
INVESTIGACIONES

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS EMOCIONALES, AUTOESTIMA, CLIMA DE AULA, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y NIVEL DE BIENESTAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL COMPETENCES, SELF-ESTEEM, CLASSROOM CLIMATE, ACADEMIC ACHIEVEMENT, AND LEVEL OF WELL-BEING IN PRIMARY EDUCATION

Agnès Ros Morente¹
Gemma Filella Guiu
Ramona Ribes Castells
Universidad de Lleida, España

Núria Pérez Escoda
Universidad de Barcelona, España

RESUMEN

Son varios los autores que han señalado la importancia de variables relacionadas con la inteligencia emocional, el ambiente escolar y la autoestima del individuo. En este sentido, el presente estudio busca examinar la relación entre las variables de autoestima, clima de aula, nivel de bienestar (evaluado con la escala de ansiedad-estado), el rendimiento académico y las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar) en una muestra de escolares de educación primaria. Para este fin, se evalúa a los alumnos mediante un protocolo de cuatro instrumentos autoinformados (QDE, STAIC, A-EP y CES), además de recoger las notas de las materias instrumentales. El análisis de resultados facilita la exploración de la relación entre las

¹ Correspondencia: Agnès Ros Morente. Correo-e: a.ros@pip.udl.cat

distintas variables y la relación que existe entre ellas para intentar dilucidar los mecanismos que intervienen en dichos procesos. A modo de conclusión, nuestros resultados muestran que, tal como se hipotetizó y como apunta la literatura previa, un mejor manejo de las emociones, así como una autoestima más sana predice claramente un mejor estado emocional de los niños, lo cual se ve reflejado en el clima social de aula y en el rendimiento. A su vez, cabe señalar que las competencias emocionales son la variable con más valor predictivo en cuanto al nivel de bienestar de los alumnos.

Palabras clave: competencias emocionales, rendimiento académico, ansiedad, clima de aula, autoestima, bienestar.

ABSTRACT

Several authors have stressed the importance of those variables regarding emotional intelligence, climate in school and self-esteem in the scholar environment. In this sense, the present study aims to examine the relationship between the variables of self-esteem, classroom climate, level of well-being (assessed with a scale of anxiety-state), academic achievement and emotional competences (emotional awareness, emotion regulation, emotional autonomy, social competence and life's competences and well-being) in a sample of students of primary education. To that end, students are assessed with a self-informed protocol composed by four instruments (QDE, STAIC, A-EP y CES), as well as with the marks of their instrumental subjects. The analysis of the results enhances the relationship between the studied variables and the different relationship between them which helps elucidate the mechanisms that intervene in their association. As a conclusion, our results show that, as it was hypothesised and as previous literature shows, a better emotional management and a healthier self-esteem clearly predict a better emotional estate of children, which is reflected in the social climate of the classroom and the academic achievement. At the same time, it is important to note that the emotional competences are the variables with a stronger predictive power in terms of the well-being of the students.

Keywords: emotional competences, academic achievement, anxiety, classroom climate, self-esteem, well-being.

Introducción

Son varias las variables que en las últimas décadas han sido consideradas cruciales en el proceso de aprendizaje y bienestar de los niños en edad escolar, incluyendo, entre otras, la autoestima o las competencias emocionales (p. ej. Bisquerra, 2008; Carmona y López, 2015). El estudio de estas variables ha permitido un mayor conocimiento de las causas y factores que influyen en problemáticas actuales y frecuentes, así como el diseño de programas para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos (Bisquerra, 2008). Algunos de estos factores son los conflictos, el bajo rendimiento, o la relación entre el proceso de aprendizaje y un estado emocional negativo como antecedente de problemáticas de mayor gravedad (eg. Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Granado, 2014).

Una de las variables más relevantes durante el proceso de aprendizaje de los alumnos y que, a su vez, ha recibido una gran atención de científicos y profesionales durante las últimas décadas, ha sido la autoestima. Ésta ha demostrado ser un factor determinante para el rendimiento académico y social óptimo de los estudiantes, siendo numerosos los estudios que destacan el papel de la autoestima en niños y adolescentes en el entorno escolar (Trautwein, Lüdtke, Köller, &

Baumert, 2006; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2014). Además, es bien conocido que ser cognitivamente eficaz no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal, lo cual pone en evidencia la importancia de variables de índole más afectiva para un buen funcionamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Goleman, 1999). Numerosas investigaciones han demostrado que una mayor confianza en las propias capacidades, una saludable autoestima académica y unas altas expectativas de autoeficacia hacen que el estudiante valore las tareas y se sienta responsable de los objetivos de aprendizaje, mejorando así tanto su rendimiento como su estado emocional (Núñez, González, Pienda, 1994; Vega, García y Llanos, 2009).

Más recientemente, otras variables, como es el caso de las competencias emocionales, han ganado terreno en la investigación del entorno educativo. Según los autores, estas variables pueden explicar un grupo de fenómenos y factores que inciden en el desarrollo integral del estudiante así como en su eficacia durante el proceso de aprendizaje y los cuales han permitido la creación de exitosos programas de entrenamiento emocional (p. ej. Bisquerra, 2008; Carmona y López, 2015). En este mismo sentido, estudios como el desarrollado por Parker, Sumerfieldt, Hogan y Majeski (2001) demuestran que variables de naturaleza emocional como es la Inteligencia Emocional (IE) o el bienestar del alumno son mucho más predictivas del rendimiento académico y adaptación al medio escolar que cualquiera de las medidas tradicionales de evaluación intelectual. Esto se explica porque la IE facilita la conciencia y comprensión de nuestras emociones, así como las de los otros, además de acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo gracias a una actitud empática y social (Gutiérrez y Expósito, 2015).

En relación a los beneficios de la IE y de unas satisfactorias competencias emocionales, y de acuerdo con la revisión efectuada por Matthews, Zeidner y Roberts (2012), se observan varios tipos de efectos beneficiosos. Entre ellos se encuentran los de fomentar comportamientos positivos, como la regulación de las emociones y un comportamiento y una actitud positivos, al mismo tiempo que se reducen los comportamientos contraproducentes o distorsionadores (p. ej. estrés, ansiedad ante las evaluaciones o conflictos). Existe también un consenso amplio respecto a una correlación significativa entre una mayor inteligencia socioemocional y un mejor rendimiento académico, incluso después de 25 años, siendo éste independiente de la capacidad intelectual (Brown, Corrigan y Higgins-D'Alessandro, 2012; Drago, 2005; Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill y Abbot, 2008; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004, Sternberg, 2004). De hecho, son numerosos los estudios que confirman los beneficios de tener un alto nivel de IE y que argumentan que además de la mejora en el rendimiento académico, existe una mejoría en el bienestar psicológico el cual influye sobre la salud mental de los escolares, adquiriendo, como consecuencia, un equilibrio emocional potenciador del rendimiento académico (Eisenberg y Spinrad, 2004; Fernández Berrocal y Extremera, 2004; 2007; Gil-Olarta, Palomenra y Brackett, 2006; Bisquerra 2008). Así pues, aspectos como las competencias emocionales o la autoestima pueden mejorar en gran medida el bienestar de los estudiantes, al mismo tiempo que pueden mejorar el rendimiento y el clima en las aulas.

En esta dirección y debido al auge del estudio de los factores emocionales durante los últimos años, se han creado importantes programas para fomentar las competencias emocionales que han mostrado resultados que concluyen su eficacia en cuanto a la prevención de conflictos dentro de los centros educativos. En concreto, se han observado mejoras en la conducta prosocial y una disminución de los comportamientos negativos y disruptivos, así como también una mejora en el bienestar del alumno (Bisquerra, 2008; Eisenberg y Spinrad, 2004; Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Granado, 2014; Davidson, 2012).

El presente estudio busca examinar la relación entre el nivel de autoestima, el clima de aula, el bienestar del alumno (interferido por la ansiedad), el rendimiento académico y las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia

social y competencias para la vida y el bienestar) en una muestra de escolares de educación primaria. Además, se explora la relación entre las mismas variables para intentar dilucidar los mecanismos que intervienen en dichos procesos. En este sentido, se hipotetizó que las competencias emocionales serían un importante predictor de los niveles de rendimiento académico, clima de aula, bienestar del alumno y autoestima. La autoestima, por su teórica relación con las competencias emocionales, se postuló que también podría tener cierto poder predictivo con otras de las variables estudiadas y que por esta razón sería interesante explorar su efecto sobre rendimiento, bienestar de los alumnos y competencias emocionales.

Método

Muestra

La muestra definitiva estuvo constituida por 574 alumnos, de ellos 301 eran niños (52.4%) y 273 eran niñas (47.6%). Todos los alumnos cursaban 5º (n=278; 48.4%) y 6º (n=296; 51.6%) de primaria. No se encontraron diferencias significativas en cuanto a sexo y curso entre los dos grupos de la muestra del estudio, por lo que se consideraron grupos equivalentes.

Procedimiento

Por razones legales y éticas, antes del inicio del estudio, nuestro equipo de investigación se puso en contacto con el Departamento de Educación para así, presentar el estudio y conseguir la colaboración y el permiso para su implementación en las escuelas. Una vez el permiso fue conseguido, se contactó con todas las escuelas participantes (8 en total) para implementar la investigación. Todos los estudiantes que participaron en el estudio completaron un protocolo con cinco medidas autoinformadas. Dos investigadores formados para este fin, dieron instrucciones a todos los maestros, tutores y equipos directivos de cada escuela participante sobre el protocolo de recogida de datos.

Se aplicó a un total de 16 grupos de clase, en 2 sesiones de una hora de duración cada una. La presente muestra y procedimiento formaron parte de otro estudio longitudinal que se llevó a cabo en las escuelas de la ciudad de Lleida (Filella, Pérez, Cabello, y Ros-Morente (2016).

Instrumentos

Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE López y Pérez, 2010). Elaborado por el GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica). Se trata de un cuestionario de autoinforme basado en los principales conceptos de educación emocional según el GROP (Bisquerra, 2000 y 2007). Consta de 38 ítems y 5 dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Al final de la administración se puede extraer una puntuación global y una para cada una de las cinco dimensiones. En la exploración de consistencia interna para el QDE, se obtuvo un índice de Alpha de Cronbach de .92 para la escala global, lo cual se consideró muy satisfactorio.

Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria (A-EP; Ramos et al., 2006). Este autoinforme es una prueba sencilla para evaluar la autoestima en alumnos de 4º a 6º de Primaria. Contiene 17 elementos con tres alternativas de respuesta que se puntúan con valores de cero a dos y que el alumno debe completar. El resultado es una puntuación global para cada participante.

Cuestionario Clima Social Aula (CES; Pérez, Ramos y López, 2010; Moos y Trickett, 1974). Esta escala está compuesta por 90 ítems que miden 9 subescalas distintas (interés/respeto/preocupación, satisfacción/expectativas, relación, competitividad/favoritismo, comunicación, cooperación/democracia, normas/disciplina, cohesión grupo, organización física del aula), comprendidas en cuatro grandes dimensiones (relación, comunicación, interés y satisfacción). Muestra una estructura factorial estable con dos factores de clima social: 1) Relativo al centro, y 2) Relativo al profesorado. El sujeto evaluado debe marcar con un círculo si su respuesta es verdadera o falsa a cada pregunta planteada. Por lo que respecta a la consistencia interna, en el estudio elaborado por los autores, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,83, lo cual es considerado como satisfactorio.

Stait-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC; Seisdedos, 1990). Creado por Spielberger (1973, 1982). Posteriormente fue adaptado a la población española por Seisdedos, N. (1990) y quedó compuesto por dos escalas independientes, una para evaluar la Ansiedad Estado (A-I) y la otra para evaluar la Ansiedad Rasgo (A-R). La primera contiene 20 ítems que se muestran como inventario y que están destinados a evaluar el nivel de ansiedad del niño en un determinado momento, y la segunda pretende identificar a través de otros 20 ítems, también en formato inventario, cómo el sujeto se siente en general. En el presente estudio solo se ha utilizado el STAIC estado para así evaluar los distintos niveles de ansiedad que los niños presentaban en el momento de la recogida de datos (Ansiedad-Estado). La consistencia interna del cuestionario ha mostrado ser robusta en numerosas ocasiones, mostrando una Alpha de Cronbach de 0.87.

Para medir el rendimiento académico se recogieron las notas finales de las asignaturas instrumentales (matemáticas, lengua castellana y lengua inglesa) de cada alumno en el momento de la evaluación pre y post.

Resultados

Los datos del estudio fueron procesados y analizados en su totalidad con el software SPSS 20.0. Se realizaron varios análisis de regresión lineal con el fin de estudiar el efecto predictor de las competencias emocionales y la autoestima sobre el rendimiento escolar y el nivel de autoestima, así como sobre los niveles de ansiedad de los estudiantes. Los estadísticos descriptivos de las variables analizadas pueden observarse en la Tabla 1.

TABLA 1. Descriptivos de las puntuaciones obtenidas en competencias emocionales, autoestima, clima social de aula, ansiedad y rendimiento académico (n=574).

<i>Variables</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
QDE Total	2	10	6.91	1.082
AEP	1	89	16.41	0.26
CSA	84	156	124.77	12.55
STAIC	1	99	39.73	32.22
Rendimiento Académico. Matemáticas	1.80	10	6.54	1.88
Rendimiento Académico. Español	2.80	10	6.72	1.72
Rendimiento Académico. Inglés	2.00	10	6.70	1.80

Nota: QDE = Cuestionario de Desarrollo Emocional; AEP = Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria; CSA = Cuestionario Clima Social Aula; STAIC=Cuestionario de Ansiedad Estado-Versión para niños; Rendimiento académico=Notas finales de las asignaturas obligatorias.

Antes de proceder a un análisis más elaborado, el primer paso que se estableció fue el de explorar si las variables de autoestima, competencias emocionales y clima social se relacionaban entre ellas para así garantizar que, aunque se esperaba encontrar cierto grado de relación, no existía un solapamiento entre los distintos constructos evaluados. Como muestra la Tabla 2, a pesar de la significación estadística, las variables muestran una baja-moderada asociación entre ellas, tal y como se esperaba, indicando que aunque no son totalmente distintas, son independientes entre ellas.

TABLA 2. Correlaciones entre competencias emocionales, autoestima y clima social de aula (n=574).

	QDE	AEP	CSA
QDE	1		
AEP	.476**	1	
CSA	.333**	.266**	1

Nota: **=<.001; QDE = Cuestionario de Desarrollo Emocional; AEP = Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria; CSA = Cuestionario Clima Social Aula.

Como paso posterior se procedió al análisis del posible efecto predictor e independiente que las variables de competencias emocionales y autoestima tenían, primero sobre ellas mismas y después, sobre rendimiento académico y clima de aula. Tanto las competencias emocionales como los niveles de autoestima de los estudiantes mostraron unos importantes índices de significación y varianza explicada en cuanto a predecir el rendimiento y la autoestima (ver Tabla 3-Tabla 6). Su análisis más detallado demuestra que en el caso concreto del cuestionario QDE, se mostró un importante y significativo poder predictivo sobre los niveles de autoestima recogidos por el AEP ($t=12.935$; $p<0.001$):

TABLA 3. Grado de predicción de los resultados del QDE sobre autoestima.

	AEP	
	t	p
QDE	12.935	<0.001

Nota: QDE = Cuestionario de Desarrollo Emocional; AEP = Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria.

De modo similar, la puntuación global de las dimensiones de las competencias emocionales resultaron ser altamente predictivas sobre el rendimiento en las distintas asignaturas instrumentales evaluadas (matemáticas $t=4.893$; $p<0.001$, castellano $t=6.479$; $p<0.001$ e inglés $t=6.017$; $p<0.001$):

TABLA 4. Grado de predicción de los resultados del QDE sobre rendimiento.

	Matemáticas		Castellano		Inglés	
	t	p	t	p	t	p
QDE	4.893	<0.001	6.479	<0.001	6.017	<0.001

Nota: QDE = Cuestionario de Desarrollo Emocional.

Las distintas asignaturas instrumentales evaluadas también mostraron ser explicadas satisfactoriamente por los niveles de autoestima obtenidos en el cuestionario AEP (matemáticas $t=7.503$; $p<0.001$, castellano $t=8.226$; $p<0.001$ e inglés $t=7.171$; $p<0.001$):

TABLA 5. Grado de predicción de los resultados de autoestima sobre rendimiento.

	Matemáticas		Castellano		Inglés	
	t	p	t	p	t	p
AEP	7.503	<0.001	8.226	<0.001	7.171	<0.001

Nota: AEP = Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria.

Posteriormente, las competencias emocionales también indicaron una buena predicción del clima de aula, indicando que un mejor clima de aula se produce cuando existe un buen nivel de competencias emocionales.

TABLA 6. Grado de predicción del grado de competencias emocionales sobre el clima de aula.

	CSA	
	t	p
QDE	8.413	<0.001

Nota: QDE = Cuestionario de Desarrollo Emocional; CSA = Cuestionario Clima Social Aula.

Finalmente, y con el fin de estudiar el efecto predictivo que cada una de las variables (competencias emocionales, autoestima y clima de aula) tenía sobre el nivel de ansiedad-estado de los alumnos en un modelo conjunto se optó por un modelo de regresión por pasos que se muestra en la Tabla 7. Como se puede apreciar en la tabla y de forma relevante, todas las variables contribuyeron significativamente a predecir los niveles de ansiedad de los alumnos, siendo las competencias emocionales la que más contribuye a explicar el modelo y sumando más de un 20% de la varianza total explicada. Se comprobó pues, que a mejor nivel de competencias emocionales, autoestima y clima social de aula, menores eran los niveles de ansiedad-estado.

Cabe señalar que, aunque ciertamente los constructos de autoestima, competencias emocionales y clima social de aula suponen cierto solapamiento conceptual (ver Tabla 2), el modelo de regresión demuestra que cada una de las variables contribuye de forma independiente a predecir de manera significativa el nivel de ansiedad que presentan los alumnos, aportando así aspectos diferentes respecto a los niveles de ansiedad (ver Tabla 7).

TABLA 7. Predicción del nivel de ansiedad-estado según los niveles de competencias emocionales, autoestima y clima social de aula.

	R	R ²	Coefficiente no estandarizado (β)	Coefficiente no estandarizado (error estándar)	Coefficiente estandarizado (β)	t	p
QDE	.446 ^a	.199	-9.772	1.285	-.329	-7.603	<.001
AEP	.475 ^b	.226	-.239	.059	-.171	-4.051	<.001
CSA	.485 ^c	.235	-.273	.101	-.106	-2.699	.007

Nota: QDE = Cuestionario de Desarrollo Emocional; AEP = Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria; CSA = Cuestionario Clima Social Aula.

Conclusiones

Durante los últimos años ha existido un cambio de tendencia en cuanto al estudio e intervención en el bienestar de los estudiantes y el rendimiento académico a favor de variables de una índole más emocional (p. ej. Eisenberg y Spinrad, 2004). Aun así, algunos de los factores y/o mecanismos que subyacen esta relación continúan generando una incógnita importante. Por este motivo, en el presente trabajo se describe el estudio llevado a cabo para examinar los efectos de las variables de competencias emocionales, autoestima, ansiedad, clima social de aula y rendimiento, así como la relación que guardan entre ellas para poder explorar qué factores intervienen.

El primero de los pasos realizados fue el de analizar la relación que guardaban todas las variables entre ellas para comprobar que, aunque existe cierto solapamiento de los constructos, no hay un solapamiento entre las variables. Este hecho no deja de ser consistente con lo esperado, ya que aunque dichos constructos tienen relación entre sí, guardan importantes diferencias de base a tener en cuenta.

A continuación se optó por estudiar el efecto independiente de las variables emocionales con el rendimiento académico y sobre sí mismas y, posteriormente, se volvieron a analizar estos efectos dentro de un modelo conjunto para así estudiar la contribución de cada una de las variables sobre la ansiedad, la cual es sabido que es un importante indicador de bienestar de los alumnos. Los resultados mostraron que tanto las competencias emocionales como la autoestima y el clima social de aula predecían los niveles de ansiedad (Brown, Corrigan y Higgins-D'Alessandro, 2012; Drago, 2005; Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill y Abbot, 2008; Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski, 2004, Sternberg, 2004).

Aun así, la variable que más explicaba el grado de ansiedad fue en todo momento las competencias emocionales. Así pues, se puede afirmar que el desarrollo de las capacidades emocionales es uno de los indicativos más ajustados en cuanto a la predicción del bienestar de los alumnos (Ciarrochi, Heaven, y Supavadeeprasit, 2008). Consistente con esta idea, nuestro estudio mostró que de todas las variables estudiadas, las competencias emocionales mostraron un mayor peso en la predicción de la ansiedad presentada por los alumnos.

Además, es interesante hacer hincapié en que, cuando se estudió el efecto de la autoestima, ésta también demostró ser un buen predictor de la ansiedad. De hecho, y aunque se puede argumentar que la autoestima tiene una proximidad teórica con las competencias emocionales relativamente elevada, se confirmó como la autoestima contribuye de manera independiente y de forma diferente a la asociación con la ansiedad respecto a como lo hacen las competencias emocionales. Este hallazgo es consistente con la literatura previa, la cual muestra que la autoestima de los sujetos puede ser altamente significativa e afectar a su bienestar (Stoekli, 2010).

En consecuencia y, tal y como apunta este estudio en consonancia con estudios anteriores, tener un manejo emocional eficiente, así como una autoestima sana, puede contribuir a una mejor regulación de las emociones, lo cual implica a su vez un menor grado de ansiedad experimentada en la escuela y, a la vez, contribuye a un mejor clima en la escuela y entre compañeros. De manera similar, cuando la autoestima y el clima en el centro son positivos, se producirá un efecto retroactivo en el alumno haciendo que se sienta más seguro de sí mismo y más preparado para afrontar los distintos retos y situaciones (Eisenberg y Spinrad, 2004; Pérez-Escoda, Torrado, López-Cassà, y Fernández Arranz, 2014).

En cuanto al rendimiento académico, a pesar de ser un constructo psicológico complejo, multidimensional y multideterminado cuyo estudio no está exento de dificultades (Adell, 2006; Hintsanen, 2011), es una realidad que preocupa a nuestra sociedad debido a las importantes repercusiones en el futuro formativo, laboral y social de los estudiantes (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Por ello, el análisis de las diferentes variables que influyen en él, es y será una cuestión constante en la investigación educativa (Martín, Martínez-Arias, Marchesi y Pérez, 2008). Consistente con dichas necesidades y evidencias, en el presente estudio hemos podido concluir que tanto las competencias emocionales como la autoestima guardan una relación importante con el rendimiento académico. Aquellos estudiantes con una mejor puntuación en ambos factores o que alternativamente, han recibido formación en este sentido, muestran un mejor manejo de sus emociones, facilitando así el manejo del estrés y la ansiedad que se desprenden del proceso de aprendizaje, lo cual podría explicar su mejor rendimiento (Petrides, Fredericson y Furnham, 2004; Vidal Rodeiro, Bell y Emery, 2009). En este sentido, guarda especial importancia el hecho de que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo de sus profesores e iguales, así como formación y entrenamiento en su manejo emocional, son más proclives a presentar un mayor rendimiento académico y un estado emocional más positivo en general (Wentzel, 1998).

En cuanto a las limitaciones existentes en el presente estudio, debe señalarse el hecho de que una muestra de mayor magnitud podría haber arrojado unos resultados más concluyentes. Además, el cambio que se puede recoger en el rendimiento académico no ha sido evaluado a medio-largo término, lo cual podría ser de gran ayuda para comprender los efectos del entrenamiento y mejora de las competencias emocionales a más largo plazo.

Aun así y a modo de conclusión, nuestros resultados muestran que, tal y como se hipotetizó y como apunta la literatura previa, un mejor manejo de las emociones, así como una autoestima más sana predice claramente un mejor estado emocional de los niños, lo cual se ve reflejado en el clima social de aula (reduciendo en muchos casos el número de conflictos y problemas a modo de prevención). Este factor emocional, aun así, no puede ser entendido sin los efectos de la autoestima, tal y como muestran los resultados, lo cual también contribuye a determinar cómo el estudiante afronta su proceso educativo y su relación con los compañeros. Nuestros resultados arrojan un poco más de luz a cuáles son los factores que afectan a un óptimo estado emocional del estudiante y a su rendimiento. No obstante, serán necesarias futuras investigaciones para dilucidar con más detalle, probablemente en muestras más extensas y de distintos cursos, los mecanismos que facilitan estas asociaciones, para así poden incidir y mejorar las intervenciones que se realizan actualmente en el entorno escolar.

Referencias bibliográficas

- Adell, M.A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Bilbao: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M.S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

- Brown, P. M., Corrigan, M. W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2012). *Handbook of prosocial education*. Blue Ridge Summit, PA: Rowman and Littlefield Publishing Group.
- Carmona, M. G., y López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. y Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socioemotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31 (5), 565-582.
- Davidson, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Drago, J. M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in non traditional college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 65 (9B), 4811.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Children Development*, 75, 334-339.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J.M. Mestre y P. Fernández- Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional*, 173-187. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Filella, G., Pérez, N., Cabello, E., Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14, 582-601.
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M., Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- 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. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- Gutiérrez, M. C., & López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Hintsanen, M., Hintsanen, T., Merjonen, P., Leino, M. y Keltikanga-Järvinen, L. (2011). Factores familiares y escolares de alumnos de 9 a 15 años, como predictores de su logro académico como adultos: Un estudio de seguimiento durante 27 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), 523-540.
- López, E. y Pérez, N. (2010). Un nuevo recurso para la convivencia: CDE 9-13. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional: "Reinventar la profesión docente". Universidad de Málaga.
- Martín, E., Marínez-Arias, R., Marchesi, A., Pérez, E. (2008). Variables that Predict Academic Achievement in the Spanish Compulsory Secondary Educational System: A Longitudinal, Multi-Level Analysis. *The Spanish journal of psychology*, 11, 400-413.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. (2012). *Emotional Intelligence 101*. New York: Springer.

- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., y Majestic, S. (2001). Emotional intelligence and academic achievement. A paper presentation at the *Annual Meeting of the Canadian Psychological Association*, Quebec City, Quebec.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. y Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos, G. y López-González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E. y Fernández Arranz, M. (2014). Competencias emocionales y ansiedad en la educación primaria. En: *I Congreso Internacional de Educación Emocional (X Jornadas de Educación Emocional): "Psicología positiva y bienestar"*. Barcelona: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Universidad de Barcelona.
- Petrides, K.V, Frederickson, N., Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de autoevaluación*. Madrid. TEA Ediciones S.A.
- Spielberg, C.D. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para niños, STAIC*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.
- Sternberg, R.J. (ed.). (2004). *International handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stoeckli, G. (2010). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The Journal of Educational Research*, 103, 28-39.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Y Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: how the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 334.
- Vega, L. E. S., García, L. A. F., y Llanos, A. B. J. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato= Academic self-concept and decision making of secondary school students. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- Vidal Rodeiro, C., Emery, J., Bell, J. (2012). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: a cross-sectional survey. *Educational Studies*, 38, 521-539.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- Zins, J.E., Weissberg, T.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

Fecha de entrada: 2 febrero de 2016

Fecha de revisión: 23 marzo de 2017

Fecha de aceptación: 12 de abril de 2017