

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

Miguel Ángel Broc Cavero¹

Universidad de Zaragoza, España.

RESUMEN

Este trabajo pretendió utilizar el Inventario de Cociente Emocional en su versión para adolescentes *EQ-i:YV*, de Bar-On adaptado a la población española por investigadores de la universidad de Murcia en 2012, a una muestra de 345 alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO) en un centro público de Zaragoza, con un alto nivel de inmigración y diversidad. Mediante un diseño correlacional “*ex post facto*”, se analizó la influencia que variables independientes ejercían sobre la variable dependiente número de suspensos. Igualmente se llevaron a cabo análisis de varianza y otros análisis mediante el programa *SPSS* versión 22 y *Lisrel 8.51*, encontrando que los datos son similares a los obtenidos en el trabajo original, que los varones aventajan a las mujeres en el factor estado de ánimo y adaptabilidad y que éstas aventajan a aquellos en el factor interpersonal y en rendimiento académico. Los análisis de regresión muestran que solamente los factores Interpersonal y Manejo del estrés entran en la ecuación de predicción, con correlaciones positivas pero bajas que explican poca cantidad de

¹ *Correspondencia:* Miguel Ángel Broc Cavero. Facultad de Educación. C/Pedro Cerbuna, 12 (50009). Zaragoza. Departamento de Orientación del IES Luis Buñuel, C/Sierra de Vicor, 20, (50003). Zaragoza. Correo-e: mabroc@unizar.es y or38@ieslbuza.es

varianza, y que casi no hay diferencias en los factores en los cuatro cursos de la etapa, sugiriéndose una conceptualización más cercana a la teoría de los rasgos, o una interpretación más laxa en cuanto al desarrollo emocional se refiere. La conclusión final es que este constructo tal vez haya sido algo sobredimensionado y no tenga tanta relevancia en el rendimiento académico como han pretendido algunos autores.

Palabras clave: Bar-On EQ-i:YV; inteligencia emocional, educación secundaria obligatoria (ESO); rendimiento académico, regresión lineal múltiple.

ABSTRACT

This work aimed to use the Bar-On EQ-i:YV *Emotional Quotient Inventory: Young Versión*, adapted to the Spanish population by researchers of the University of Murcia in 2012, to a sample of 345 students of Compulsory Secondary Education (CSE) in a public center in Zaragoza, with a high level of immigration and diversity. Through an "ex post facto" correlation design, we analyzed the influence that independent variables exerted on the dependent variable number of suspended subjects. Likewise, variance analysis, among others were carried out using the SPSS version 22 and Lisrel 8.51 program, finding that the data are similar to those obtained in the original study, that men outperform women in the factor of mood and adaptability, and that these outweigh those in the interpersonal factor and in academic achievement. Regression analysis show that only the Interpersonal and Stress Management factors enter into the prediction equation, with positive but low correlations that explain little amount of variance, and that there are almost no differences in the factors in the four courses of the this educational stage, suggesting a conceptualization closer to the theory of traits, or a more lax interpretation in terms of emotional development. The final conclusion is that this construct may have been somewhat oversized and does not have as much relevance in academic performance as some authors have claimed.

Key Words: EQ-I:YV Bar-On; emotional intelligence; compulsory secondary education (CSE); academic achievement; multiple linear regression.

Introducción

Este trabajo se centra en la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y el rendimiento académico en alumnos escolarizados en la etapa de educación secundaria obligatoria. La génesis del estudio de la inteligencia emocional hunde sus raíces en la idea de David Wechsler (1940), de "inteligencia general de aspectos no intelectivos", en el siglo pasado. Leeper (1948), propuso que el "pensamiento emocional" es parte de y contribuye al "pensamiento lógico" y a la inteligencia en general. Estas propuestas iniciales se continuaron durante medio siglo después por las ideas de Gardner (2015), quien creía que la inteligencia abarcaba dimensiones múltiples, combinando una variedad de aspectos cognitivos y emocionales. Esta dimensión emocional incluye dos componentes: las "capacidades intrapsíquicas" y las "habilidades interpersonales". La aproximación de Bar-On fue multifactorial con el fin de ensanchar la visión de los factores incluidos en la inteligencia emocional, estudiando entre once y quince componentes durante dos décadas.

La evolución del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On se inició en 1980 con el desarrollo independiente de una aproximación multifactorial y ecléctica que tenía por objeto la

definición operacional y la descripción cuantitativa de la inteligencia emocional. La investigación del autor se enmarcaba dentro del marco de la psicología clínica. Su experiencia se centraba en la necesidad de responder a la pregunta de ¿por qué algunas personas son más capaces para tener éxito en la vida que otras? Estas preguntas requerían desde el primer momento una revisión de factores (destrezas emocionales), necesarios para determinar el éxito general, además del éxito de saber mantener una salud emocional positiva. Pronto empezó a quedar claro que la clave para determinar y predecir el éxito no es solamente cuestión de inteligencia cognitiva, ya que algunas personas con una supuesta alta inteligencia no les va del todo bien en la vida, mientras que otros individuos con menos inteligencia logran el éxito y la prosperidad, ya que durante estos esfuerzos para identificar los factores más importantes no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia cognitiva y la emocional. La aproximación de Bar-On ha sido examinada en unos diez mil sujetos ubicados en muchas partes del mundo, realizándose estudios longitudinales como transversales con este inventario.

La Inteligencia emocional como concepto fue definida formalmente por primera vez por Peter Salovey y John Mayer, que la definían como “*Un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva), para guiar el pensamiento y las acciones de uno*” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Además, algunos libros de Daniel Goleman han servido para popularizar esta nueva área.

Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sainz (2012) pioneros de la validación del cuestionario Bar-On de inteligencia emocional en España, encontraron validez convergente que replicaba la misma estructura factorial que en el trabajo original, con cinco dimensiones: competencias intrapersonales, interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Por otro lado, también hemos tenido en cuenta otros trabajos como el de Broc, Martínez y Broc (2014), los cuales concretaban que las puntuaciones de cociente emocional, cuando se combinan con las de inteligencia cognitiva, pueden dar un mejor indicador de la inteligencia general de cada persona y, además, ofrecen una mejor indicación del potencial personal para triunfar en la vida.

Durante años, la educación en las escuelas se centró en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos, en sus capacidades de pensamiento, razonamiento y memorización de contenidos. Sin embargo, desde finales del siglo XX ha surgido un creciente interés por el papel que juegan las emociones dentro del alumnado en lo que concierne al sistema educativo, tanto con sus relaciones sociales como con sus resultados académicos.

Actualmente, se está atribuyendo el bajo rendimiento académico a problemáticas de tipo emocional, y no a falta de capacidad de los estudiantes. La inteligencia emocional es una de las asignaturas pendientes dentro del currículum escolar. Según Ibarrola (2015), el sistema educativo estará cojo mientras no incorpore la inteligencia emocional, afirmando que muchos casos de rendimiento académico tienen su origen en problemáticas de tipo emocional y no en la falta de capacidad.

Ese interés por analizar empíricamente una posible relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico ha crecido en los últimos años. En concreto, Salovey y Mayer, (1990), propusieron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje, proponiendo una teoría de la Inteligencia Emocional en la literatura académica (Parker et al., 2004; Humphrey et., al., 2007), con la esperanza de integrar el componente emocional en los currículos escolares. Pero, a pesar de la importancia que se está atribuyendo a esos aspectos emocionales en relación con el rendimiento académico, es necesario aportar mayor evidencia empírica sobre esta relación, ya que los trabajos en los que se ha examinado dicha conexión han aportado, en el mejor de los casos, resultados inconsistentes e incluso contradictorios. En esta línea, Lam y Kirby (2002),

manifestaron que la IE general, y la regulación emocional en particular, contribuyen de forma que los estudiantes con puntuaciones más altas tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, debido a su mayor capacidad de regulación de las emociones.

Por el contrario, en el mismo año, Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general. Barchard (2003), en su estudio deja reflejada una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, pero afirma que ésta deja de ser significativa una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica. Pérez y Castejón (2006) no encontraron correlación entre IE y CI, pues son dos aspectos diferentes aunque complementarios. Tampoco encontraron relación significativa entre el CI y variables de rendimiento académico. Sin embargo, estas relaciones sí fueron significativas aunque moderadas, incluso cuando se controlaba el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional y la correlación más alta correspondió a la regulación emocional.

Por su parte, Pena y Repetto (2008), afirmaron que las muestras más deseables en el estudio de la IE son las de enseñanza secundaria, pues presentan mayor heterogeneidad en cuanto al desarrollo de las habilidades en la IE que las muestras de estudiantes universitarios o en la etapa de educación primaria e infantil, aunque en esta última también se constata un aumento considerable de estudios en los últimos años, como por ejemplo el de Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz (2015) en el que se relaciona la influencia que los estilos educativos parentales desempeñan en el desarrollo emocional de los niños pequeños, incluyendo el rendimiento académico. Por otra parte, García (2016) en un trabajo reciente de fin de máster, analiza la evaluación de la inteligencia emocional en las etapas de educación infantil y primaria. Incluso se han realizado algunos estudios en alumnos con necesidades de compensación educativa, en la educación primaria (Pegalajar y Colmenero, 2013). En la universidad también se ha extendido el estudio de la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento, (Páez y Castaño, 2015; Valadaz, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo, 2013; Del Rosal, Dávila, Sánchez y Bermejo, 2016), la mayoría de los cuales afirman haber encontrado diferencias entre el sexo y en las dimensiones que conforman la inteligencia emocional.

A pesar de que lector puede encontrar en internet un elevado número de trabajos sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en algunas variables y en distintos niveles evolutivos y académicos, a partir de trabajos de fin de máster, tesinas y tesis doctorales, etc., sobre todo en países latinoamericanos de habla hispana como, por ejemplo, en Perú, Colombia, México, Ecuador, como también en España, el número de publicaciones es mucho menos frecuente en revistas de mayor o menor impacto que hayan sido sometidas a una evaluación de revisión por pares. En este sentido, se intenta en este trabajo, centrarnos en la etapa concreta de la educación secundaria, y entresacar, en la medida de lo posible, evidencias que puedan guiarnos hacia investigaciones futuras más delimitadas y hacia la aplicación de intervenciones educativas que hayan mostrado, al menos, una relativa eficacia.

Si ascendemos a la etapa de educación secundaria se pueden encontrar algunos interesantes estudios relacionados con nuestra temática como el de Buenrostro et al. (2011), o el de Quinto y Roig-Vila (2015), con algunos resultados similares a los encontrados en esta investigación. En el bachillerato también existe algún estudio como el de Veytia, Fajardo, Guadarrama y Escutia (2016), en el que se relaciona la depresión y la inteligencia emocional en adolescentes.

Para evaluar la inteligencia emocional existen varios modelos teóricos relativos a su conceptualización así como modelos basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas como el de Mayer y Salovey (1997), y aquellos modelos denominados "mixtos", basados en rasgos de personalidad, como los de Bar-On (1997, 2006); Goleman (1998); Extremera y Fernández-Berrocal (2004); y Pena y Repetto, (2008). Pero

en esta investigación nos atendremos a la concepción adoptada por Bar-On y Parker (2000), que han diseñado diferentes instrumentos de medida para este constructo en diferentes periodos evolutivos, concretamente la denominada versión para adolescentes, (EQ-i:YV) cuyos factores y subescalas mostramos posteriormente.

Método

Objetivos

Este trabajo se ha basado en el estudio realizado en nuestro país, llevado a cabo por Ferrándiz et al., (2012), de la Universidad de Murcia, en el que validaron el inventario de inteligencia emocional (EQ-i:YV) *Emotional Quotient Inventory: Young Versión*, de Bar-On, para la población castellana, con una muestra de 1655 alumnos en edades comprendidas entre seis y dieciocho años, aunque nosotros nos hemos centrado desde los doce hasta los dieciocho. Los objetivos de nuestro trabajo fueron: a) Comparar los estadísticos arrojados en esta muestra con los datos provenientes de la investigación inicial en España; b) analizar si existen diferencias en las puntuaciones de los factores en función del sexo y del curso (edad) de la ESO; c) Averiguar las correlaciones entre estos factores entre sí y con el rendimiento académico, medido de forma operativa como el número de suspensos obtenidos en la 3ª evaluación, mediante un análisis de correlación, así como comprobar si existen factores que mejor predicen dicho rendimiento, a partir de un análisis de regresión por pasos, que nos indicará qué factores y en qué cuantía predicen el rendimiento y cuáles son o no tenidos en cuenta en la ecuación de predicción.

Diseño

El diseño adoptado es un diseño correlacional retrospectivo o “*ex post facto*”, ya que las variables estudiadas ya han ocurrido y no sufren ningún tipo de manipulación experimental de tipo didáctico o mediante algún tipo o programa de intervención (Fontes de Gracia et al., 2007).

Hipótesis

a) Si el instrumento validado es útil, entonces los resultados en los descriptivos, medias y factores deberían ser similares y relativamente coincidentes, aunque sea en una muestra más pequeña; b) En principio, no se esperan encontrar diferencias entre varones y mujeres en los factores de la inteligencia emocional, aunque esta hipótesis podría no ser confirmada, dados los resultados obtenidos por otros autores en este campo, es decir, se mantiene la hipótesis nula H_0 ; c) se esperan encontrar diferencias en los factores de inteligencia emocional en los diferentes cursos, si presuponemos que este constructo es de naturaleza evolutiva y cambiante y nos posicionamos fuera de las concepciones que mantienen una estructura de “rasgo” en esta área, o dicho de otra forma, se rechazaría la hipótesis nula H_0 a favor de la hipótesis alternativa H_1 ; d) se esperan encontrar correlaciones significativas entre algunos factores de inteligencia emocional y el rendimiento académico, aunque no podemos mencionar cuáles son “*a priori*”, por medio del análisis de correlación y regresión múltiple, utilizando el comando analizar, correlaciones bivariadas, y el comando regresión por pasos (método “*Stepwise*”), y en este caso $r_{xy} \neq 0$.

Muestra

El número total de alumnos incluidos fue de 345, comprendidos entre 1º y 4º de la ESO, 179 varones y 166 mujeres.

TABLA 1. Número y porcentaje de alumnos matriculados en la ESO

Curso		Sexo		Total
		varones	mujeres	
1ºEso	Recuento	51	55	106
	% del total	14,8%	15,9%	30,7%
2ºEso	Recuento	56	30	86
	%	16,2%	8,7%	24,9%
3ºEso	Recuento	45	50	95
	%	13,0%	14,5%	27,5%
4ºEso	Recuento	27	31	58
	%	7,8%	9,0%	16,8%
Total	Recuento	179	166	345
	%	51,9%	48,1%	100,0%

Según se aprecia en la tabla 1, el número de varones y mujeres es similar, aunque sí que se observan diferencias en el número de alumnos de los distintos cursos, siendo el más bajo en 4º curso. Alrededor del 56% eran inmigrantes o hijos de éstos, frente al 44% de autóctonos. El porcentaje aproximado de los primeros era del 28% en 1º de la ESO, del 30% en 2º, del 22% en 3º y del 20% en 4º, predominando en la muestra de estudio los alumnos/as procedentes de Rumanía, Latinoamérica, África y China, entre veintinueve nacionalidades diversas.

Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio se utilizó el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i:YV (*Emotional Quotient- Youth Versión*; Bar-On & Parker, 2000). Este es uno de los instrumentos más conocidos y utilizados a nivel mundial y está destinado a alumnos con edades comprendidas entre los siete y los dieciocho años. El inventario consta de sesenta afirmaciones en una escala tipo Likert de cuatro puntos (1 = nunca me pasa a 4 = siempre me pasa). El objetivo de la escala es evaluar los componentes que describen la Inteligencia Emocional (IE) propuestos en su modelo (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general). Dichas escalas, están subdivididas en 15 subescalas que nombramos a continuación: 1) habilidad intrapersonal (*autoconciencia emocional, asertividad, respeto personal, autoactualización, independencia*); 2) habilidad interpersonal (*relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía*); 3) adaptabilidad (*resolución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad*); 4) manejo del estrés (*tolerancia al estrés, control de los impulsos*); y 5) estado de ánimo general (*alegría, optimismo*). Además de evaluar estas 15 dimensiones, el inventario ofrece cuatro indicadores de validez que miden el grado en el que los individuos responden al azar o distorsionan sus respuestas. Estos cuatro indicadores se crearon para reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos. Se entiende que el inventario proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales, permitiendo trazar un perfil social y afectivo de cada alumno o alumna. En el estudio inicial comentado, el instrumento arrojó unos coeficientes de consistencia interna de las escalas que oscilaron entre .69 y .83 (Sainz, Ferrándiz, Fernández y Ferrando, 2014, pág. 45).

Procedimiento

En febrero de 2017, se acudió al centro “IES El Portillo” de Zaragoza, con el orientador a las cuatro reuniones que se tienen con cada uno de los tutores de cada curso de la ESO, con el objeto de comentarles los objetivos de este trabajo, el instrumento de medida, su aplicación y las instrucciones para los alumnos, en la hora de tutoría correspondiente de cincuenta minutos con cada grupo. Para facilitarles el trabajo, hubo un compromiso personal para hacerlo, lo que favoreció la actitud del profesorado. La aplicación del inventario llevó, en líneas generales, alrededor de cuarenta minutos. Todos los alumnos/as incluidos en el estudio dieron previamente su consentimiento informado y quien no quiso participar se le respetó su decisión. Los tutores se comprometieron, por su parte, a administrar este instrumento a los alumnos/as que ese día no estaban en el instituto, con el fin de perder el menor número de participantes posible. Una vez recogidos los inventarios, se ordenaron alfabéticamente, se tabularon y se introdujeron en el editor de datos del SPSS versión 22, para su posterior análisis. Esta fase llevó bastante tiempo, dada la cantidad de variables y de sujetos que se debían introducir. También se utilizó el programa Lisrel 8.51 para la ejecución de un análisis de ecuaciones estructurales. Finalmente, se llevaron a cabo los correspondientes análisis y su interpretación, de los que se entresacan los más relevantes en el apartado siguiente.

Resultados

En primer lugar, y de acuerdo a nuestro primer objetivo e hipótesis, se analiza en qué grado los valores de la muestra original española y la utilizada en este trabajo son o no similares. Los resultados se muestran en la tabla 2.

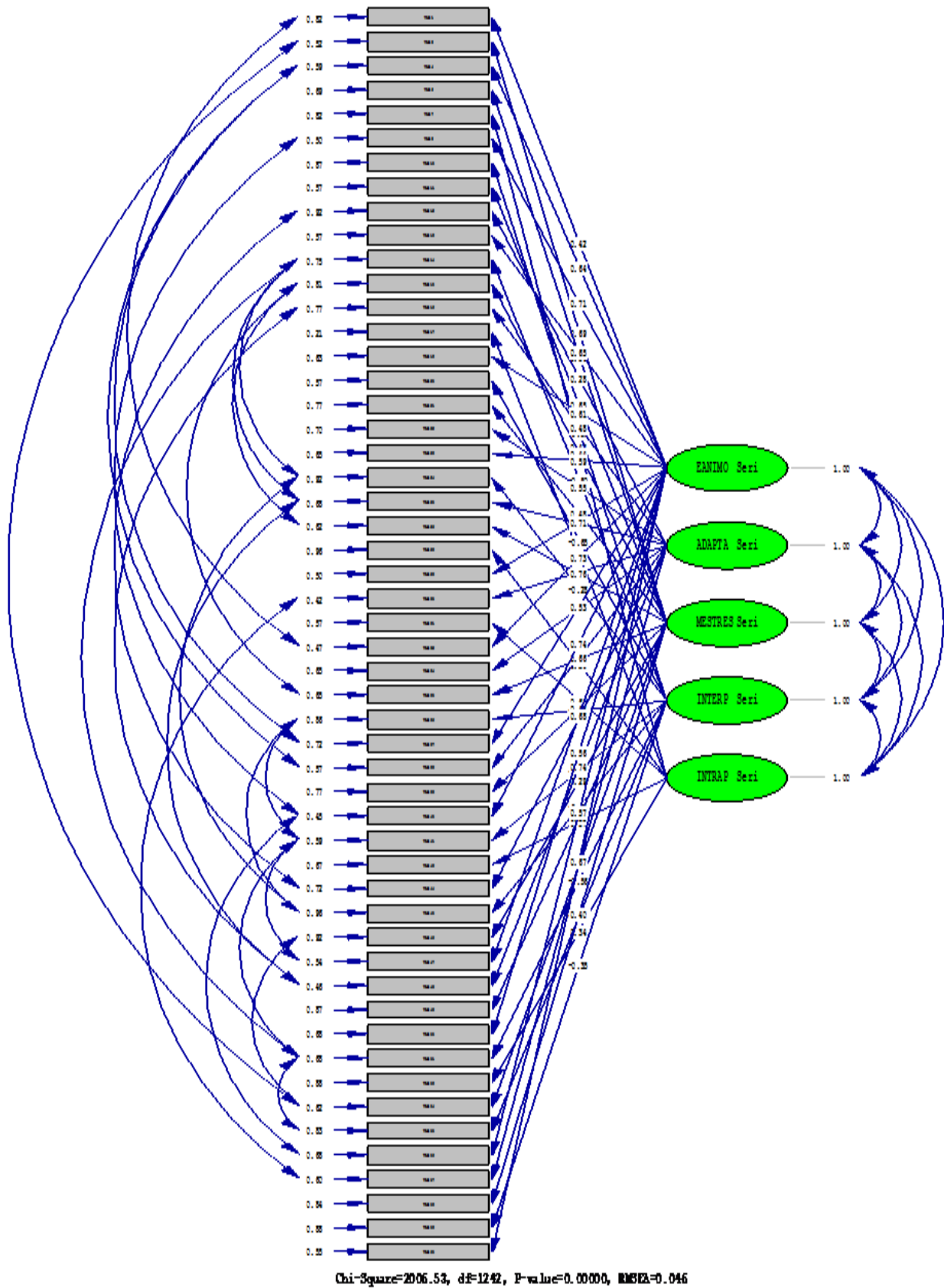
TABLA 2. Descriptivos de los factores del EQ-i: YV, en la muestra de validación de Ferrándiz et al., y en la muestra de este trabajo (entre paréntesis)

Varones n=241 (n=149)	<i>Intrapers.</i>	<i>Interpersonal</i>	<i>Manejo</i> <i>Estrés</i>	<i>Adapta</i>	<i>Estado de</i> <i>ánimo</i>	<i>IE Total</i>
<i>Media M</i>	14.32 (13.51)	36.78 (36.26)	29.68 (34.68)	26.74 (27.90)	44.30 (45.73)	107.53 (158.08)
<i>Desviación</i> <i>Típica DT</i>	3.21 (3.13)	5.24 (5.13)	5.84 (5.37)	4.59 (4.77)	5.25 (6.11)	11.29 (16.38)
<i>Mínimo</i>	6 (6)	20 (24)	14 (23)	16 (16)	19 (23)	77 (100)
<i>Máximo</i>	24 (23)	48 (47)	47 (48)	40 (39)	55 (56)	141 (198)
Mujeres N=276 (n=141)	<i>Intrapers.</i>	<i>Interpers.</i>	<i>Manejo</i> <i>Estrés</i>	<i>Adapta</i>	<i>Estado de</i> <i>ánimo</i>	<i>IE Total</i>
<i>Media M</i>	14.44 (12.91)	39.22 (38.14)	29.39 (33.43)	26.28 (26.33)	41.25 (43.91)	109.32 (154.73)
<i>Desviación</i> <i>Típica DT</i>	3.13 (3.43)	3.96 (4.56)	5.91 (6.48)	4.40 (5.12)	5.86 (7.48)	10.30 (18.08)
<i>Mínimo</i>	6 (6)	26 (26)	18 (15)	13 (14)	24 (20)	80 (105)
<i>Máximo</i>	24 (22)	47 (48)	48 (47)	40 (39)	55 (56)	135 (193)

De la observación de la tabla puede afirmarse que en líneas generales, los valores de las dos muestras son bastante similares. Las pruebas de bondad de ajuste arrojan unos índices justos pero satisfactorios después de correlacionar los errores de algunos ítems con otros, lo que indica que algunos ítems saturan en algún factor más del que le corresponde, aunque relativamente.

El valor de *Chi-Cuadrado* = 2006.53, con 1242 grados de libertad, siendo el valor de *RMSEA* = 0.046, con un intervalo entre 0.042 y 0.050. El *NFI* = 0.89 y el *NNFI* = 0.96. Por otra parte el valor del *CFI* = 0.96, el de *RMR* y el del *SRMR* = 0.082. Finalmente el *GFI* = 0.91 y el *AGFI* = 0.90. Según Hu y Bentler (1999), citado en Hooper, Coughlan y Muller (2008), las combinaciones de los índices de ajuste del modelo que cumplirían las condiciones satisfactorias serían las siguientes: a) *NNFI* de 0.96 o mayor y un *SRMR* de .09 o menor; b) *RMSEA* de 0.06 o menor y un *SRMR* de 0.09 o menor; c) *CFI* de .96 o mayor y un *SRMR* de 0.09 o menor. Por lo tanto, nuestro modelo sería satisfactorio aunque después de correlacionar los errores de covarianza de algunos de sus ítems, lo que significa también que algunos de ellos deberían de volver a redactarse, incluirse en otro factor o eliminarse del suyo.

FIGURA 1. Path Diagrama de salida del Programa Lisrel del Inventario (60 ítems).



En relación con nuestro segundo objetivo y respectiva hipótesis, y respondiendo a si existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de los factores en función del sexo, los resultados se muestran en la tabla 3. En dicha tabla puede observarse que existen diferencias estadísticamente significativas entre los varones y las mujeres en las escalas cuyo nivel de significación " p " es menor o igual que 0.05. Por lo que dichas diferencias se dan en el número de suspensos, mayor en los varones ($M = 4.37$, $SD = 4.46$, $n = 179$), frente a las mujeres ($M = 3.09$, $SD = 3.90$, $n = 166$). La siguiente escala en la que se observan diferencias estadísticamente significativas es en la que refiere al estado de ánimo, superior en los varones ($M = 45.73$, $SD = 6.12$, $n = 149$), frente a las mujeres ($M = 43.91$, $SD = 7.48$ y $n = 141$), lo que podría indicar una mayor estabilidad emocional en los varones, aunque no excesiva.

El tercer factor en el que se constatan diferencias significativas se detecta en la dimensión Adaptabilidad ($p = .007$), mayor en los chicos ($M = 27.90$, $SD = 4.77$, $n = 149$) que en las chicas ($M = 26.33$, $SD = 5.12$, $n = 141$). Finalmente, en el último factor en el que se detectan diferencias significativas es en el Interpersonal, donde las chicas ($M = 38.14$, $SD = 4.56$, $n = 141$) aventajan a los chicos ($M = 36.26$, $SD = 5.13$ y $n = 149$). En todas las demás dimensiones no se constatan diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 3. Diferencias en los factores y escalas del EQ-i: YV en la muestra utilizada

		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Nºsuspensos3 ^{aev}	Entre grupos	140.74	1	140.74	7.97	.00
	Dentro de grupos	6057.30	343	17.66		
	Total	6198.05	344			
Suma-IE	Entre grupos	813.03	1	813.03	2.73	.09
	Dentro de grupos	85516.79	288	296.93		
	Total	86329.82	289			
E-Animo	Entre grupos	239.08	1	239.08	5.14	.02
	Dentro de grupos	13376.24	288	46.44		
	Total	13615.32	289			
Adapta	Entre grupos	177.65	1	177.65	7.26	.00
	Dentro de grupos	7040.82	288	24.44		
	Total	7218.48	289			
M-Estrés	Entre grupos	114.83	1	114.83	3.25	.07
	Dentro de grupos	10154.64	288	35.25		
	Total	10269.47	289			
Intrapersonal	Entre grupos	25.66	1	25.66	2.38	.12
	Dentro de grupos	3094.21	288	10.74		
	Total	3119.87	289			
Interpersonal	Entre grupos	257.90	1	257.90	10.91	.00
	Dentro de grupos	6807.47	288	23.63		
	Total	7065.37	289			
Imp-Positiva	Entre grupos	2.23	1	2.23	.40	.52
	Dentro de grupos	1580.44	288	5.48		
	Total	1582.67	289			

Se podría resumir este apartado afirmando que los chicos aventajan a las chicas en estado de ánimo y adaptabilidad y las chicas son superiores en rendimiento académico y en todo lo que atañe a lo interpersonal.

En relación con nuestro tercer objetivo e hipótesis relativos a la constatación de la existencia de diferencias en los factores en función del curso, defendiendo a priori una visión más evolutiva y dinámica que de rasgo, los resultados se muestran en la tabla 4. Sorprendentemente observamos que de todos ellos, no se dan diferencias estadísticamente significativas entre los cursos en ninguna variable excepto en el número de suspensos, ya que el único valor de $p < .05$ (Sig.) aparece en la primera variable o número de suspensos.

TABLA 4. Análisis de varianza de un factor (curso) en las dimensiones de la inteligencia emocional

		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl.</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Nº suspensos 3^{av}</i>	Entre grupos	300.41	3	100.13	5.79	.00
	Dentro de grupos	589,64	341	17.29		
	Total	619.05	344			
<i>Suma-IE</i>	Entre grupos	897,14	3	299.04	1.00	.39
	Dentro de grupos	85432.68	286	298.71		
	Total	86329.82	289			
<i>E-Ánimo</i>	Entre grupos	269.47	3	89.82	1.92	.13
	Dentro de grupos	13345.85	286	46.66		
	Total	13615.32	289			
<i>Adapta</i>	Entre grupos	114.00	3	38.00	1.53	.21
	Dentro de grupos	7104.48	286	24.84		
	Total	7218.48	289			
<i>M-Estrés</i>	Entre grupos	81.90	3	27.30	.76	.51
	Dentro de grupos	10187.57	286	35.62		
	Total	10269.47	289			
<i>Intrapersonal</i>	Entre grupos	55.70	3	18.56	1.73	.16
	Dentro de grupos	3064.17	286	10.71		
	Total	3119.87	289			
<i>Interpersonal</i>	Entre grupos	113.73	3	37.91	1.56	.20
	Dentro de grupos	6951.64	286	24.30		
	Total	7065.37	289			

Por no reproducir aquí toda la tabla de comparaciones, podemos afirmar que la media de suspensos en 1º de la ESO es de 3.08, en 2º de 4.92, en 3º de 4.28 y en 4º de 2.38. Tomadas dos a dos, las diferencias en las puntuaciones medias en suspensos son significativas entre todos los cursos excepto entre 1º y 4º y 2º con 3º.

Un análisis más exhaustivo de los resultados nos muestra alguna ligera diferencia, aunque significativa en estado de ánimo entre los grupos 1º (46.31) y 3º (43.95), $p < .028$; en el factor Intrapersonal, también entre 1º (13.54) y 3º (12.51), $p < .046$; y finalmente, en la dimensión Interpersonal entre 1º (37.80) y 2º (36.19), $p < .041$.

Una posible interpretación sería que estos resultados prácticamente no varían entre los cursos ni las dimensiones en esta etapa, por lo que pueden ser más estables que cambiantes, lo que iría a favor de una postura más cercana a la inteligencia emocional como rasgo, es decir, que las características de los sujetos en las dimensiones correspondientes se adquieren tal vez antes y son permanentes y resistentes al cambio, al menos entre los 13 y los 18 años, edades que

comprenden la muestra en estudio, o de forma alternativa, que aunque la IE vaya evolucionando y cambiando con el tiempo, sería necesario que éste fuera más amplio y extenso y que la madurez se adquiriera de forma mucho más lenta y progresiva de lo que pudiera suponerse.

En relación al último objetivo e hipótesis de nuestra investigación, referente a las relaciones entre inteligencia emocional o algunos de sus factores y el rendimiento académico (variable dependiente), medido a través del número de suspensos obtenido en la tercera evaluación del curso 2016-2017, los resultados obtenidos a través de un análisis de regresión múltiple por pasos ("Stepwise") arrojan únicamente dos variables de entrada en la ecuación de predicción: el factor Interpersonal y el factor Manejo del Estrés (probabilidad de F para entrar menor o igual que .05), siendo eliminadas todas las demás. Un resumen del modelo se presenta en la tabla 5.

TABLA 5. Resumen del modelo

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios				Durbin-Watson
					Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df2	Sig. Cambio en F	
1	,251 ^a	,06	,06	3,96	,06	19,37	288	,00	1,86
2	,278 ^b	,08	,07	3,93	,01	4,48	287	,03	

a. Predictores: (Constante), Interpersonal

b. Predictores: (Constante), Interpersonal, M-Estrés

c. Variable dependiente: N^osuspensos3^aev

Como puede observarse, además del bajo número de factores entrantes, la aportación de los mismos es, aunque significativa, bastante baja, ya que si consideramos R al cuadrado ajustado multiplicado por cien (error de determinación) ello nos va a explicar el porcentaje de varianza que explican esas dos variables en relación con el rendimiento académico. Es decir que el factor interpersonal explicaría el 6% y al añadir el manejo del estrés a la anterior, el 7.1% del rendimiento académico, porcentaje significativo, pero bajo.

TABLA 6. Coeficientes^a estandarizados y no estandarizados en la ecuación de predicción

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error estándar	Beta	Beta		
1	(Constante)	10,95	1,76			6,20	,00
	Interpersonal	-,21	,047	-,25		-4,40	,00
2	(Constante)	13,07	2,01			6,47	,00
	Interpersonal	-,18	,04	-,23		-3,93	,00
	M-Estrés	-,08	,04	-,12		-2,12	,03

a. Variable dependiente: N^osuspensos3^aev

La ecuación del rendimiento quedaría como sigue:

Y (número de suspensos) = 13.07 - .18* puntuación en el factor interpersonal -.08* puntuación en el factor manejo del estrés.

No vemos del todo claro la relación que pueda haber entre lo interpersonal y el rendimiento, aunque podría hipotetizarse que los alumnos con mejor dominio de esta dimensión pueden ser

más capaces de enfrentarse a compañeros molestos, saber manejar situaciones en las que hay que interactuar o no con otros alumnos de la clase, eludir conversaciones fuera de tiempo y lugar, etc., que favorecerían una mayor atención y disposición para trabajar al margen de interferencias. Por otra parte, el manejo del estrés podría tener su influencia positiva en cuanto inhibidor del nerviosismo en las pruebas y controles, el manejo de la ansiedad y cierto autocontrol a la hora de realizar bien los exámenes, o lo que otros autores denominan regulación emocional.

Conclusiones

En este trabajo se ha llevado a cabo una replicación simplificada del instrumento proveniente del estudio de validación que en España realizaron Ferrándiz et al. (2012), del inventario de inteligencia emocional de Reuven Bar-On en una muestra murciana de 1655 alumnos comprendidos entre los seis y los dieciocho años, aunque nosotros solamente nos hemos interesado en la etapa de la educación secundaria que abarca desde los doce hasta los dieciocho. Ha sido hallada una alta e interesante similitud en los estadísticos entre la población original inicial y la muestra más reducida utilizada en este trabajo, lo que parece conceder a este instrumento una mayor validez convergente.

Ante los objetivos e hipótesis planteadas, hemos encontrado que no hay prácticamente diferencias en función del sexo en los factores que mide este instrumento, excepto en las siguientes: Los varones puntúan más alto en estado de ánimo y adaptabilidad que las mujeres, mientras que éstas consiguen un menor número de suspensos y puntúan más alto en el factor interpersonal. Todo ello tal vez podría dirigir la investigación futura en el sentido de diseñar un inventario distinto para cada sexo y posteriormente analizar de nuevo los resultados. Una limitación del estudio podría ser el tamaño reducido de la muestra, especialmente en algunas nacionalidades, lo que sugiere la posibilidad de llevar a cabo estudios diferenciales y comparar tanto las respuestas a los ítems del cuestionario de inteligencia emocional como los determinantes culturales que pueden subyacer a las mismas en los distintos grupos étnicos.

Por otra parte se ha mostrado que las diferencias entre todas las dimensiones de la inteligencia emocional que mide este instrumento no son estadísticamente significativas ni diferentes en los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria si los comparamos entre ellos, excepto unas pocas diferencias ligeras y limitadas a varios cursos, tal y como hemos comentado más arriba, lo que nos hace pensar o bien en la tendencia a tener que considerar la inteligencia emocional como rasgo, que es relativamente permanente y duradera una vez establecida en el individuo, o bien reconsiderar la forma de evolucionar de estas dimensiones, siendo necesarios mayores periodos de tiempo, más extensos, con cambios lentos y progresivos que puedan darse en otras etapas anteriores o posteriores a la secundaria, y que no hemos podido detectar en este periodo.

Además, las correlaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico medido por el número de suspensos (o de aprobados) son estadísticamente significativas pero bastante bajas y explican poca varianza, no superior al 8% lo que nos obliga a buscar esas relaciones en otras variables psicológicas o educativas, familiares, etc., que puedan estar implicadas como variables latentes, tal y como apuntan algunos recientes trabajos empíricos alternativos y complementarios llevados a cabo por Broc (2017, 2018).

Un aspecto positivo de este trabajo es poder relacionar las puntuaciones de los estudiantes con los baremos que construyeron los investigadores de la Universidad de Murcia y poder así, ver qué alumnos y en qué factores se encuentran más deficitarios con el fin de diseñar programas de intervención en la inteligencia emocional, aspecto en el que no hemos podido continuar ahora debido a problemas derivados de la falta de tiempo y de recursos. De todas formas, las variables emocionales que mejor predicen el rendimiento académico han sido menos que las esperadas, siendo el factor interpersonal y el manejo del estrés las únicas que entran en la ecuación de predicción, lo que nos sugiere dos vías de influencia directa o indirecta que podrían investigarse y desarrollarse en el futuro. Por una parte, el aspecto interpersonal que implique aspectos relacionados con la interacción social, las relaciones interpersonales y las habilidades sociales como un recurso organizador, regulador y protector contra amenazas de origen externo, dirigidas hacia conductas académicas personales y saludables que puedan influir negativamente en ciertos alumnos. Y por otra parte, fomentar las técnicas de autocontrol emocional relacionadas con el manejo del estrés, el aprendizaje de la relajación y de la respiración, combinado con la enseñanza de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio efectivas.

Es posible que la inteligencia emocional pueda haber sido sobredimensionada y sobrevalorada actualmente tanto en los medios de comunicación como en ciertas publicaciones y políticas educativas en las que se oyen frecuentemente afirmaciones que no necesariamente puedan tener un soporte científico real y puedan ser consideradas como ciertas por muchas personas interesadas en el tema. No obstante, la continuación de la investigación en otros periodos evolutivos, en muestras más amplias y en contextos no estrictamente académicos está abierta y los enfoques alternativos como el de la IE como rasgo, etc., podrían aportar nuevos datos que permitan progresar en la construcción y mejora de nuevos modelos teóricos. Además, se hacen necesarios estudios donde se analicen los efectos de programas de intervención en factores de inteligencia emocional, tanto en la educación primaria como en la secundaria, como por ejemplo los realizados por Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013), en nuestro país, como también desde otras áreas curriculares relevantes, como pueda ser la educación física (Maestre, Almagro y Paramio-Pérez, 2015).

Aún con todo, tanto profesores como orientadores y educadores deberían asumir la responsabilidad de educar con un doble objetivo, atendiendo no solo a los contenidos curriculares sino también en lo relativo a los aspectos emocionales anteriormente comentados. Ha sido esta vinculación entre inteligencia emocional y rendimiento académico la que ha despertado nuestro interés, así como el de investigadores anteriores como Barna y Brott (2011), quienes reconocieron que para el desarrollo académico es fundamental tanto el desarrollo emocional como el social.

En definitiva, las investigaciones futuras acerca de este constructo creemos que deberían encaminarse hacia las siguientes líneas: a) ejecución de estudios de meta-análisis para encontrar evidencias a favor o en contra de ausencia o confirmación de relaciones significativas entre este constructo y el rendimiento académico, delimitando a qué niveles se dirige: educación primaria, secundaria o universitarios, así como también a nacionalidades concretas de alumnos/as, como, por ejemplo, el trabajo realizado recientemente por Pullido y Herrera (2018); b) dirigir la investigación prioritariamente hacia las relaciones con variables sociales y no de rendimiento académico, como pueden ser las habilidades sociales, las relaciones interpersonales, la madurez en las interacciones de los adolescentes, etc., que tanta relevancia están teniendo en la actualidad en problemáticas tan acuciantes como el acoso escolar, el ciberacoso, el rechazo y el aislamiento social entre los jóvenes, la empatía, las relaciones sociales disfuncionales, la autoestima...; c) centrarse más en la elaboración y contrastación empírica de materiales educativos de aplicación directa e inmediata en el aula, dada la actual exigencia del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos a los profesionales de la orientación en estas temáticas ya que un porcentaje elevado de profesores afirman no disponer de tiempo ni de formación pedagógica suficiente para la lectura en profundidad de trabajos técnicos ni empíricos en estas materias; d)

que tanto el material teórico como el práctico haya sido evaluado al menos después de la intervención, tanto de forma cuantitativa como cualitativa, con el fin de aclarar los efectos de esas intervenciones, dado que es muy común que actualmente una gran cantidad de centros se inmiscuyan en la aplicación casi obsesiva de programas y de actividades de todo tipo, tanto internas como extraescolares, sin plantearse cómo medir o evaluar los efectos de todo lo que hacen, lo que en algunos casos, conduce a una gran hiperactividad en los centros y en los profesores, sin saber valorar qué actividades o programas arrojan resultados o efectos satisfactorios y cuáles no, lo que redundaría en una disminución del tiempo dedicado a la impartición de los contenidos curriculares planificados en la docencia de las asignaturas, lo que nos conduce inevitablemente a la insistencia en la valoración de los programas, y a su pertinencia en la práctica docente. En este sentido sería aconsejable la utilización de diseños de investigación, al menos, del tipo de pretest-posttest con grupo de control, o estudios que valoren la eficacia del programa realizado, como por ejemplo, el realizado por Merchán, Bermejo y González (2014); e) profundizar algo más en las diferencias de género, culturas o etapas educativas en este constructo (Pulido y Herrera, 2016; 2017), con el fin de diseñar actuaciones o intervenciones diferenciadas más precisas que pudieran aportar resultados más satisfactorios en función de la edad, la cultura o el género.

Referencias bibliográficas

- Bar-On., R. (1997). *The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., y Parquer, J. D. (2000). *The emotional quotient inventory: Youth version (EQ-i: YV)*. North Tonawanda, Nueva York: Multi-Health Systems.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63 (5), 840-858.
- Barna, J. y Brott, P. (2011). *How important is staff and social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective*. *Professional school counseling* 14 (3), 242-250.
- Broc, M. A. (2018). Academic Performance and Other Psychological, Social and Family Factors in Compulsory Secondary Education Students in a Multicultural Context. *International Journal of Sociology of Education*, 7 (1), 1-23. doi: [10.17583/rise.2018.2846](https://doi.org/10.17583/rise.2018.2846)
- Broc, M. A., Martínez, R., y Broc S. (2014). ¿Se puede medir la inteligencia emocional? El inventario de inteligencia emocional de Bar-On. *Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 98-112). En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. L., y Aparicio, L. (Coords.). ISBN: 978-84-92522-85-9. Universidad de Zaragoza.
- Buenrostro, A. E., Valadez, M. D., Soltero, R., Nava, G, Zambrano, R. y García, A. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Del Rosal, I., Dávila, M. A., Sánchez, S., y Bermejo, M. L. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en Ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1, Vol. 2, 51-62. doi: [dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176)

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias Empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sainz, 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), 309-339. <https://dx.doi.org/10.1387/Revpsicodidact.2814>.
- Fontes De Gracia, S; García, C.; Garriga, A., Pérez-Llantada, M^a C. y Sarriá, E. (2007). *Diseños de Investigación en Psicología*. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Toronto: Bantam Books.
- Hooper, D., Coughlan, J. y Mullen, M. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. y Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.
- Ibarrola, B. (2015). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM.
- Lam, L. T., y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142 (1), 133-143.
- Leeper, R. W. (1948). A motivational theory of emotions to replace "emotions as disorganized responses". *Psychological Review*, 55, 5-21.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4 (3), 197-208.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L. y González, J. D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1 (1), 91-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>
- Páez, M. L., y Castaño, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología desde el Caribe*, 32 (2), 268-285.
- 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.
- Pegalajar, M. C., y Colmenero, M. J. (2013). Inteligencia emocional en alumnado con necesidades de compensación educativa. *Aula Abierta*, 41 (3), 33-44. ICE. Universidad de Oviedo.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 400-420.
- Pérez-Escoda, N, Filella, F., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesores de educación primaria. *Educación XXI*, 16 (1). 233-254. doi: [dx.doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725](https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725).
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME*, 9 (22), 1-27.

- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11 (1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Pulido, F., y Herrera, F. (2016). Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 99-114.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2018). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 165-185.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. y Sainz, A. (2015). Influyen los estilos parentales y la Inteligencia Emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? [Do parental styles and parents's emotional intelligence influence their children's emotional development in kindergarten school?] *Acción Psicológica*, 12 (1), 65-78. doi: dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314.
- Sainz, M., Ferrándiz, C., Fernández, C., y Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del inventario de cociente emocional EQ-I en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 32 (1), 41-55.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Valadaz, M.D., Borges, M. A., Ruvalcaba, N., Villegas, K., y Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2), 395-412. doi: dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12204
- Veytia, M., Fajardo, R. J., Guadarrama, R., y Escutia, N. (2016). Inteligencia Emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, 16 (1), 35-50. doi: dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02
- Van Der Zee, K., Thijs, M., y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16 (2), 103-125.
- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.

Fuentes electrónicas

- Broc, M. A. (2017). Relationships between Motivational Self-Perception, Affect, and Academic Achievement in Students of Junior and Senior High School. In Jacob A. Sorensen & Nikolaj S. Schultz (Eds). *Self-Perception. Research Advances and Clinical Challenges*. (Chapter 3, 127-172). Published by Nova Science Publishers, Inc. New York. ISBN: 978-1-53612-691-4 https://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=63234
- García, S. (2016). Evaluación de la inteligencia emocional en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Trabajo Fin de Máster. Máster Universitario en Innovación e Investigación en Educación. Especialidad en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP). Recuperado el 27 de octubre de 2017 de: <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:master-Educacion-IIE-Sgarcia>
- Maestre, I., Almagro, B.J. y Paramio-Pérez, G. (2015). El desarrollo de la educación emocional a través de la Educación Física escolar. *Revista de educación, Motricidad e Investigación*, 5,

69-96. Recuperado el 8 de diciembre de 2017 de:
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-motion/article/view/2744>

Quinto, P., y Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la inteligencia emocional en alumnos de enseñanza secundaria: influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. *International Studies on Law and Education*. CEMORoC-Feusp/IJIO-Univ. do Porto. Recuperado el 14 de diciembre de 2017 de:
http://www.academia.edu/13211226/Estudio_de_la_Inteligencia_Emocional_en_Alumnos_de_Ense%C3%B1anza_Secundaria_Influencia_del_sexo_y_del_nivel_educativo_de_los_estudiantes_y_su_relaci%C3%B3n_con_el_rendimiento_acad%C3%A9mico

Fecha de entrada: 23 de febrero de 2018

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2018