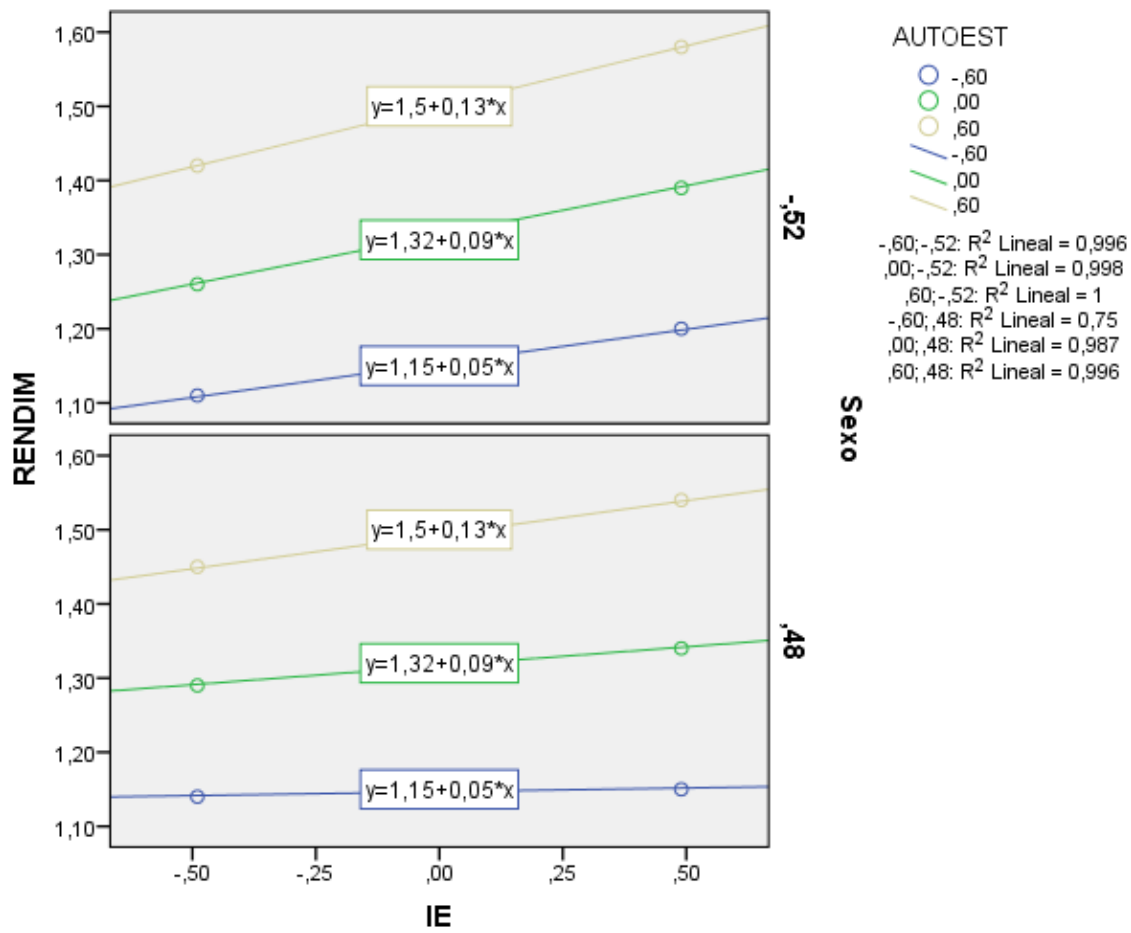


Figura 5.3.1. Resultados del análisis de regresión para rendimiento

La hipótesis 8 planteaba que la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico (ansiedad, depresión y quejas somáticas) estaría modulada por la autoestima. Aunque los resultados no alcanzaron el nivel de significación requerido se han graficado las relaciones para observar las relaciones. En primer lugar, la relación entre la IE y la ansiedad fue negativa en los casos en los que la autoestima fue alta y positiva cuando la autoestima fue baja. Por tanto, a mayor IE mayor ansiedad a excepción de en los casos de alta autoestima que amortigua el efecto. En segundo lugar, la relación entre IE y depresión es negativa con independencia de los niveles de autoestima, Así a mayores niveles de IE menores niveles de sintomatología de tipo depresivo. Tal y como se observa en la figura 5.3.3., parece que en los casos de alta autoestima la relación negativa es más intensa. Finalmente, la relación entre IE y quejas somáticas es negativa con independencia de los niveles de autoestima. Esto es, a mayores niveles de IE menores quejas de tipo somático.

Tabla 5.3.2.

Resultados del análisis de regresión para ansiedad

Variable	B	R ²	ΔR ²
Autoestima	,52*		
IE	,14		
Sexo	,62**		
IE * Sexo	-,37		
IE * Autoestima	,17	,58**	,03

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * p <,05 ** p <,01

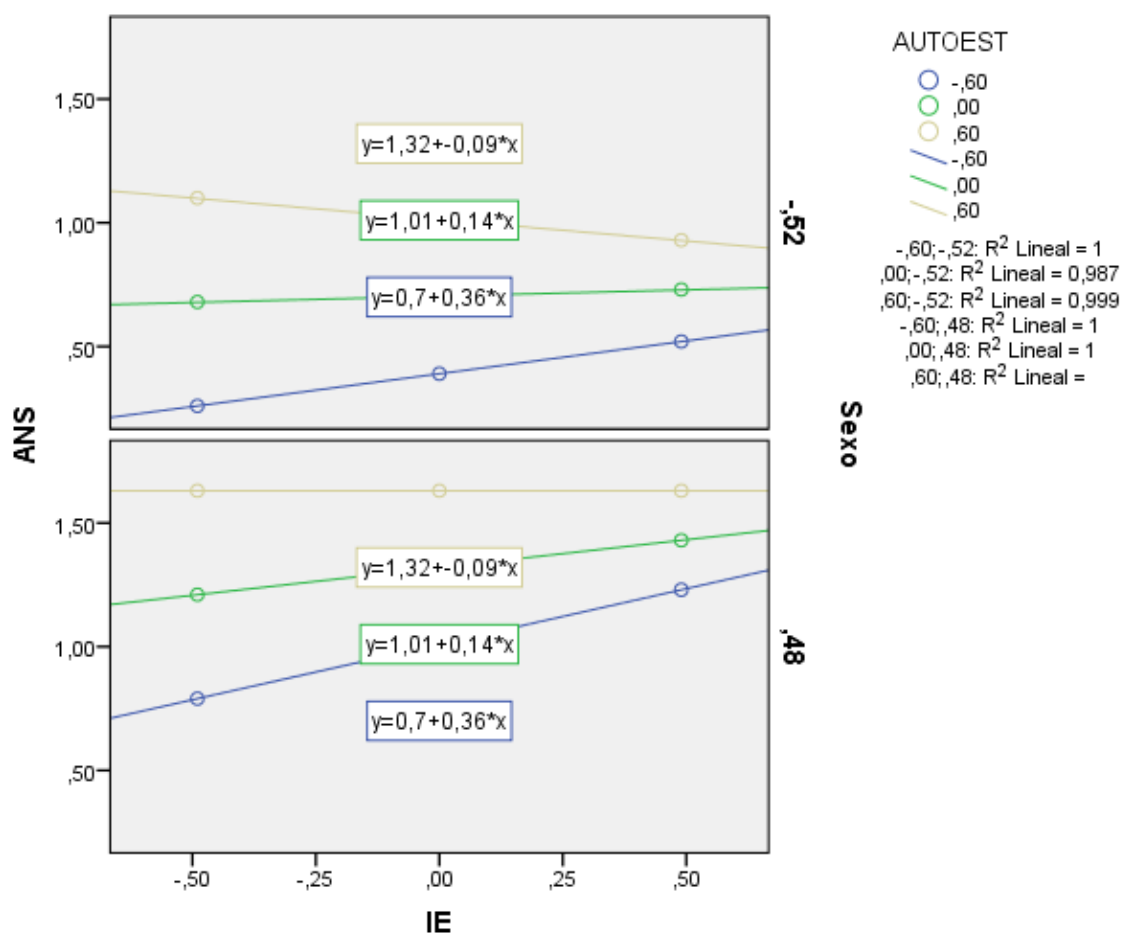


Figura 5.3.2. Resultados del análisis de regresión para ansiedad

Tabla 5.3.3.

Resultados del análisis de regresión para depresión

Variable	B	R ²	ΔR ²
Autoestima	,71*		
IE	-,54		
Sexo	,19		
IE * Sexo	,06		
IE * Autoestima	-,20	,71**	,01

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * p <,05 ** p <,01

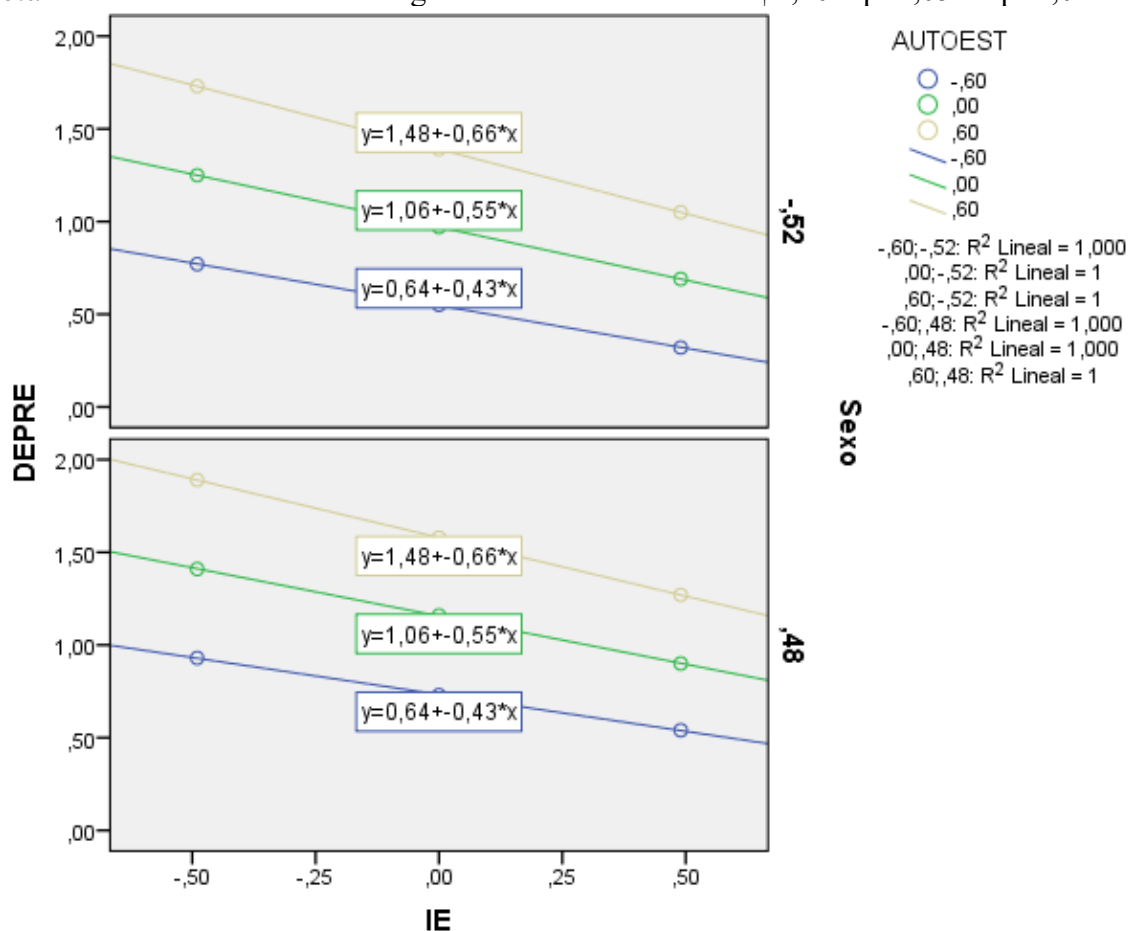


Figura 5.3.3. Resultados del análisis de regresión para depresión

Tabla 5.3.4.

Resultados del análisis de regresión para quejas somáticas

Variable	B	R ²	ΔR ²
Autoestima	-,17		
IE	-,30		
Sexo	,14		
IE * Sexo	-,10		
IE * Autoestima	,08	,09	,01

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * p <,05 ** p <,01

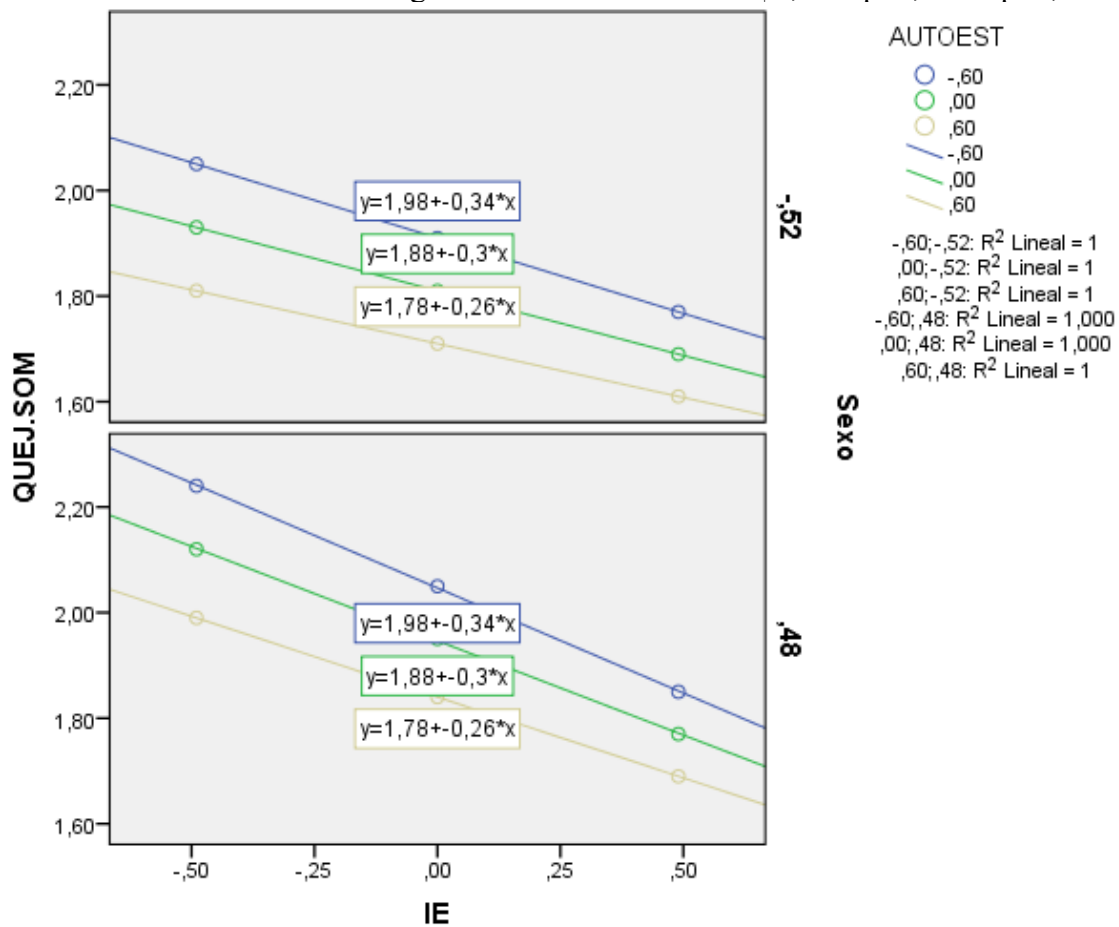


Figura 5.3.4. Resultados del análisis de regresión para quejas somáticas

6.- DISCUSION

6.1 Aportaciones.

El objetivo de este estudio era analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento y el bienestar psicológico analizando el rol modulador de la autoestima. La primera hipótesis (H1) planteaba que una mayor inteligencia emocional estaría correlacionada con un mayor rendimiento académico. Los resultados muestran correlaciones negativas y

significativas entre la IE y el rendimiento académico, esto es que, a una mayor Inteligencia Emocional, menor es el rendimiento académico. Los resultados están en contra de la literatura previamente expuesta. Sin embargo, esta hipótesis es similar a la que plantea Goldwater y Potter (2005). Además, en un estudio reciente con una muestra de 76 estudiantes, muestran los mismos resultados, rechazando la hipótesis de que la IE estaba relacionada de forma positiva y significativa con el rendimiento académico. Así, Danfeng y Jiannong (2019), analizaron tanto alumnos superdotados como alumnos del promedio, llegando a la conclusión que a los niños superdotados se les asoció solamente con inteligencia fluida sin embargo a los alumnos del promedio además de este, también se le asoció con el rasgo de IE. En conclusión, un alumno con superdotación intelectual, no significa que también lo sea emocionalmente. En contraposición con los resultados de esta hipótesis, Sandoval y Castro (2016) analizó en una muestra de 139 alumnos en edades comprendidas entre 14 y 19 años, la relación entre ambas variables. Aunque para el rendimiento académico, se tomó el promedio de calificaciones de matemáticas de los estudiantes, encontró una correlación positiva entre el rendimiento y la inteligencia emocional.

La segunda hipótesis (H2) planteaba que el rendimiento académico está relacionado con la ansiedad, dándose calificaciones más altas en los niveles más bajos de ansiedad. Los resultados demuestran una correlación positiva entre ambas variables. No obstante, las diferencias no fueron significativas para ninguna de las variables, por lo que la H2 se rechaza. Estos resultados vuelven a estar en contra de la literatura anteriormente expuesta. Números estudios indican que existe una relación entre ansiedad y rendimiento académico como ocurre en el estudio realizado por Méndez, Altare, Maldonado y Saavedra (2009), encontraron que los participantes de este estudio que presentan indicadores clínicos de ansiedad, presentan un rendimiento académico bajo y medio, debido a que ellos no logran con totalidad la adquisición de conocimientos escolares requeridos para el grado que se encuentran cursando. Aunque en relación con el factor ansiedad, la mayoría de los estudios encontrados se interesan por saber la relación entre esta y la IE. Autores como Cazalla-Luna, et al. (2014), encontraron cómo la dimensión de la IEP (Inteligencia Emocional Percibida) correlaciona significativamente y de forma positiva con la dimensión de la comprensión de la IEP, con la dimensión ansiedad estado ($r=.149$; $p=.007$; $p<.01$) y con la de ansiedad rasgo ($r=.274$; $p=.000$; $p<.01$).

La hipótesis 3 (H3) planteaba una relación existente entre las variables de bienestar psicológico e inteligencia emocional. Los resultados de correlaciones muestran que todas las variables de bienestar psicológico tienen una correlación negativa con la IE. Lo que indica que a mayor IE menor ansiedad, quejas somáticas y depresión. Pero solo resultó ser significativa,

el factor depresión. En esta línea se encuentran estudios como el de Bechtoldt y Schneider (2017) donde analizaron una muestra de 166 estudiantes en un rango de 17 a 21 años, utilizando unas pruebas con fotografías de personas con distintos sentimientos para adivinar cuál de ellos se trataba, además de medir las concentraciones de cortisol en la saliva de los estudiantes. Los resultados mostraron que, a más desarrollo de la IE, mayores son las probabilidades de sentir estrés y angustia. Se concluye que esta hipótesis se acepta parcialmente al ser significativa la correlación entre inteligencia y el factor depresión.

La hipótesis 4 (H4) planteaba que la autoestima estaría relacionada de forma positiva con la IE. Los resultados mostraron que, a mayor autoestima, menores niveles de inteligencia emocional presentan los participantes, rechazando así la hipótesis, presentando una correlación negativa significativa.

La hipótesis 5 (H5) planteaba que la autoestima estaría relacionada con obtener un más rendimiento académico. Los resultados muestran que a una mayor autoestima mayor es el rendimiento académico. Por lo que la H5 se afirma. Cordero y Rojas (2015) hicieron una pequeña investigación sobre la motivación, autoestima y el rendimiento académico de 30 alumnos del IV Semestre de la Escuela de Informática del Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre. El estudio encontró una correlación de 0,448 significativa al nivel del 0,05 entre Motivación y Rendimiento Académico y una correlación 0,495 significativa al nivel del 0,01 entre Motivación y la Autoestima. Zublema Liliana (2010) en su tesis a cerca del rendimiento académico y la autoestima en una muestra de 240 participantes, evidencia la existencia de una correlación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico ($r = .494$ $p < .01$), con lo cual se asume que existe relación positiva y significativa, es decir a mayor autoestima mayor rendimiento académico. De la misma manera, Colomer (2006) encontró que aquellos alumnos que realizaban su aprendizaje con seguridad, poseían una alta autoestima, encontrando además la existencia de correlación entre autoestima y eficacia y eficiencia en el aprendizaje de las materias y con la ineficiencia en el aprendizaje.

La hipótesis 6 planteaba que la IE, la autoestima, el rendimiento académico y factores psicológicos como la ansiedad y el manejo del estrés serían diferentes en función del sexo, concretamente la H6 planteaba que los niveles de inteligencia emocional, rendimiento académico, ansiedad y manejo de estrés serían mayores en niñas que en niños. Esta hipótesis se aceptó parcialmente. Las niñas mostraron más ansiedad que los niños de forma significativa y los niños puntuaron más alto que las mujeres en manejo de estrés. Por lo que en este estudio se encontraron diferencias entre sexos por lo que respecta a estas variables.

La hipótesis 7 planteaba que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento estaría modulada por la autoestima. Aunque los resultados no resultaron significativos, la relación entre IE y rendimiento fue positiva cuándo la autoestima es alta.

Finalmente, la hipótesis 8 planteaba que la relación entre IE y bienestar psicológico (ansiedad, depresión y quejas somáticas) estaría modulada por la autoestima. Aunque los resultados no alcanzaron el nivel de significación requerido, a mayor IE mayor ansiedad a excepción de en los casos de alta autoestima que amortigua el efecto. En segundo lugar, a mayores niveles de IE menores niveles de sintomatología de tipo depresivo y quejas somáticas con independencia de los niveles de autoestima.

6.2 Limitaciones y propuestas de mejora.

El presente estudio tiene algunas limitaciones que deberían ser tenidas en consideración en futuros estudios. Es importante mencionar que no es posible extrapolar nuestros resultados a la población general, por no haber utilizado una muestra con un número de sujetos significativo seleccionada de manera aleatoria. Sin embargo, esto no significa que nuestra investigación no haya obtenido resultados positivos. Es importante destacar el tamaño muestral (23 alumnos, de 3º de Educación Infantil) que podría resultar limitado para obtener datos significativos de confirmar o rechazar las hipótesis. Es decir, el estudio podría verse afectado por el error tipo II. Además, hay que tener en cuenta el sesgo del método de varianza común, aunque ante esta limitación se debe añadir que la información obtenida, ha sido elaborada a partir de la investigadora y la tutora correspondiente de la clase en la que se ha realizado el estudio a través de los cuestionarios, por lo que la información no se ha obtenido directamente de los participantes, sino ha requerido un proceso de observación para poder resolver los cuestionarios. Es importante señalar la dificultad de llevar a cabo un estudio con los participantes seleccionados puesto que suponía interrumpir el curso normal de las clases y de la rutina a la que estaban acostumbrados. Además, el estudio no es longitudinal, por lo tanto, no se pueden establecer relaciones de causalidad al tratarse de un estudio correlacional. Por último, esta investigación se utiliza un diseño no experimental, y por ello no se ha tenido en cuenta el control de una variable independiente, ni tampoco se ha puesto en marcha ningún programa ni intervención.

6.3 Líneas futuras.

A continuación, se plantean varias líneas futuras de investigación a partir del presente trabajo. Futuros estudios podrían tener en consideración otras variables como es el estatus socioeconómico. Parece interesante investigar cómo afectan todas las variables estudiadas en

este trabajo en función del nivel socioeconómico de las familias. Por ejemplo, se podría rescatar los resultados de la hipótesis 3. Teniendo en consideración que aquellos alumnos con mayor inteligencia emocional, tenían más riesgo de sufrir problemas relacionados con el bienestar psicológico como la ansiedad, o depresión o quejas somáticas. A partir de esta información también sería interesante ver si la situación tanto económica como personal tendría importancia en los resultados de esta hipótesis.

Otra línea de investigación de la cual existen algunas investigaciones sería importancia de la formación de los maestros en IE, estudiando como los maestros también pueden influir en los comportamientos observables de los alumnos. Barrientos (2016) en su estudio acerca de las habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil con una muestra estuvo compuesta por 68 aulas con sus 68 profesores y 1493 alumnos aplicando los cuestionarios EQ-i, CLASS y ECERS-R. Los resultados muestran entre otros muchos, que existe una correlación entre el manejo de la conducta y las interacciones en el aula, es decir; significa que, si el profesor es capaz de estar tranquilo en situaciones de estrés, de establecer límites y reglas claros y coherentes, de controlar los comportamientos de sus alumnos, le ayudará a planificar mejor el trabajo para maximizar las oportunidades de aprendizaje. Además, se obtuvo unas puntuaciones bajas en áreas que se consideran fundamentales en la figura del maestro como es el manejo del estrés y el estado de ánimo, pues se observó cierta incapacidad por algunos maestros de manejar los comportamientos inadecuados de algunos niños por no tener habilidades adecuadas para ello. Hemosell y Romero (2016), realizaron un estudio comparativo entre maestros en activo y estudiantes de magisterio, mostrando que el nivel de autopercepción de ansiedad y estrés de los maestros de enseñanza básica es superior al que experimentan los estudiantes. En consecuencia, los maestros en activo sufren más intranquilidad motora o perturbaciones en la conducta verbal que los estudiantes.

También sería interesante realizar un estudio y llevar a cabo una propuesta de intervención para mejorar ciertos aspectos como la IE o los niveles de autoestima, ansiedad, manejo de estrés (variables estudiadas) integrando en esta propuesta, una forma de trabajar la IE a través de la actividad física, para poder canalizar las tensiones, la ansiedad. Esto serviría para revelar resultados que ayuden al docente en el conocimiento de cómo manejar efectivamente los problemas de disciplinas en el aula a través de una serie de estrategias pedagógicas partiendo siempre desde la actividad física.

Además, futuros estudios deberían analizar otras variables tales como el autoconcepto. Puede llegar a ser interesante los resultados que se puede obtener estableciendo una relación con la inteligencia emocional y ansiedad, con el objetivo de realizar una investigación centrada

en la autoestima. Guerrero-Barona et al. (2019), realizaron un estudio acerca del autoconcepto y la IE, en donde los resultados muestran que existen correlaciones negativas entre el autoconcepto y la ansiedad. Se mostró que la IE estaba relacionada con el autoconcepto físico y social, que el sexo no influía en el autoconcepto pero sí en la ansiedad

Antes de concluir el presente trabajo, me gustaría hacer especial mención a una línea, que en la actualidad está suscitando mucho interés por parte de los investigadores. Se trata de averiguar cómo la actividad física puede influir en una mayor salud emocional, un mejor funcionamiento cognitivo, autocontrol personal y una mejor calidad de vida. De gran envergadura como el de Baños, (2019), compuesto por una muestra de 2256 participantes procedentes de Nuevo León y Baja California (México) y Andalucía (España), pusieron en evidencia los beneficios que suponía para los alumnos, la actividad física para su salud emocional y cognitiva. También estudiaron cómo influye la actividad física en el coeficiente intelectual de los estudiantes, pues aquellos alumnos con un IMC bajo y con unos niveles de actividad física altos, mejoran el rendimiento cognitivo de los alumnos.

7.- CONCLUSIONES

Esta investigación pone de manifiesto que los niños con una autoestima más alta son aquellos con menores niveles de inteligencia emocional. Sin embargo, aquellos niños con una mayor autoestima, obtienen mejores resultados académicos. Con el presente trabajo se ha intentado dar información contrastada sobre lo que es la inteligencia emocional y que relaciones tiene con rendimiento académico, bienestar psicológico, la autoestima en un aula de educación infantil. Aunque es necesario recalcar que es poca la información en español que existe sobre la inteligencia emocional, es un tema relativamente nuevo, del que todavía queda por investigar. He de hacer hincapié en la importancia de las emociones en las personas y en los niños. Por esta razón es imprescindible crear una buena base desde la infancia con el objetivo que los niños crezcan emocionalmente para así tener una buena base que estructure todo lo demás. Por último, me quedo con una frase de un libro que muchos conocerán como es El principito, que desde mi opinión engloba lo que es educar emocionalmente.

“No se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos”

8.- REFERENCIAS

- AA. VV. (2017) "Tanta inteligencia emocional podría no ser tan buena". *Revista Semana*. Departamento Vida Moderna. (18/03/2017).
- Alex Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., y Mikhaylov, A. (2020). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care*, 1-10.
- Arhuis Inca, W. S. (2019). Habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de chimbote, 2018.
- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., y Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. & Potter, V. (2005). preliminary study of emotional intelligence empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405
- Baños, R., Barretos-Ruvalcaba, M., y Baena-Extremera, A. (2019). Protocolo de estudio de las variables académicas, psicológicas y de actividad física que influyen en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos y españoles. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 89-99.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In: R. Bar-On & A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388).
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*, Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Barrientos Fernández, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J., y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78.
- Bermúdez, MP.Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica*. Bogotá, 2(1), 27-32.

- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Bisquerra, R. (2014). El modelo de Goleman: inteligencia emocional.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. Pérez-González, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Brackett, M., Mayer, J., y Warner, R. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402
- Branden, N. (1993). *Poder de la Autoestima*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Branden, N (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Buitrago Muñoz, D. y Herrera Ortigoza, C.(2015). La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase.
- Buitrón, S., y Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8-8.
- Calla Colana, Z. L. (2010). Autoestima y rendimiento académico en el área personal social en alumnos de quinto ciclo de primaria de una institución educativa del Callao.
- Castrillón Moreno, D. A., y Borrero Copete, P. E. (2005). Validación del inventario de ansiedad estado-rasgo (STAIC) en niños escolarizados entre los 8 y 15 años. *Acta colombiana de psicología*, 8(1), 79-90.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Colomer, J. (2006). Autoestima en alumnos de nivel primaria, Mérida: Universidad de los Andes.
- Cordero U., F. R., y Rojas de Chirinos, B. (2015). Motivación, autoestima y rendimiento académico. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 11(2).

Recuperado de: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/324>

- Danfeng, L y Jiannong, S. (2019) Fluid intelligence, trait emotional intelligence and academic performance in children with different intellectual levels, *High Ability Studies*, DOI: [10.1080/13598139.2019.1694493](https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1694493)
- De Ávila, U. R., Agudelo, A. M. A., y Pineda, A. P. A. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 310-320.
- De Caro, T. y D'Amico, A. (2008). L'intelligenza emotiva: Rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 853-878.
- Delhom, I., Gutierrez, M., Mayordomo, T. y Melendez, J. C. (2018). Does Emotional Intelligence Predict Depressed Mood? A Structural Equation Model with Elderly People. *Journal of Happiness Studies*, 19(6), 1713-1726.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., y Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Duong, T. M., Tran, N. Y., Ha, A. T., y Phung, Y. N.. (2020). The Impact of Emotional Intelligence on Performance: A Closer Look at Individual and Environmental Factors. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business (JAFEB)*, 7(1), 183-193.
- Ester Ato Lozano, C. G. (2004). *Apectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia* (Vol. 20). Murcia, Murcia, España: ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (www.um.es/analesps).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández- Berrocal, P. Extrema, N. y Ramos, N.: «Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance in high school students», in *Personality and Individual Differences*, en revisión.

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high school students. *Bulletin of KharkovStateUniversity*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 66, pp.85- 108. Recuperado de: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5, 247-260
- Fernández, G. C. (2003). La inteligencia emocional. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (15).
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338.
- 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
- García, A., Calvo, P. y Marrero, G. (2006). La autoestima en alumnos de sexto curso de educación primaria. En F. Bacaicoa y J. Uriarte (Eds.). *Psicología del Aprendizaje*, INFAD, 199-215. Universidad de Extremadura: Psicoex Badajoz.
- García, A., Calvo, P. y Marrero, G. (2006). La autoestima en alumnos de sexto curso de educación primaria. En F. Bacaicoa y J. Uriarte (Eds.). *Psicología del Aprendizaje*, INFAD, 199-215. Universidad de Extremadura: Psicoex Badajoz.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: S.L Fondo de cultura económica española.
- Gardner, H. (2011) *Inteligencias múltiples: la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., y Nogués, M. T. M. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Vol. 29). Barcelona: Paidós.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123

- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2005). "Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence". *American Scientist*, 93, 330-339.
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., y Durán-Vinagre, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(3).
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.) *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 190-215). Madrid: Pirámide
- Haltiwanger, J., y Harter, S. (2018). The behavioral rating scale of presented self-esteem in young children. *Denver: University of Denver*
- Hermosell, J. D. D. G., y Romero, I. M. M. (2016). Autopercepción de la ansiedad: estudio comparativo entre maestros en activo y estudiantes de maestrado de la ciudad de Castelo Branco. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 272-283). Ediciones Universidad de San Jorge
- Herrán, A. (2014). Inteligencias múltiples, creatividad y estudio. *Critica*, (933), 57-62.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(3), 23-41.
- Kaïdi, I., y Lahaye, M. (2019). The psychometric properties of the French version of the trait emotional intelligence questionnaire—child short form. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(3), 293-306.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- Kinsella, E., Smith, K., Bhanji, S., Shepley, R., Modor, A., y Bertrim, A. (2020). Mindfulness in allied health and social care professional education: a scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 42(2), 283-295.
- MacLean, P. (1990). *The triune brain evolution: role in paleo cerebral functions*. New York, EEUU: Ed. Plenum Press
- Magallón, A., Megías Clavijo, M. J., y Bresó Esteve, E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa.
- Márquez, O., Martín, R. P., y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.

- Martínez-Marín, M., y Martínez Martínez, C. (2016). Relación entre la inteligencia emocional y género. En Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 622-637). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Maslow, A. (2016). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Editorial Kairós
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A. y Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 43-56.
- Moreno Méndez, Jaime, Escobar Altare, Andrea, Vera Maldonado, Anderssen, Beltrán Saavedra, Diego, Castañeda Maldonado, Ivonne (2009). Asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 109-130. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2972/29722553100>
- Navas, J. M. M., Bozal, R. G., Rodríguez, F. M. C., Escandón, C. L., y de la Torre Benítez, G. G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 37-54.
- Noguera, J. M., y Díez, I. I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12.
- ORDEN de 28 de marzo de 2008, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y en la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA 14/04/08 Recuperado de: <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252>.
- Ordóñez, A., Maganto, C., y González, R. (2015). Quejas somáticas, conciencia emocional e inadaptación en población escolar. In *Anales de Pediatría* (Vol. 82, No. 5, pp. 308-315). Elsevier Doyma.
- Pérez, N. y Castejón, J. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Pulido Acosta, F. (2016). Miedo, inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta.

- Pulido Acosta, F. (2018). Influencia de los estados emocionales contrapuestos y la inteligencia emocional en el ámbito académico: el contexto educativo pluricultural de Ceuta.
- Quijada, J (2017) Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional como predictores del Éxito Académico de los estudiantes de Pregrado de la Universidad del Bío-Bío. Universidad de Concepción. Chile.
- Roca, E. (2012). Autoestima sana. Una visión actual, basada en la investigación. ACDE
- Román, N. S., Risoto, M. A., y Marín, A. H. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22).
- Rovira, Alberto Mercader. "Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio preliminar." *Propósitos y Representaciones* 8.1 (2020): 372.
- Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Salovey, P., Mayer, J.D. Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta– moodscale. En J.W. Pennebaker (Ed.) *Emotional, disclosure and health* (pp. 125– 151). Washington.
- Sandoval, M., y Castro, R. (2016). La inteligencia emocional y el rendimiento académico.
- Seligman, M. E. P. (1998): Prologo en M. D. Avía y C. Vázquez (1998). Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas. Madrid: Alianza Edición.
- Serrano, A. C. (2015). *Diseño, aplicación y evaluación del programa "emo-acción" de educación emocional para educación infantil* (Doctoral dissertation, Universidad de Burgos).
- Shapiro, E., y Tiscornia, A. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara.
- Soler, C. L., Alcántara, M. V., Fernández, V., Castro, M., y Pina, J. A. L. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL (ChildBehaviorChecklist). *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(2), 325-334.
- Stassart, C., Etienne, A. M., Luminet, O., Kaïdi, I., y Lahaye, M. (2019). The psychometric properties of the French version of the trait emotional intelligence questionnaire–child short form. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(3), 293-306.

- Vilanueva, E. R. (2013). Inteligencia Emocional y Conceptos Afines: Autoestima Sana y Habilidades Sociales. *Recuperado el, 7.*
- Villar, B. S. y Muñoz, M. V. V. (2017). Rendimiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *Revista INFAD de psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 57-66.
- Wenger, M. A., Jones F. N., y Jones M. H. (1962). *Physiological Psychology*. Carlsbad: HoltRinehartWinston
- Wood, P. (2020). Emotional Intelligence and Social and Emotional Learning:(Mis) Interpretation of Theory and Its Influence on Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(1), 153-166.
- Ysern González, L. (2016). Relación entre inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia.

Autor y año	Título	Muestra	Método	Resumen
Pulido Acosta, F. (2016)	Miedo, inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta	La muestra estuvo integrada por 1186 participantes. El 34% de la muestra correspondía a Centros de Educación Infantil y Primaria el 47% a Institutos de Enseñanza Secundaria	Como Instrumentos se empleó el Inventario de Miedo para niños (FSSC-II) para evaluar el miedo. Para la IE, se llevó a cabo a través del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional Mayer). Finalmente se emplearon las calificaciones mediad del	En IE se reflejan niveles medio-altos. El factor en el que aparecen resultados superiores es en Empatía y el que menos en Autocontrol. En las Habilidades Sociales, se registra un resultado parecido al referido para la IE total La edad, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en la IE y en la mayoría de los factores, teniendo más nivel los mayores, cristianos y sujetos de los niveles más altos. El centro influye (en relación con el estatus). La cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales y en la mayoría de las materias, obteniendo los musulmanes y los niveles intermedios peores resultados

		y e 19% all	rendimiento	
		ámbito	académico.	
		universitario		
Guerrero- Barona, E. Sánchez- Herrera, S., Moreno- Manso, J. M., Sosa- Baltasar, D. y Durán- Vinagre, M.	El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad	402	Se aplicó (TMMS-24), (AF5) y (STAI y STAIC)	Los resultados muestran que existen correlaciones negativas entre todas las dimensiones del autoconcepto y la ansiedad. La inteligencia emocional se relaciona con el autoconcepto físico y social. El sexo no influye en el autoconcepto global, pero sí en la ansiedad. Además, el sexo, la edad, el curso y las repeticiones predicen el autoconcepto emocional y la claridad emocional. Sin embargo, el tipo de programa educativo no predice ninguno de los constructos analizados. Sería deseable implementar programas de intervención dirigidos a la mejora del auto concepto a través del entrenamiento en competencias emocionales y sociales y en control del estrés y la ansiedad.
(2019)				

Pulido Acosta, F. (2018).	Influencia de los estados emocionales contrapuestos y la inteligencia emocional en el ámbito académico: el contexto educativo pluricultural de Ceuta.	La muestra está integrada por un total de 764 personas. En esta ocasión, son 7 los centros entre los que se reparte esta muestra. Todos ellos estaban cursando diferentes niveles en Centros de Educación Infantil y Primaria	Para la ansiedad se utilizó el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños (STAIC). Para la felicidad se utilizó un instrumento formado por 40 ítems con una escala tipo Likert. Para la IE se utilizó un cuestionario que finalmente quedó con 66 ítems junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown.	También existen relaciones, inversamente proporcionales, entre la ansiedad y la IE. La IE además actúa como predictor de la ansiedad (a través del factor Motivación). Lo mismo ocurre al contrario, siendo la ansiedad (el factor Estados emocionales positivos) predictora de la IE. En ambos casos, las relaciones son inversamente proporcionales. Existe una relación, directamente proporcional entre la felicidad y la IE. La felicidad no actúa como predictora de la IE, mientras que la IE tampoco lo es (HHSS sí) de la primera. Hay una clara relación, inversamente proporcional, entre ansiedad y rendimiento, dándose calificaciones más altas en los niveles más bajos de ansiedad. El rendimiento actúa como predictor de la ansiedad (no al contrario). También aparece entre felicidad y rendimiento, siendo directamente proporcionales y actuando cada uno como predictor (positivo) del otro
---------------------------	---	---	---	--

Cazalla- Luna, N., y Molero, D. (2014).	Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios	La muestra está formada por 325 estudiantes de la Universidad de Jaén (España) de titulaciones relacionadas con la docencia	Los instrumentos empleados han sido un cuestionario sociodemográfico (género, la edad y la titulación), El TMMS 24- el Cuestionario STAI de Ansiedad Estado-Rasgo y la Escala PANASN de Afectos Positivos y Negativos	Se han obtenido diferencias significativas ($p < .01$) en algunas de las dimensiones de los instrumentos en función de las variables sociodemográficas consideradas (género, edad y titulación), existen correlaciones significativas entre las escalas de los instrumentos y se obtienen resultados similares para hombres y mujeres en las variables que más predicen la ansiedad rasgo, siendo las que más peso tienen en las mujeres los afectos negativos y la dimensión percepción de la IEP en los hombres, en ambos casos estas variables son las que tienen mayor poder de predicción. Es decir, en este estudio no se han encontrado significación en las diferencias entre hombres y mujeres en los valores de IEP.
Navas, J. M. M., Bozal, R. G., Rodríguez, F. M. C., Escandón,	Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil	En una muestra de 138 alumnos de la etapa infantil (3-6 años) este	Tras acceder y ser admitido por el centro el estudio piloto para el PERVALEX,	Los principales resultados parecen apuntar a que los niños de 3 a 6 años que mejor puntúan en la percepción y valoración de emociones básicas son percibidos por sus profesores como mejor adaptados a las normas escolares, con un mejor control de la impulsividad, un

<p>C. L., y de la Torre Benítez, G. G. (2011).</p>	<p>trabajo pone a prueba un instrumento para la evaluación de la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones</p>	<p>realizamos una de la prueba.</p>	<p>mejor rendimiento académico y una menor conflictividad.</p>
<p>Márquez, P. G. O., Martín, R. P., Brackett, M. A. (2006)..</p>	<p>La muestra, compuesta por 77 participantes españoles (N = 77; 38 mujeres, 39 hombres) que eran estudiantes de 4o E.S.O.</p>	<p>Se utilizó el MSCEIT con los Cinco Grandes y la Inteligencia General. Luego calculamos las correlaciones entre el MSCEIT, las medidas</p>	<p>Los resultados respaldan la validez incremental de la IE y proporcionan indicaciones positivas de la importancia de la IE en el desarrollo académico y social de los adolescentes. Los estudiantes con IE alta tienden a ser más prosociales y tener un mejor desempeño en la escuela. Esto sugiere que la integración de lecciones sobre aprendizaje socioemocional en las escuelas podría mejorar el rendimiento de los estudiantes, disminuir el</p>

en una escuela secundaria semiprivada en Cádiz, España. Los estudiantes tenían entre 14 y 17 años

competencias sociales y las calificaciones académicas. Finalmente, probamos la validez incremental del MSCEIT (en relación con los Cinco Grandes y la Inteligencia General)

comportamiento desadaptativo y aumentar el comportamiento prosocial (Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez, 2005; Guil, Mestre y Gil-Olarte, 2004). Sin embargo, será importante evaluar la efectividad de los programas de aprendizaje socioemocional y académico (SEAL) en estos resultados en la escuela (Mayer y Cobb, 2000; Brenner y Salovey, 1997).

<p>Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., y Sánchez, A. (2003).</p> <p>Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico</p>	<p>La muestra está compuesta de 65 personas, hombres y mujeres entre los 18 y los 33 años de edad.</p>	<p>Los instrumentos de evaluación utilizados fueron la Escala de Bienestar Psicológico (b) (EBP), el Inventario de Pensamiento Constructivo (evaluación de la inteligencia emocional, b) (CTI), y la Escala de Estabilidad Emocional del Cuestionario “Big Five” (b) (BFQ).</p>	<p>El objetivo del presente trabajo es evaluar si existe o no relación entre la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y la estabilidad emocional en una muestra de estudiantes universitarios.</p> <p>Los resultados de los análisis de correlación de Pearson indicaron que existen correlaciones positivas significativas entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y estabilidad emocional. Se concluye que a más inteligencia emocional, mayor bienestar psicológico posee la persona. Según los resultados existe una correlación positiva ente la IE y estabilidad emocional, es decir cuanto mayor es la inteligencia emocional, mayor es la estabilidad emocional de la persona. Basándonos en los datos obtenidos podemos afirmar que las personas estables emocionalmente poseen además mayor autoestima, es decir, presentan una actitud más positiva con respecto a sí mismas. Además, toleran mejor la frustración ya que son capaces de controlar los estados tensionales asociados a la experiencia emocional</p>
--	--	---	---

<p>Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2003)</p>	<p>La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional.</p>	<p>La muestra estaba constituida por 333 estudiantes procedentes de cuatro institutos públicos. 165 eran chicos y 159 chicas</p>	<p>Como medida de inteligencia emocional utilizó adaptación a al castellano del TMMS: Salovey y Mayer. Consiste en una escala de rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que evalúa a través de 24 ítems</p>	<p>Los resultados mostraron que la tendencia a prestar atención a los sentimientos correlacionó negativamente con salud mental y positivamente con la mayor propensión a la suspensión de pensamientos negativos, mayor tendencia a justificar las agresiones y niveles más elevados de agresividad. Asimismo, cuando se dividió a los alumnos en función de sus niveles de justificación de la agresión (alto nivel de justificación de la agresión versus bajo nivel de justificación de la agresión) obtuvimos un perfil emocional muy concreto. Aquellos estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (<i>alta claridad</i> emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (<i>alta reparación</i>), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.</p>
---	---	--	---	--

En función del sexo encontraron que las chicas adolescentes presentaban más atención a sus emociones. Sin embargo, éstos mostraban puntuaciones más elevadas en salud mental y eran más tendentes a la justificación de comportamientos agresivos como forma de resolver conflictos que las chicas.

<p>Martínez- Marín, M., y Martínez Martínez, C. 2016</p>	<p>Relación entre la inteligencia emocional y género</p>	<p>72 participantes miembros de 20 familias. Se dividen entre 40 progenitores y 32 menores: Los hijos tienen entre 10 y 18 años.</p>	<p>1. Examinar la relación entre inteligencia emocional autoinformada e identidad de género. 2. Analizar la relación entre variables sociodemográficas e IE. 3. Examinar el modelo predictor de la IE. 4. Conocer la relación entre los progenitores y entre estos y sus menores en cuanto a la</p>	<p>Existe relación entre la IE y la identidad de género. La identidad de género aparece como predictor de la inteligencia emocional. Las mujeres muestran mayores puntuaciones que los hombres en identidad e asociado a inteligencia emocional. Los hombres muestran mayor nivel en la reparación de las emociones, se puede entender porque las mujeres, al tener mayor atención y claridad, tienen más estrés y dificulta su solución. Progenitores con estudios superiores tienen puntuaciones más altas en atención y claridad. En cuanto a la variable económica y sus factores de IE, hay un resultado significativo en los tres factores. La edad y el nivel económico constituyen un nivel más alto en los factores de IE. La inteligencia emocional de los progenitores tiene relación e influye en la de sus menores.</p>
---	--	--	---	--

identidad de género
e inteligencia
emocional.

Hermosell, J. D. D. G., y Romero, I. M. M. (2016). Autopercepción de la ansiedad: estudio comparativo entre maestros en activo y estudiantes de maestrado de la ciudad de Catelo Branco

Una muestra de 55 sujetos, de los cuales 27 son maestros en activo de centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Ciudad de Castelo Branco y 28 son estudiantes de *mestrado* de la Escuela Superior de Educación del Instituto

Se utilizó un cuestionario de autoevaluación de José Manuel Hernández, Dr. en Psicología y profesor de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad Autónoma de Madrid.

En el análisis de los resultados se han demostrado que no existen diferencias significativas en el grado de ansiedad y estrés que experimentan los maestros en activo y los estudiantes del “mestrado”. Se confirma la hipótesis manera que podemos decir que el nivel de autopercepción de ansiedad y estrés de los maestros de enseñanza básica es superior al que experimentan los estudiantes. Además, al analizar el grado de manifestaciones motoras, se demuestra que sí que existen diferencias significativas, lo que significa que los maestros en activo sufren más intranquilidad motora o perturbaciones en la conducta verbal que los estudiantes

Politécnico de
Castelo Branco.

Barrientos Fernández, A. (2016).	<i>Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula</i>	La población comprende las aulas de Educación Infantil de Madrid. Se han evaluado 68 aulas del segundo ciclo de la Etapa de Educación Infantil. La muestra está compuesta por 68 aulas con sus 68 maestros tutores y 1.493 alumnos.	Los instrumentos utilizados son: a) EQ-i (133) BarOn (Emotional Quotient Inventory). b) CLASS (Classroom Assessment Scoring System); c) ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale, Harms	Entre otros muchos resultados, se ha demostrado que existe una correlación entre el manejo de la conducta y las interacciones producidas en el aula. Este resultado significa que si el profesor es capaz de estar tranquilo en situaciones de estrés, de establecer límites y reglas claros y coherentes, de controlar los comportamientos de sus alumnos, le ayudará a planificar mejor el trabajo para maximizar las oportunidades de aprendizaje. Se obtuvieron puntuaciones muy bajas en áreas como el manejo del estrés y el estado de ánimo, siendo que se consideran habilidades muy necesarias para el control de la conducta de los alumnos. Se observó cierta incapacidad por algunos maestros de manejar los comportamientos inadecuados de algunos niños por no tener habilidades adecuadas para ello.
----------------------------------	---	---	---	---

<p>Bechtoldt, M. Schneider, V. 2017</p>	<p>Tanta emocional podría no ser tan buena. inteligencia</p>	<p>166 estudiantes (17-21 años)</p>	<p>En las pruebas se mostraron fotografías de personas con diversos sentimientos, los participantes debían determinar las emociones en las imágenes, Los científicos midieron las concentraciones de cortisol —una hormona que se libera como respuesta al estrés— en la saliva de los estudiantes</p>	<p>Los participantes con mayor inteligencia emocional fueron los que mayor concentración de cortisol tuvieron. Los resultados muestran que mientras más desarrollada se tenga esta inteligencia, mayores son las probabilidades de sentir estrés y angustia.</p>
---	--	-------------------------------------	--	--

antes y despues de
la charla

<p>Arhuis Inca, W. S. (2019). Habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Chimbote</p>	<p>La muestra fue de 313 estudiantes de la escuela profesional de Educación y Humanidades</p>	<p>Se utilizó la técnica de la encuesta y se aplicó los instrumentos de Inventario de Situaciones Sociales ISS y bienestar psicológico</p>	<p>Los resultados mostraron la relación significativa entre habilidades sociales, bienestar psicológico con el rendimiento académico, asimismo, la relación de habilidades sociales y bienestar psicológico mostró una relación positiva y significativa 5), el nivel de habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico de los estudiantes universitarios obtuvieron nivel bajo 33.55%, nivel bajo 34.19% y nivel medio 42.49%, respectivamente. Concluyendo, que existe relación entre las habilidades sociales y bienestar psicológico con el rendimiento académico,</p>
---	---	--	---

Quijada, J (2017)	Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional como predictores del Éxito Académico de los estudiantes de Pregrado de la Universidad del Bío-Bío	La muestra está compuesta por un total de 1470 estudiantes.	Se utilizó cuestionario adaptado para Chile del profesor Ronald Schmeck "Inventory of LearningProcesses" compuesto por 55 ítems.	Respecto a los factores de inteligencia emocional, el único factor a considerar fue la empatía, ya que a mayores puntajes en este factor mayor es la probabilidad de titulación oportuna, es decir, las personas que se relacionan adecuadamente con los demás, hacen saber que se preocupan por sus pares, están atentos a los sentimientos de los demás y siempre ofrecen su apoyo tienen mayor probabilidad de titularse en los tiempos establecidos por la Universidad.
-------------------	---	---	--	---

<p>Ordóñez, A., Maganto, C., y González, R. 2015</p>	<p>Quejas somáticas, conciencia emocional e inadaptación en población escolar</p>	<p>Los participantes, seleccionados aleatoriamente, fueron 1.134 escolares de 10-12 años</p>	<p>Se aplicaron el Listado de quejas somáticas, cuestionario de conciencia emocional y el Test autoevaluativo de adaptación infantil.</p>	<p>El trabajo permite concluir que la inadaptación personal es la mejor predictora de las quejas somáticas, así a mayor conciencia emocional y mejor adaptación, menor es el número de quejas somáticas presentadas, siendo la infancia una etapa evolutiva con importante malestar físico. Los resultados indicaron que la prevalencia de quejas somáticas es del 90,2%, siendo el cansancio, el dolor de cabeza y el dolor de estómago los más frecuentes. Los mareos y el dolor de cabeza son superiores en niñas y las quejas disminuyen con la edad. Las quejas somáticas se relacionan negativamente con la conciencia emocional y positivamente con la inadaptación.</p>
--	---	--	---	---

Ysern González, L. (2016).	Relación entre la inteligencia emocional, recurso y problemas psicológicos en la infancia y adolescencia	Participaron en esta investigación un total de 1166 niños y adolescentes, de entre 10 y 16 años de edad, de colegios públicos, concertados y privados de la Comunidad Valenciana.	Los cuestionarios fueron: Emotional Intelligence Inventory: Young Version (EQ-i:YV - Bar-On y Parker (2000) , Personal Strengths Inventory Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo para Niños (STAIC) Children's Depression	Este estudio apoya la relación entre Inteligencia emocional y menores niveles de Ansiedad, Depresión y quejas somáticas, siendo las habilidades intrapersonales, estado de ánimo, adaptabilidad y manejo del estrés las que se relacionan con menores niveles. Por último indican que la Inteligencia emocional tiende a predecir, con una intensidad moderada, los niveles de Depresión, con intensidad baja- moderada, las competencias de Establecer metas, Regulación Emocional y Ansiedad Estado-Rasgo, y con intensidad baja Competencia Social, Empatía, Quejas somáticas y Conciencia emocional. Por todo ello entrenar o fomentar en los alumnos estas habilidades y competencias podría promover la calidad de vida, bienestar psicológico y sentimientos de satisfacción con la vida y bienestar subjetivo, como ya se ha señalado en la literatura.
----------------------------------	--	---	---	---

Inventory- Short
(CDI)

<p>Raul Baños, Michelle Barretos- Ruvalcaba, y Antonio Baena- Extremera</p>	<p>Protocolo de estudio de las variables académicas, psicológicas y de actividad física que influyen en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos y españoles</p>	<p>Una muestra de 2256 participantes, procedentes de diferentes países: México (Nuevo León y Baja California) y la Comunidad Autónoma de Andalucía</p>	<p>Test de Matrices Progresivas de Raven, Rendimiento académico, Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24), Escala de Autoestima Global de Rosenberg (EAG), P hysical Education Classroom Instrument (PECI), Satisfacción con la vida (SATV), Satisfacción con la escuela (SATD), Satisfacción Intrínseca con las</p>	<p>En relación a la inteligencia emocional, los resultados del presente trabajo podrían revelar información interesante sobre cómo se relaciona esta variable, con los niveles de actividad física en el tiempo libre y el coeficiente intelectual de los adolescentes, analizando si existen diferencias entre los estudiantes de distintos países.</p>
---	--	--	--	--

materias (SIM),
Niveles de
actividad física en
el tiempo libre.

Zublema Liliana (2010)	Autoestima y rendimiento académico en el área personal social en alumnos del quinto ciclo de primaria de una institución educativa del callao”	La muestra está compuesta por un total de 240 alumnos	Escala de Autoestima de A.H Eagly adaptada.	Por otro lado, se evidencia la existencia de una correlación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico ($r_s = .494$ $p < .01$), con lo cual se asume que existe relación positiva y significativa, es decir a mayor autoestima mayor rendimiento académico.
------------------------------	--	---	---	---

Good, P 2020	Emotional Intelligence and and Emotional Learning: (Mis)Interpretation of Theory and Its Influence on Practice	Social	Datos cualitativos de estudios de casos recopilados de una serie de miembros del personal directivo, docente y no docente de Cuatro escuelas primarias británicas.	Cuestionario EQUI	Los datos revelaron cómo el personal esperaba mejorar los niveles de inteligencia emocional (EI) de los alumnos a través de modelos de aprendizaje social y emocional (SEL). Si bien se informa de diferencias y similitudes tanto dentro de las escuelas como entre ellas, los hallazgos indican que la interpretación del personal de la IE como marco teórico y conceptual influyó fuertemente en su trabajo social y emocional con los niños.
-----------------	--	--------	---	-------------------	---

Stassart, C. Etienne, A-M Luminet, O	the Psychometric Properties of the French Version of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form	se investigaron en una muestra de 556 niños de 9 a 13 años de edad.	Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgos - Forma Corta para Niños (TEIQue-CSF	. La consistencia interna y la estabilidad temporal fueron satisfactorias. Se observó una diferencia significativa para el género, pero no para la edad. Con respecto a la estructura de factores, se encontró el mejor ajuste para una solución de dos factores, el control de las emociones y la socioemocionalidad. Los resultados muestran una correlación positiva con la escala de Desensibilidad Social Infantil Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes mejoran sus habilidades de conciencia, regulación, autoestima, habilidades socio-emocionales y para la vida, después de la aplicación de la "" Educación Emocional, de 3 a 6 años ""(Bisquerra, 2010).
--	--	---	--	--

Alwaely, SA
Yousif NBA
Mikhaylov, A
2020

Emotional development in preschoolers and socialization
Este trabajo tiene por objeto determinar la relación entre las variables de desarrollo emocional y la posterior adaptación en la sociedad para los niños de edad preescolar que viven en Omdurman (Sudán). El objetivo secundario es estudiar los problemas socio-emocionales de los niños y niñas de 4 años que provienen de familias con estructuras diferentes.

El artículo se basa en un estudio en el que participaron 300 niños de 4 y 5 años que asistían a los jardines de infancia de Omdurman

El conocimiento de las emociones de los niños fue medido a través de la Tarea de Emparejamiento de Emociones y la competencia social fue medida usando la versión abreviada de la escala de Evaluación de la Competencia Social y el Comportamiento, introducida por LaFreniere

Los resultados de la investigación pueden utilizarse para la creación de programas de desarrollo emocional para los jardines de infancia del Sudán. Estos resultados permiten prevenir el desarrollo de tendencias conductuales anormales, que están vinculadas a la inteligencia emocional, la adaptación social y la ansiedad en los niños de edad preescolar.

<p>Kinsella,,EA Smith, K Bhanji, S Shepley, R Modor, a Bartrim, A</p> <p>2020</p>	<p>Mindfulness in allied health and social care professional education: a scoping review</p>	<p>Métodos: Se adoptó la metodología de revisión del alcance de Arksey y O'Malley. Se realizaron búsquedas en cinco bases de datos; se aplicaron criterios de inclusión y exclusión; y se identificaron 50 trabajos para su inclusión en el estudio.</p> <p>Se Los resultados mostraron que las intervenciones de mindfulness contribuían a: disminuir el estrés, la ansiedad y la depresión; mejorar las habilidades académicas, la calidad de vida y el bienestar, y la empatía; mejorar las medidas fisiológicas y la regulación emocional; y tener efectos mixtos sobre el agotamiento. Conclusiones: El estudio tiene importantes implicaciones para la educación de futuras profesiones puede ser útil para ayudar a los estudiantes a: manejar el estrés académico, la ansiedad y la depresión.</p>
---	--	--

Salguero, J. M. e Iruarrizaga, I. 2007	Relaciones entre inteligencia emocional y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión	Participaron en el estudio un total de 144 personas (84% mujeres y 16% hombres) con una media de edad de 28,74 años y un rango de edad de 18 a 60 años	Inteligencia Emocional Percibida, medida con Trait Meta-Mood Scale (TMMS), versión española Emocionalidad negativa se estimó a través de rasgo de ansiedad el rasgo y expresión de ira (STAXI-2)	Las subescalas de TMMS se relacionaron de forma significativa con los diferentes indicadores de emocionalidad negativa. La tendencia a atender a los estados emocionales se relacionó de forma positiva con el rasgo de ansiedad, el rasgo y expresión de la ira, y el nivel de tristeza/depresión. La claridad emocional y la regulación emocional mostraron un patrón opuesto; informaban de menores síntomas de ansiedad, menor rasgo y expresión inadecuada de la ira y menores niveles de tristeza/depresión Los resultados obtenidos muestran relaciones significativas entre las diferencias de la IEP y la emociononalidad negativa y apuntan a la existencia de un perfil de IEP característico de los sujetos con un mayor rasgo de ansiedad, ira y tristeza/depresión
--	--	--	--	--

<p>Rodríguez de Ávila, U., Amaya Agudelo, A. M. y Argota Pineda, A. P. 2011</p>	<p>Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios.</p> <p>167 sujetos, 77.8% género femenino y 22.2% género masculino, media de edad 20 años.</p>	<p>La investigación se desarrolló a partir del diseño descriptivo- correlacional a través de la aplicación de los instrumentos TMMS-24 y el IDARE</p>	<p>Relación directa entre percepción emocional y ansiedad-estado, y ansiedad- rasgo. Relación inversa comprensión emocional y la ansiedad-estado, y ansiedad-rasgo. Relación inversa regulación emocional y ansiedad-estado, y ansiedad-rasgo.</p>
<p>Duong, T. M., Tran, Y., HA, A. T., y PHUNG, Y. N. T. (2020)</p>	<p>The impact of emotional Intelligence on Performance: A closer look at individual and enviromental Factors.</p> <p>Las escuelas públicas representaron el 62.09%, mientras que las escuelas privadas representaron el 37.91%. Los grupos de sexo masculino representaron</p>	<p>Se utilizó la escala de perseverancia de los esfuerzos, incluidas 6 variables observadas (Duckworth y Quinn, 2009). La escala de ajuste del programa, que incluye 5 variables observadas</p>	<p>Este estudio presenta un enfoque más completo para investigar cómo la Inteligencia Emocional (IE) se asocia con el rendimiento. Investigaciones anteriores han revelado que la IE está relacionada con resultados positivos como un mejor rendimiento, satisfacción en la vida y éxito en la carrera. Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones sobre la IE, este factor se ha investigado independientemente del efecto de los factores contextuales y otras</p>

el 58.41% y las mujeres el 41.59% (Edward, 1991). La escala de consistencia de intereses se basa en la escala de Duckworth y Quinn (2009). La escala de claridad de los objetivos utiliza Sawyer's (1992) con 5 variables observadas. El rendimiento del estudio del estudiante se obtiene a través del sistema de clasificación que características individuales. Este estudio amplió la investigación sobre el impacto de la IE en el rendimiento de los estudiantes examinando simultáneamente el impacto de la IE, los factores individuales - (1) Perseverancia del esfuerzo, (2) Consistencia de la meta y (3) Claridad de la meta y factores del entorno de aprendizaje –

Danfeng Li y Jiannong Shi (2019)	Fluid intelligence, trait emotional intelligence and academic performance in children with different intellectual levels, High Ability Studie	La muestra estuvo compuesta por 104 niños	Recibieron una matriz progresiva estándar de Raven y un cuestionario de rasgo de inteligencia emocional: formulario para niños	Específicamente, el rendimiento académico de los niños superdotados se asoció solo con inteligencia fluida, Considerando que el rendimiento académico promedio de los niños se relacionó tanto con la inteligencia fluida como con el rasgo EI;
Cordero U., F. R., y Rojas de Chirinos, B. (2015)	Motivación, autoestima y rendimiento académico	Una muestra de 30 alumnos del IV Semestre de la Escuela de Informática del Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre.	La recolección de datos se realizó mediante dos escalas de opciones múltiples	Los resultados muestran una correlación significativa entre motivación y autoestima y entre motivación y rendimiento académico

Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J., y Sánchez-Cabrero, R. (2020).	Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula	una muestra de 68 aulas del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, con un total de 1.493 alumnos con sus respectivos docentes.	Se utilizó el cuestionario EQ-i, con su habilidad para gestionar el clima socioemocional mediante la observación sistemática con el CLASS-Pre-K.	Los resultados muestran cómo la autopercepción en inteligencia emocional de los docentes se relaciona directamente con un clima de aula positivo. Asimismo, se observa cómo el clima de aula es significativamente más positivo en centros concertados y privados que en públicos, y cómo es significativamente más positivo en aulas con menos alumnos.
---	--	--	--	--
