

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

GRADO EN PSICOLOGÍA



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

**Inteligencia Emocional y rendimiento académico:
análisis de variables mediadoras.**

TRABAJO FIN DE GRADO

LETICIA ALONSO TAMAYO

TUTORA: ANA M^a NIETO CARRACEDO

JULIO 2014

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo “Inteligencia Emocional y rendimiento académico: análisis de variables mediadoras” para la asignatura de Trabajo Fin de Grado en el curso académico 2014-2015 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

Leticia Alonso Tamayo

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. METODOLOGÍA	15
2.1. PARTICIPANTES	15
2.2. MATERIALES	15
2.3. PROCEDIMIENTO	17
2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	18
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	19
3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO Y ANÁLISIS DE RELACIONES	19
3.2. ANÁLISIS PREDICTIVO	24
3.3. DISCUSIÓN GENERAL	26
4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	28
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
6. ANEXOS	33

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. GRÁFICO DE CORRELACIONES.....	23
---	----

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	9
TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS.....	19
TABLA 3. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN.....	20
TABLA 4. ANÁLISIS DE REGRESIÓN.....	24

RESUMEN

Este trabajo se centra en la Inteligencia Emocional y su relación con el Rendimiento Académico en adolescentes. Sabemos que la Inteligencia Emocional guarda relación con unas adecuadas relaciones personales, bienestar psicológico y menores conductas disruptivas y de riesgo; sin embargo dentro del rendimiento académico quedan algunas cuestiones por resolver, ¿La IE está directamente relacionada con el rendimiento? o el hecho de que en el rendimiento académico sea un resultado complejo en el que influyen aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales nos hace plantearnos ¿Serán las Estrategias de Aprendizaje, la Motivación o el Bienestar las variables que estén mediando en esta relación?. A partir de estos interrogantes nuestra principal hipótesis ha sido que la relación entre la IE y el Rendimiento es indirecta, y que las variables anteriormente citadas son a través de las que se produce dicha relación. Para comprobar esta hipótesis analizamos una muestra de 96 sujetos, todos ellos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. El análisis consistió en el estudio de las respuestas dadas a tres cuestionarios: MSCEIT, test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso; EBP, escala de Bienestar Psicológico de Sánchez-Cánovas; y CEAM, cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación de Ayala, Martínez y Yuste; así como su Rendimiento, a través de sus calificaciones escolares. A través del análisis estadístico pudimos comprobar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento, así como con las variables mediadoras; y establecer los modelos predictivos. Gracias a estos datos pudimos observar resultados significativos que globalmente apoyaron nuestras hipótesis iniciales.

Palabras clave: Inteligencia emocional, rendimiento, motivación, aprendizaje, bienestar psicológico.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo cambiante y de complejidad creciente, que cada vez exige de nosotros una mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas, toma de decisiones eficaz y un desarrollo de nuevas competencias que nos permitan resolver cualquier circunstancia, de manera que podamos cubrir nuestras necesidades así como las del resto de personas. Sin embargo, cualquier situación en la que nos encontremos lleva asociada la vivencia de una emoción de menor o mayor intensidad, cuya percepción, expresión, comprensión y regulación puede ofrecernos un mayor ajuste así como bienestar social y personal.

En las últimas décadas vivimos un incremento del interés por los aspectos emocionales en el desarrollo de los individuos, la dicotomía razón-emoción hace tiempo que se dejó atrás siendo cada vez más conscientes de la influencia mutua entre los procesos cognitivos y emocionales.

Las sociedades hipermodernas buscan ciudadanos que estén satisfechos con sus vidas, es por ello que se han visto atraídas por nuevos conceptos como la inteligencia emocional, donde el énfasis del siglo pasado en aspectos cognitivos y académicos ha sido relegado por otros de tipo social-emocional que influyen en nuestro éxito a lo largo de la vida.

Si revisamos el surgimiento y desarrollo del concepto de inteligencia emocional, los primeros usos del término se han encontrado en un trabajo realizado por Leuner en 1966 y en otro de Payne en 1986 (citado por Mayer, Salovey y Caruso, 2000), sin embargo no tuvieron trascendencia posterior. El concepto inteligencia emocional apareció formalmente definido en 1990 en un artículo de Peter Salovey y John Mayer, en el que lo 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).

Cinco años más tarde Daniel Goleman publicó su bestseller “Inteligencia emocional”, donde afirmaba que existen habilidades mejores a la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social (Goleman, 1995). La publicación del libro de Goleman marcó un antes y un después en el campo de la

inteligencia emocional, supuso la popularización a la población general del concepto así como el comienzo de un creciente número de investigaciones, desarrollos teóricos y creación de instrumentos de evaluación.

Sin embargo, para Mestre (2003) el concepto de Goleman no es novedoso, no hay aspectos relacionados con la inteligencia o datos propios, sino que en su libro describe hasta un total de 23 competencias, que prácticamente requieren ser un humano perfecto y cuyo perfil de competencias puede ser una obvia garantía de éxito.

Una definición adecuada y vigente en las investigaciones actuales, es la reformulación del concepto de inteligencia emocional de Salovey y Mayer en 1997 como:

“La habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; la habilidad de comprensión y conocimiento emocional, y la habilidad para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como intelectual”

El modelo teórico de estos autores está compuesto por cuatro habilidades básicas, modelo de las cuatro ramas: Percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. (Mayer y Salovey, 1997)

Percepción emocional: La habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás, así como percibir emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.

Facilitación emocional: La habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos.

Comprensión emocional: La habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales.

Manejo emocional: La habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás así como promover la comprensión y el crecimiento personal.

En la actualidad coexisten dos modelos principales en el estudio de la inteligencia emocional: el modelo de rasgos o modelo mixto y el modelo de habilidades, desde los

cuales se lleva a cabo un debate en torno a la conceptualización y medición del constructo (Ramos, Enríquez y Recondo, 2012).

La diferencia fundamental entre el modelo de habilidad y los mixtos o de rasgos, es que estos últimos mezclan capacidades cognitivas con rasgos de comportamiento estable y variables de personalidad. Para una mayor aclaración de las diferencias, se presenta la siguiente tabla tomada de Ramos, Enríquez y Recondo, 2012.

Tabla 1. Modelos de inteligencia emocional.

Mayer y Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)
Definición	Definición	Definición
Es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y/o comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento para comprender emociones y razonar emocionalmente, y, finalmente, la habilidad para regular emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997, pág. 10)	IE es [...] un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales. (Bar-On, 1997, pág. 14)	IE incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo [...]. Hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter (Goleman, 1995, pág. 28)
Habilidades integrantes	Habilidades integrantes	Habilidades integrantes
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción, evaluación y expresión de las emociones • Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento • Comprensión y análisis de las emociones • Regulación reflexiva de las emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades interpersonales • Habilidades intrapersonales • Adaptabilidad • Manejo del estrés • Estado de ánimo general 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las propias emociones • Manejo emocional • Automotivación • Reconocimiento de las emociones en otros • Manejo de las relaciones interpersonales
Tipo de modelo	Tipo de modelo	Tipo de modelo
Modelo de habilidad	Modelo mixto	Modelo mixto

Otro aspecto controvertido es el instrumento de medida utilizado para la evaluación de la inteligencia emocional; hay que diferenciar entre las medidas de auto-informe basadas en alguno de los modelos anteriormente nombrados (TMMS, EQ-i, SEIS, ECI, TEIQue...) y otra forma de evaluación más objetiva que evita los sesgos perceptivos de

los sujetos de sus habilidades, esta forma de evaluación se conoce como medidas de habilidad o de ejecución de la IE (MEIS, MSCEIT). Extremera y Fernández-Berrocal en 2004 señalan que conocer las ventajas e inconvenientes de los diferentes instrumentos permite al lector entender los resultados de las investigaciones, a menudo resultados dispares, que se obtienen con instrumentos, que en teoría evalúan el mismo constructo. Además es importante señalar, que como sucede con otras habilidades cognitivas, las correlaciones entre puntuaciones reales y autoinformadas tienden solo a rondar $r = 0,30$ (Furnhan, 2001; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005).

Las discrepancias en la definición y operativización del constructo, así como la idoneidad de los instrumentos de medida utilizados hace, en ocasiones, complicado el acuerdo en la comunidad científica, así como la comparación de los resultados en los distintos ámbitos.

De aquí en adelante, en nuestra investigación partiremos del modelo de habilidad de Salovey y Mayer de 1997, y hemos considerado adecuada para nuestros objetivos la utilización de un instrumento de evaluación de habilidad o ejecución como es el MSCEIT.

La Inteligencia emocional (IE) es un concepto de interés en las investigaciones relacionadas con el mundo laboral, la salud y la educación, dentro del primer ámbito algunos tópicos habituales han sido el liderazgo, aspectos propios de las organizaciones como el clima laboral, los cambios organizacionales, la toma de decisiones...; el rendimiento o los recursos humanos. Revisando los trabajos publicados en relación con la salud, se han centrado en salud física o mental, varios de ellos relacionados con la psicología del desarrollo, en general se puede decir que muchas de las investigaciones tienen como finalidad general la promoción de la salud. Por último en el ámbito educativo, algunos aspectos de interés frecuente han sido el desarrollo de programas educativos, el rendimiento académico, las relaciones interpersonales, el desarrollo psicosocial o los problemas de comportamiento (Mestre, Comunian y Comunian, 2007).

En el presente trabajo, vamos a centrarnos en el contexto escolar. Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda en 2008 señalan los beneficios de la mejora de la IE, en el contexto escolar, en 4 grandes áreas: Relaciones interpersonales, bienestar psicológico, conductas disruptivas y rendimiento académico.

Inteligencia emocional y relaciones interpersonales

En diversos trabajos los datos señalan una relación entre la IE y unas adecuadas relaciones interpersonales. Por ejemplo, Bracket y Mayer (2003) señalaron que la IE se relaciona con indicadores como el enriquecimiento personal y el establecimiento de relaciones positivas con otros. Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) encontraron relaciones positivas entre la IE y diversas competencias sociales en estudiantes universitarios, presentando una mayor satisfacción ante la vida, un nivel superior de empatía y mejor calidad en sus relaciones interpersonales. También Lopes, Salovey, Côté y Beers (2005) concluyen que la dimensión regulación emocional del MSCEIT predice aspectos relacionados con la sensibilidad social, la calidad de las relaciones y una tendencia a desarrollar conductas prosociales, predicción que se mantenía tras controlar el efecto de la personalidad y la inteligencia general. En otro trabajo se encontró que una alta IE se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos (Lopes, Salovey y Straus, 2003)

Inteligencia emocional y bienestar psicológico

En relación a este tópico, algunos trabajos interesantes son, por ejemplo, el de Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002), donde la alta IE se relacionó con menos síntomas físicos, niveles más bajos de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menor afrontamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo, menores niveles de rumiación y percepción de los estresores como menos amenazantes. Además en nuestro país Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro (2006) encontraron que tras dividir a una muestra en función de su sintomatología depresiva, los adolescentes de estado normal se diferenciaban de los de sintomatología depresiva en que los primeros presentaban una mayor claridad emocional y capacidad para regular sus emociones.

Inteligencia emocional y aparición de conductas disruptivas

Rubín (1999) quiso comprobar la existencia de relación entre la IE de los alumnos e indicadores de conductas antisociales, tales como agresiones físicas y verbales en aulas y recreos, consumo de tabaco y problemas de drogadicción, encontrando una correlación negativa entre la IE y los diversos niveles de agresividad y el empleo de drogas. Trinidad y Johnson en 2002 encontraron que la alta IE se asociaba a un menor

consumo de tabaco y alcohol. También se ha encontrado una correlación negativa entre la inteligencia emocional y conductas antisociales, evaluadas a través del número de peleas físicas, número de veces que hubieran dañado o destruido algún material, etc. durante el último año (Bracket et al. 2004).

Inteligencia emocional y rendimiento académico

Vamos a profundizar en mayor medida en este aspecto por ser nuestro objeto de estudio. En las últimas décadas muchos autores han estudiado la relación entre la IE y el rendimiento académico.

Lam y Kirby (2002), encontraron 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.

También se ha visto que una alta Inteligencia emocional al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año. (Schutte et al., 1998).

En el trabajo de Pérez y Castejón (2007) se encontraron relaciones moderadas aunque significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controlaba el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional. La correlación más alta correspondía a la regulación emocional.

Por el contrario, en el estudio de Barchard (2003), aunque aparece una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, esta deja de ser significativa una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica (por ejemplo, Verbal SAT).

Gil-Olarte, Palomera y Bracket en 2006 encontraron correlación significativa entre la inteligencia emocional (medida con el MSCEIT) y el rendimiento académico en adolescentes, resultado que se mantenía tras eliminar el efecto de la personalidad y de la inteligencia general y verbal, lo que contradice los resultados previos de Barchard en estudiantes universitarios.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) hacen hincapié en el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento académico de los estudiantes, es decir aquellos alumnos que informaron de un mayor nivel de inteligencia emocional, mostraron menos sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos; y a su vez, los alumnos con menor bienestar psicológico alcanzaron un peor rendimiento académico al finalizar el trimestre. Para estos autores, *la relación entre IE y rendimiento académico no es directa, sino a través del bienestar psicológico.*

En relación a las emociones y la motivación escolar, se asume que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.) y por tanto en el aprendizaje y el rendimiento (Pekrun, 1992).

Pintrich (1989) y Pintrich y De Groot (1990) plantearon un marco teórico sobre motivación escolar y contemplaron tres componentes en ella: *Componente de expectativa*, creencias y expectativas del alumnado sobre su capacidad a la hora de afrontar una determinada tarea, *componente de valor*, metas del alumnado, así como sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea y *componente afectivo*, reacciones emocionales ante la tarea, muy vinculado este último aspecto a los patrones de atribución causal.

En esta línea, Guil, Mestre y Gil-Olarte (2004) exponen que la *IE* presenta una importante vinculación con las variables personales del alumnado implicadas en su *motivación*, y por tanto en su rendimiento académico. En 2006, Guil et al. examinaron las relaciones existentes entre motivación y estrategias de aprendizaje, rendimiento académico e *IE*, encontrando relaciones significativas entre notas medias finales y las variables de motivación-autoeficacia para el rendimiento, nivel de aprovechamiento del tiempo de estudio y capacidad de concentración, constancia y metacognición. Además encontraron que la *IE* presenta capacidad predictiva con respecto a la autoeficacia para el rendimiento y la constancia. Este trabajo hace una profunda exploración de las variables que pueden predecir el rendimiento académico, como la *IE*, las estrategias de aprendizaje o la motivación; sin embargo, no explora la medida en la que el bienestar

psicológico podría ser también una variable importante en el rendimiento escolar, tal y como han venido señalando el grupo de Fernández-Berrocal.

Nos parece que integrar ambas variables en una misma investigación, puede ayudarnos a esclarecer cómo se relaciona cada una de ellas con el Rendimiento, así como su capacidad predictiva; pensamos que es poco probable que la relación entre *Inteligencia Emocional* y *Rendimiento* sea simple y directa, puesto que el *Rendimiento Académico* es un resultado complejo en el que influyen muchas variables (intelectuales, sociales, emocionales, cognitivas...). Además, a diferencia del trabajo de Extremera y Fernández-Berrocal (2003), hemos considerado interesante medir el bienestar psicológico como un indicador positivo, en lugar de como ausencia de síntomas de depresión o ansiedad.

Por tanto, a partir de estos y otros trabajos, nos hemos planteado el objetivo general de explorar y analizar la influencia que la *IE* puede determinar sobre el *Rendimiento Académico*.

Más específicamente nuestros objetivos han sido los siguientes:

- 1- Analizar si la relación de la *IE* y el rendimiento académico es directa o no. Puesto que, tal y como hemos visto, algunos autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Guil et al., 2006, etc.) han señalado que la relación no es directa.
- 2- Suponiendo que la relación no fuera directa, determinar si la influencia de la *IE* sobre el Rendimiento Académico se produce a través del Bienestar psicológico o a través de las Estrategias de Aprendizaje o la Motivación.
- 3- Conocer cuál de estas variables podría ser el mejor predictor del Rendimiento académico.

Nuestras hipótesis han sido las siguientes:

- 1- De acuerdo con lo propuesto por otros trabajos, nosotros esperamos que aunque exista relación entre la *IE* y el Rendimiento Académico, esta no sea directa sino que este mediada por otras variables, sobre las que puede incidir más directamente la *IE* como es el Bienestar Psicológico, las estrategias de aprendizaje o la motivación.

- 2- Esperamos que la IE sea un buen predictor del Bienestar psicológico, y dicho bienestar prediga bien el Rendimiento Académico.
- 3- Esperamos que la IE sea un buen predictor de las Estrategias de aprendizaje y de la Motivación, y estas predigan de manera significativa el Rendimiento Académico.

Para lograr estos objetivos, hemos realizado una investigación cuasiexperimental con estudiantes de 4º de la ESO, a los que se midió la Inteligencia Emocional, el Bienestar psicológico, las Estrategias de Aprendizaje y la Motivación, con la finalidad de poder determinar cómo y en qué medida estas variables se relacionan y pueden predecir con cierto rigor, el Rendimiento Académico; investigación que paso a describir.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

La muestra está formada por alumnos y alumnas de 4º de Educación Secundaria Obligatoria del colegio Jesús-María y del I.E.S. Cardenal López de Mendoza, ambos localizados en la ciudad de Burgos.

El muestreo fue incidental y estuvo compuesto por 96 adolescentes de ambos sexos: 45 chicas (46,875%) y 51 chicos (53,125%). De los 96 participantes 27 acudían al centro concertado Jesús-María, y los otros 69 al Instituto de Educación Secundaria Cardenal López de Mendoza. La edad de los participantes está comprendida entre 15 y 18 años, con una media de 15,54 y una desviación típica de 0,66.

Inicialmente contábamos con una muestra de 118 participantes de la que excluimos a 9 participantes por pertenecer al programa de diversificación curricular, ya que al cursar diferentes materias, y con diferencias en contenido y exigencia, no podíamos comparar los resultados académicos; a otros 10 participantes por no tener sus calificaciones completas, y finalmente 3 más por no haber completado algún apartado de los cuestionarios.

2.2. MATERIALES

Los cuestionarios utilizados han sido:

- **Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)** (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; versión española traducida y adaptada al contexto español por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002;2003)

Este instrumento evalúa la inteligencia emocional como habilidad, mediante tareas de ejecución, se basa en el modelo de habilidad de Salovey y Mayer de 1997.

El MSCEIT se compone de 141 ítems, divididos en ocho tareas y proporciona una medida global de *Inteligencia Emocional*, dos puntuaciones de área (Inteligencia emocional experiencial y estratégica) y cuatro puntuaciones de rama (*Percepción emocional, Facilitación emocional, Comprensión emocional y Manejo emocional*). Las puntuaciones se presentan como CI de inteligencia emocional (CIE).

- **Escala de Bienestar Psicológico (EBP)** (Sánchez-Cánovas, 1998):

A través de este cuestionario fue medido el bienestar psicológico de la muestra. La escala hace referencia a la felicidad o al bienestar, es decir, a mayor puntuación mayor percepción subjetiva de bienestar.

Se compone de cuatro subescalas: bienestar psicológico subjetivo, bienestar material, bienestar laboral y bienestar con las relaciones de pareja. Cuando se aplican las cuatro subescalas se obtiene además una valoración global (Total Escala Bienestar Psicológico). En este caso, sólo se aplicó la *subescala de bienestar psicológico subjetivo* por no considerarse relevante para nuestra investigación el resto de información. Con esta subescala, compuesta por 30 ítems, se obtiene una puntuación máxima de 150 y mínima de 30.

- **Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM)** (Ayala, C. L., Martínez, R., & Yuste, C., 2004):

El cuestionario CEAM, compuesto de 100 ítems, mide como dimensión cognitiva la *autovaloración de estrategias de aprendizaje*, con cuatro factores: *estrategias de organización, regulación metacognitiva/autoevaluación, establecimiento de relaciones y aprendizaje superficial*.

Por otro lado mide la *autovaloración de la motivación*, con seis factores: *valoración del aprendizaje y el estudio, motivación intrínseca, motivación para el trabajo en grupo y*

colaborar con los compañeros, necesidad de reconocimiento, autoeficacia y atribución interna del éxito.

Cada factor puede tener una puntuación máxima de 50 puntos y una mínima de 10 puntos.

Además para la evaluación del *Rendimiento Académico* hemos obtenido información a través de las calificaciones del primer cuatrimestre de los estudiantes. Tomando en consideración tres medidas: la nota media global, de las 11 asignaturas de cada estudiante, así como la nota media de las asignaturas que tuviesen todos ellos en común: Lengua, Inglés, Matemáticas, Educación Física, Ética y Ciencias Sociales; y finalmente, el número de asignaturas suspensas.

Somos conscientes de que medir el rendimiento académico es complicado, y de las limitaciones que supone hacerlo a través de las calificaciones académicas, ya que aunque es una medida objetiva, no nos permite conocer otros aspectos como el grado de participación en el aula, esfuerzo, implicación, etc.

2.3.PROCEDIMIENTO

Para la recogida de los datos se contactó previamente con el Departamento de Orientación, Jefatura de estudios o Dirección de cuatro centros escolares de la ciudad de Burgos. Una vez explicados los objetivos de la investigación así como la forma de colaboración solicitada les enviamos un documento de solicitud formal (adjunto en anexos), en el que además se explicitaban aspectos más concretos como los cuestionarios que se utilizarían con los alumnos o el tiempo de administración de los mismos, para que los centros pudieran valorar su participación en la investigación.

Dos de los cuatro centros dieron su consentimiento para la recogida de datos y participación en la investigación, y volvimos a contactar con ellos por teléfono o concertando una entrevista para concretar una fecha en la que estuvieran disponibles.

Se acudió tres días a los centros, utilizando de 60-90 minutos para la administración de las pruebas, en cada una de las 5 clases. Para interferir lo mínimo con su actividad académica, nos citaron en horas de tutoría que tuvieran continuidad con una asignatura, en la mayoría de los casos, impartida por el mismo tutor.

El procedimiento a seguir en cada una de las clases fue el mismo:

En primer lugar, se presentó a los alumnos y alumnas el contenido de la sesión. Se presentaron los objetivos de la investigación así como los cuestionarios que iban a tener que completar, también fueron informados de las condiciones de participación voluntaria, pudiéndose retirar en cualquier momento del proceso, de participación anónima, también fueron informados de su derecho a conocer los resultados obtenidos y se les facilitó una dirección de correo electrónico para que se pusieran en contacto y se les indicó que debían responder con sinceridad, que no había posibilidad de responder correcta o incorrectamente y que era muy importante que no dejaran ninguna pregunta en blanco.

Posteriormente se les distribuyeron los cuestionarios, con un código asignado, para poder relacionar las puntuaciones de los mismos con sus calificaciones. Se leyeron las instrucciones de cada prueba y se aclararon algunos apartados que podían suscitar dudas, tras las pertinentes explicaciones procedieron a contestar de manera individual a los cuestionarios.

Finalmente, se recogieron los cuestionarios con el fin de ser corregidos y llevar a cabo el análisis de los datos que nos permitiera validar las hipótesis de trabajo.

El proceso de corrección fue muy laborioso por la magnitud de la muestra, la corrección manual de la mayoría de los test, teniendo que calcular de manera independiente el valor de cada uno de los factores, además de tener que contactar con la editorial para la adquisición de contraseñas para la corrección informatizada de uno de los cuestionarios que habíamos adquirido previamente para este trabajo.

2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para llevar a cabo el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS 21.0.

En primer lugar, se realizó un estudio descriptivo para establecer las características de las variables objeto de este trabajo.

Posteriormente, para explorar la relación entre las diferentes variables realizamos el análisis de correlación de Pearson, seleccionando para posteriores análisis de regresión aquellas variables que presentaron relaciones significativas con la inteligencia emocional o con el rendimiento académico.

Para establecer los modelos predictivos y estudiar el posible efecto de la inteligencia emocional, así como del bienestar psicológico y de las estrategias de aprendizaje y motivación, en el rendimiento académico, realizamos diferentes análisis de regresión por pasos o “*stepwise*”.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO Y ANÁLISIS DE RELACIONES

En primer lugar realizamos los estadísticos descriptivos; en la tabla 2 se muestra la media y desviación típica de las variables objeto de estudio: la Inteligencia Emocional, y sus habilidades (*Percepción emocional, Facilitación emocional, Comprensión emocional, Manejo emocional*); el Rendimiento académico (*Calificación media global, Calificación media en Asignaturas Comunes, número de suspensos*); el Bienestar psicológico, las Estrategias de aprendizaje y Motivación académica, con sus respectivos componentes.

Tabla 2. Análisis descriptivo

Variable	Media	DT
Inteligencia Emocional (CIE)	104,01	12,36
Percepción emocional (CIEP)	104,25	11,89
Facilitación emocional (CIEF)	98,53	10,31
Comprensión emocional (CIEC)	105,7	10,72
Manejo emocional (CEAM)	104,04	14,78
Rendimiento académico:		
Calificación media global	6,37	1,15
Calificación media asignaturas comunes	6,38	1,26
Número de suspensos	1,88	2,08
Bienestar psicológico	108,73	16,69
Estrategias de aprendizaje:		
Estrategias de organización (ORG)	33,84	7,93
Regulación metacognitiva (REG)	34,5	6,28
Establecimiento de relaciones (REL)	31,14	6,4
Aprendizaje superficial (SUP)	28,5	5,37
Motivación:		
Valoración del aprendizaje (VAL)	40,68	6,45
Motivación intrínseca (INT)	28,16	5,6
Motivación para el trabajo en grupo y colaboración (SOC)	34,75	6,72
Necesidad de reconocimiento (REN)	32,16	5,2
Autoeficacia (AUT)	30,94	6,18
Atribución interna del éxito (ATR)	36,27	5,37

Para explorar si la IE determina e incide en el rendimiento académico, en primer lugar realizamos un análisis correlacional de Pearson, lo que nos permite estudiar las relaciones entre las variables, seleccionando para posteriores análisis de regresión aquellas que presentaron relaciones significativas con la inteligencia emocional o con el rendimiento académico.

Tabla 3. Análisis de correlación

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. CIE									
2. CIEP									
3. CIEF									
4. CIEC									
5. CEAM									
6. Media Global			,211*		,224*				
7. Media Común					,213*				
8. N° suspensos			-,205*						
9. Bienestar	,438**	,405**	,306**	,242*	,250*				
Estrat. Aprend.:									
10. ORG	,307**	,205*			,272**				,238*
11. REG	,218*				,208*	,355**	,370**	-,311**	,307**
12. REL	,397**	,220*	,301**		,342**		,213*	-,258*	,401**
13. SUP	-,278**			-,290**	-,225*				
Motivación:									
14. VAL	,302**		,264**		,290**	,441**	,432**	-,347**	,240*
15. INT	,248*		,212*				,218*		,316**
16. SOC					,276**	,300**	,292**	-,291**	,396**
17. REN						,205*		-,206*	,267**
18. AUT	,254*			,227*					,306**
19. ATR	,237*				,311**	,238*	,226*		

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) * Significativa al nivel 0,05 (bilateral)

1. Inteligencia emocional global 2. Percepción emocional 3. Facilitación emocional 4. Comprensión emocional 5. Manejo emocional 6. Media calificaciones global 7. Media asignaturas comunes 8. Número de suspensos 9. Bienestar psicológico 10. Estrategias de organización 11. Regulación metacognitiva 12. Establecimiento de relaciones 13. Aprendizaje superficial 14. Valoración del aprendizaje 15. Motivación intrínseca 16. Motivación para el trabajo en grupo y colaborar con los compañeros 17. Necesidad de reconocimiento 18. Autoeficacia 19. Atribución interna del éxito.

(Se han excluido de la tabla las correlaciones no significativas, así como las correlaciones entre las variables de IE, de rendimiento, y de estrategias de aprendizaje o motivación. La tabla completa de correlaciones está adjunta en anexos).

En primer lugar, y por lo que se refiere a la *IE* y el *Rendimiento Académico*, podemos ver en la tabla 3, que los resultados del análisis de correlación muestran relaciones significativas entre algunas habilidades de la IE y el RA, si bien la correlación con la IE global no lo fue.

En el caso de la Calificación Media Global encontramos que se encuentran relacionadas de manera positiva, las habilidades de Facilitación Emocional ($r = .211$) y Manejo Emocional ($r = .224$). Tomando en consideración únicamente la Calificación Media Común, se relaciona positivamente únicamente con la habilidad de Manejo Emocional

($r = .213$); cuando comparamos la relación de la Inteligencia emocional y el Rendimiento a través del número de asignaturas suspensas encontramos una correlación negativa entre Facilitación Emocional y Número de Suspensos ($r = -.205$). Siendo todas estas significativas.

Este resultado coincide con lo que habíamos predicho, así como con investigaciones previas (Lam y Kirby, 2002; Perez y Castejón, 2007; Gil-Olarte, Palomera y Bracket, 2006, etc.)

Por lo que se refiere a la *puntuación Global de Inteligencia Emocional* y el *Bienestar Psicológico*, podemos observar una alta relación positiva ($r = .438$), así como con cada una de las 4 subhabilidades de la IE (ver en tabla).

Este resultado coincide con el encontrado por Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro en 2006, donde los adolescentes que no presentaban sintomatología depresiva tenían mayores puntuaciones en claridad y capacidad de regulación emocional. Por tanto el resultado se muestra consistente, con independencia de si se mide el Bienestar Psicológico como un indicador positivo o como ausencia de sintomatología depresiva.

En contrapartida a lo esperado, no hemos encontrado en nuestros datos relación significativa entre Bienestar psicológico y Rendimiento académico. Este dato difiere de encontrado por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), donde además lo postulaban como el aspecto a través del cual se producía la relación entre IE y rendimiento.

Por tanto, según los datos obtenidos en nuestra muestra, no podemos afirmar que haya una relación directa entre Bienestar y Rendimiento Académico, sin embargo, como veremos más adelante, es relevante que guarde relación con las Estrategias de aprendizaje y Motivación.

Si analizamos la relación entre *Inteligencia Emocional* y *Motivación* encontramos que la puntuación global de Inteligencia Emocional correlaciona positiva y significativamente con cuatro de las seis variables de Motivación (Valoración del aprendizaje, $r = .302$; Motivación intrínseca, $r = .248$; Autoeficacia, $r = .254$; y Atribución interna del éxito, $r = .237$). Además, algunas de las subhabilidades de la IE correlacionan con las variables de Motivación que ya hemos nombrado (ver valores en tabla), y el

Manejo emocional correlaciona con la Motivación para el Trabajo en grupo y la Colaboración ($r = .276$).

En cuanto a la relación entre *Inteligencia Emocional* y *Estrategias de Aprendizaje*, encontramos que tanto la puntuación global de Inteligencia Emocional, así como la puntuación en la habilidad de Manejo Emocional correlacionan con todas las estrategias de aprendizaje; positivamente con Estrategias de organización ($r = .307$; $r = .272$, respectivamente), Regulación metacognitiva ($r = .218$; $r = .208$, respectivamente) y Establecimiento de relaciones ($r = .397$; $r = .342$, respectivamente); y de manera negativa con el Aprendizaje superficial ($r = -.278$; $r = -.225$, respectivamente). Las otras tres habilidades de la inteligencia emocional correlacionan con alguna de las estrategias de aprendizaje (ver en tabla). Estas relaciones podrían estar indicando, la importancia que el adecuado control y gestión emocional puede revertir sobre los procesos cognitivos, en este caso sobre el aprendizaje.

Estos resultados coinciden con nuestra predicción de que las personas con puntuaciones más altas en IE utilizarían mejores Estrategias de Aprendizaje y tendrían mayores puntuaciones en Motivación académica; además es consistente con lo encontrado en el trabajo de Guil, Mestre y Gil-Olarte (2004) donde la IE se relacionaba con algunas estrategias de aprendizaje y variables de motivación y en la misma línea Guil et al., (2006).

Finalmente y más superficialmente, en cuanto a la relación entre las *Estrategias de Aprendizaje* y de *Motivación*, con el *Rendimiento Académico*, podemos decir que dos de las estrategias de aprendizaje (Regulación metacognitiva y Establecimiento de relaciones) correlacionan con las medidas de rendimiento. Por ejemplo la Calificación Media Común tiene una correlación de $r = .370$ con Regulación Metacognitiva, y de $r = .213$ con Establecimiento de Relaciones.

Además, todas las variables de Motivación, exceptuando la Autoeficacia (Valoración del aprendizaje, Motivación intrínseca, Motivación para el trabajo en grupo y colaboración, Necesidad de reconocimiento, Atribución interna del éxito), correlacionan con alguna de las medidas de Rendimiento. Tomando de nuevo la Calificación Media Común, tiene una relación de $r = .432$ con Valoración del aprendizaje, $r = .218$ con

Motivación intrínseca, $r = .292$ con Motivación para el trabajo en grupo y colaboración, y $r = .226$ con Atribución interna del éxito. (Ver en tabla la correlación del resto de medidas de rendimiento con las Estrategias de Aprendizaje y Motivación escolar).

Este resultado coincide con nuestra predicción y con lo encontrado en trabajos anteriores (Guil, Mestre y Gil-Olarte, 2004; Guil, Gil-Olarte, Mestre y Nuñez, 2006).

El *Bienestar psicológico*, como ya hemos señalado, *no correlaciona en nuestros datos con el rendimiento académico*, sin embargo *sí que correlaciona con las Estrategias de Aprendizaje*: Estrategias de organización ($r = .236$), Regulación metacognitiva ($r = .307$) y Establecimiento de relaciones ($r = .401$); y *con las variables de Motivación*: Valoración del aprendizaje ($r = .240$), Motivación intrínseca ($r = .316$), Motivación para el trabajo en grupo y la colaboración ($r = .396$), Necesidad de reconocimiento ($r = .267$) y Autoeficacia ($r = .306$).

El hecho de que estas variables sí que estén relacionadas con el rendimiento, así como el resto de correlaciones del trabajo, nos hace pensar que la relación, no la predicción, de la IE y *Rendimiento Académico* podría representarse de la siguiente manera:

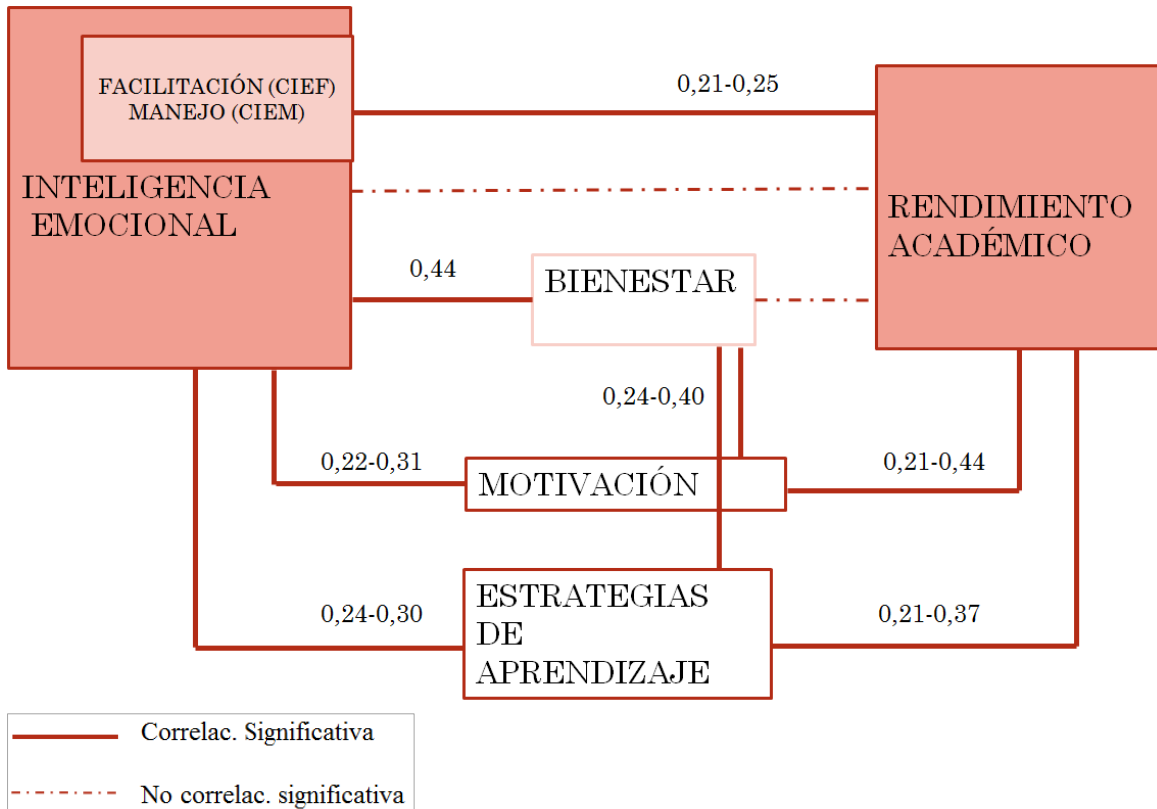


Figura 1. Gráfico de correlaciones entre las variables.

3.2. ANÁLISIS PREDICTIVO

Para establecer los modelos predictivos realizamos diferentes análisis de regresión por pasos o “stepwise”.

Tabla 4. Análisis de regresión

Criterio	Predictores	F	P	R ²
Calificación media global	CIEM	4,961	,028	5
Calificación media asignaturas comunes	CIEM	4,457	,037	4,5
Número de suspensos	CIEF	4,133	,045	4,2
Bienestar psicológico	CIE	22,263	,000	19,1
Estrategias de organización (ORG)	CIE	9,809	,002	9,4
Regulación metacognitiva (REG)	CIE	4,702	,033	4,8
Establecimiento de relaciones (REL)	CIE	17,626	,000	15,8
Aprendizaje superficial (SUP)	CIEC	8,627	,004	8,4
Valoración del aprendizaje (VAL)	CIE	9,403	,003	9,1
Motivación intrínseca (INT)	CIE	6,162	,015	6,2
Motiv. Trabajo grupo y colaboración (SOC)	CIEM	7,77	,006	7,6
Autoeficacia (AUT)	CIE	6,467	,013	6,4
Atribución interna del éxito (ATR)	CIEM	10,083	,002	9,7
Calificación media global	VAL	22,662	,000	19,4
	VAL, REG	14,876	,000	24,2
Calificación media asignaturas comunes	VAL	21,511	,000	18,6
	VAL, REG	14,951	,000	24,3
Número de suspensos	VAL	12,843	,001	12
	VAL, SOC	9,287	,000	16,6
Estrategias de organización (ORG)	Bienestar	5,633	,020	5,7
Regulación metacognitiva (REG)	Bienestar	9,772	,002	9,4
Establecimiento de relaciones (REL)	Bienestar	18,038	,000	16,1
Valoración del aprendizaje (VAL)	Bienestar	5,736	,019	5,8
Motivación intrínseca (INT)	Bienestar	10,427	,002	10
Motiv. Trabajo grupo y colaboración (SOC)	Bienestar	17,504	,000	15,7
Necesidad de reconocimiento (REN)	Bienestar	7,231	,008	7,1
Autoeficacia (AUT)	Bienestar	9,708	,002	9,4

Dentro del *Rendimiento Académico*, el *Manejo emocional* (CIEM) ha resultado un predictor significativo tanto de la Calificación Media Global [$F_{1,94} = 4,961 ; p = .028$], como de las Calificación Media de Asignaturas Comunes [$F_{1,94} = 4,457 ; p = .037$]. El coeficiente de determinación es en el primer caso $R_{y,1}^2 = 5 \%$, y en el segundo $R_{y,1}^2 = 4,5 \%$.

También dentro del Rendimiento, la *Facilitación emocional* (CIEF) ha resultado ser un predictor que mantiene una relación inversa con el número de asignaturas suspensas [$F_{1,94} = 4,133 ; p = .045$]. El porcentaje de la varianza de las asignaturas explicado por la Facilitación emocional es 4,2 %.

Solo la *Inteligencia Emocional Global* (CIE) ha resultado un predictor significativo del *Bienestar Psicológico* [$F_{1,94} = 22,263; p < .005$]. El coeficiente de determinación entre ambas variables es $R^2_{y,1} = 19,1\%$; es el porcentaje de la varianza del Bienestar Psicológico explicado por la CIE.

Especialmente importante, también, es el hecho de que la *Inteligencia Emocional Global* (CIE) se muestre como un predictor significativo de tres de las cuatro *Estrategias de Aprendizaje*: Estrategias de Organización [$F_{1,94} = 9,809; p = .002$], $R^2_{y,1}=9,4$; Regulación Metacognitiva [$F_{1,94} = 4,702; p = .033$], $R^2_{y,1}=4,8$ y Establecimiento de Relaciones [$F_{1,94} = 17,626; p < .005$], $R^2_{y,1}=15,8$. Mientras que la Comprensión Emocional (CIEC) es un predictor significativo que mantiene una relación negativa con el Aprendizaje Superficial [$F_{1,94} = 8,627; p = .004$], $R^2_{y,1}=8,4$.

Dentro de la *Motivación*, la *Inteligencia Emocional Global* (CIE) predice de manera significativa tres variables: Valoración del Aprendizaje [$F_{1,94} = 9,403; p = .003$], $R^2_{y,1}=9,1$; Motivación Intrínseca [$F_{1,94} = 6,162; p = .015$], $R^2_{y,1} = 6,2$ y Autoeficacia [$F_{1,94} = 6,467; p = .013$], $R^2_{y,1}=6,4$. Mientras que el Manejo Emocional (CIEM) predice las variables de Motivación para el Trabajo en Grupo [$F_{1,94} = 7,77; p = .006$], $R^2_{y,1}=7,6$ y Atribución Interna del Éxito [$F_{1,94} = 10,083; p = .002$], $R^2_{y,1}=9,7$.

Si analizamos, en conjunto, cómo predicen las *Estrategias de Aprendizaje* y la *Motivación* el *Rendimiento Académico*, encontramos que la Valoración del Aprendizaje predice la Calificación Media Global [$F_{1,94} = 22,662; p < .005$], $R^2_{y,1}= 19,4$; y que también predice la Calificación Media Global la Valoración del Aprendizaje junto con las Estrategias de Regulación [$F_{1,94} = 14,876; p < .005$], $R^2_{y,1}= 24,2$. El mismo resultado observamos cuando tomamos como criterio la Calificación Media Común (ver valores en tabla). Si analizamos el Número de Suspensos, encontramos de nuevo a la Valoración del Aprendizaje como predictor significativo [$F_{1,94} = 12,843; p = .001$], $R^2_{y,1}= 12$; y a la Valoración del Aprendizaje junto a la Motivación para el Trabajo en grupo [$F_{1,94} = 9,287; p < .005$], $R^2_{y,1}= 16,6$.

Finalmente, es relevante señalar, que el *Bienestar Psicológico* es un predictor significativo de tres de las cuatro *Estrategias de Aprendizaje*: Estrategias de Organización, Regulación Metacognitiva y Establecimiento de Relaciones; y de cinco

de las seis variables de *Motivación académica*: Valoración del Aprendizaje, Motivación Intrínseca, Motivación para el Trabajo en Grupo, Necesidad de Reconocimiento y Autoeficacia (ver en tabla cada uno de los valores).

3.3.DISCUSIÓN GENERAL

De manera general nuestro objetivo con este trabajo era explorar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento académico, así como las variables que podían incidir de manera indirecta en esta relación.

Para ello, tomamos una muestra de 96 adolescentes, todos ellos de 4ª de Educación Secundaria Obligatoria, a la que se administraron los distintos cuestionarios utilizados para la recogida de información; también obtuvimos información de sus calificaciones escolares.

Tras realizar los análisis estadísticos convenientes podemos afirmar que globalmente nuestras hipótesis se han cumplido. De manera más específica nuestra primera hipótesis afirmaba que existiera relación entre IE y rendimiento académico, y que esta relación no fuera directa, sino mediada por otras variables. El hecho de que el Rendimiento Académico sea un resultado complejo en el que intervienen múltiples variables o factores nos hacía pensar que fuera poco probable que la relación fuese directa y simple.

Analizando nuestros resultados encontramos que como esperábamos, si existe relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico y, de manera congruente a lo encontrado en la revisión de la literatura, el Manejo emocional o Regulación emocional es una de las habilidades más relacionada (Lam y Kirby, 2002; Pérez y Castejón, 2007).

Centrándonos en nuestra predicción de que la relación entre IE y RA fuera indirecta y mediada por variables como el Bienestar Psicológico, las Estrategias de Aprendizaje o la Motivación Académica; podemos afirmar que existe una relación indirecta entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento, a través de las Estrategias de Aprendizaje y la Motivación académica; sin embargo el papel del Bienestar Psicológico es más controvertido, pues no hemos encontrado que esté relacionado con el Rendimiento, no obstante, consideramos que puede incidir a través de las Estrategias de Aprendizaje y la Motivación, variables con las que si correlaciona.

No podemos afirmar que no exista una relación directa entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento académico, puesto que dos de las cuatro habilidades de la inteligencia emocional: Facilitación Emocional y Manejo Emocional si correlacionan con el Rendimiento Académico.

Según nuestra segunda hipótesis, esperábamos que la IE fuera un buen predictor del Bienestar Psicológico, y este predijera de manera significativa el Rendimiento Académico. Analizando los resultados de los análisis de regresión, encontramos que la Inteligencia Emocional Global es un buen predictor del Bienestar Psicológico. Resultado que va en la misma línea de las investigaciones de Salovey et al. (2002) y Fernández-Berrocal et al. (2006). Sin embargo, no hemos encontrado que el Bienestar Psicológico tenga capacidad predictiva sobre el Rendimiento. A pesar de este resultado que difiere de lo postulado en nuestra hipótesis, es importante señalar que el Bienestar Psicológico sí que se ha mostrado como un buen predictor de las Estrategias de Aprendizaje (Estrategias de Organización, Regulación Metacognitiva y Establecimiento de Relaciones) y de la Motivación Académica (Valoración del Aprendizaje, Motivación Intrínseca, Motivación para el Trabajo en Grupo y la Colaboración, Necesidad de Reconocimiento y Autoeficacia).

El hallazgo de que el Bienestar Psicológico no actúe como predictor significativo del Rendimiento, en nuestros resultados, contrasta con lo encontrado por Extremera y Fernández-Berrocal (2003).

Finalmente nuestra tercera hipótesis afirmaba que la IE sería un buen predictor de las Estrategias de Aprendizaje y de la Motivación, y estas predecirían de manera significativa el Rendimiento Académico. Revisando nuestros resultados podemos afirmar que se cumple nuestra hipótesis, al encontrar que tanto la IE Global como algunas de sus habilidades son buenos predictores de las distintas Estrategias de Aprendizaje y de la Motivación, y que algunas de estas muestran capacidad predictiva sobre el Rendimiento académico. Resultado que se muestra congruente con los trabajos de Guil, Mestre y Gil-Olarte (2004) y Guil et al. (2006).

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El concepto de Inteligencia Emocional ha ido adquiriendo mayor popularidad en las últimas décadas; a pesar de las discrepancias en su definición, operativización y por tanto evaluación, existe gran cantidad de evidencia de sus beneficios en el mundo laboral, de la salud o académico.

En nuestro trabajo nos focalizamos en un aspecto concreto del contexto escolar: el Rendimiento Académico. La revisión teórica realizada nos indicaba que la Inteligencia Emocional estaba relacionada e incluso tenía capacidad predictiva sobre el Rendimiento, sin embargo no teníamos certeza de si la relación entre ambos era directa o se producía a través de otras variables que algunos autores habían postulado: Bienestar Psicológico, Estrategias de Aprendizaje o Motivación Escolar.

Nuestro trabajo nos permite afirmar que parte de la relación se produce de manera directa, aunque de especial importancia es la relación que se produce a través de las Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Además permite adoptar una actitud cautelosa sobre las afirmaciones predominantes de que el Bienestar Psicológico es la variable mediadora, puesto que este resultado no se ha producido de manera directa en nuestros datos, pero sí poder comprender el efecto que este supone en la Motivación y en las Estrategias de Aprendizaje.

Recogiendo de nuevo la aportación de Pekrum (1992): *“Las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.) y por tanto en el aprendizaje y el rendimiento”*.

Entre las limitaciones que podemos encontrar en nuestro trabajo está el hecho de no haber controlado el efecto de las variables de personalidad y de otras medidas de inteligencia general, ya que haberlas incluido hubiera supuesto un exceso de medidas al realizar la recogida en una sola sesión, lo que podría haber generado un cansancio excesivo en los estudiantes y ser contraproducente. Otra limitación a señalar sería que nuestros datos necesitarían análisis estadísticos más complejos, que exceden la finalidad de este trabajo, pero que será objeto de nuestras futuras investigaciones.

Sería interesante en un futuro replicar este estudio incluyendo dichas variables de personalidad y medidas de inteligencia general, para poder comprobar si los hallazgos

se mantienen. Otro aspecto que nos parecería interesante investigar en un futuro es averiguar por qué la Inteligencia Emocional se relaciona de manera diferencial con las distintas asignaturas, y que tienen en común aquellas con las que de manera consistente presenta más relación. En la revisión teórica que hemos realizado, encontramos que presenta más relación con asignaturas como por ejemplo Lengua, Inglés, y menor relación con otras como Matemáticas y ciencias (Otero et al., 2009). Relacionado con este tópico estaría esclarecer qué papel juega o como se relacionan la Inteligencia Verbal y la Inteligencia Emocional, puesto que nos parece interesante que por ejemplo, en el estudio de Zeidner et al. (2005) en el que comparaban la IE de alumnos superdotados y no superdotados, se encontró que los primeros puntuaban más alto en IE, medida a través del MSCEIT, pero que este efecto desaparecía cuando se controlaban las diferencias en Inteligencia Verbal.

Finalmente y dado que el entrenamiento en Inteligencia Emocional está relacionado con aspectos muy importantes como la reducción de agresión, enfado, ansiedad y depresión, consumo de drogas y problemas en la escuela; así como aumento de actitudes positivas hacia la escuela, mejora de hábitos de trabajo, rendimiento, liderazgo, habilidades sociales, cooperación y mejor relación profesor-alumno; sería muy interesante su educación desde los centros escolares. Hay múltiples formas de ir incorporando estos contenidos.

Una forma de incorporarlos es a través de intervenciones organizativas; a nivel de centro sería esencial que estuvieran presentes en el Proyecto Educativo de Centro, así como en el Proyecto Curricular, de forma que queden explícitos y no dependan de la voluntad del profesorado; a nivel de aula es muy importante el rol del profesor: los procesos de instrucción, el tipo de autoridad que ejerce, la forma de recompensar el trabajo y el formato de las actividades, todos estos aspectos pueden incorporar de manera implícita estos contenidos (Favorecer la expresión de emociones en el aula, explicar porque un compañero/a se siente de un determinado modo, ser un buen modelo de autocontrol, ayudar a resolver conflictos incorporando las habilidades de expresión, comprensión, regulación emocional... etc).

Otra forma de incorporar estos contenidos sería a través de intervenciones directas en el aula, es decir, a través de Programas Educativos Optimizadores. Las intervenciones optimizadoras, dotan de recursos al alumno de forma que se produzca un desarrollo

positivo de sus competencias y a su vez, actúan en cierto sentido como programas de prevención al promover resiliencia, y reducir el impacto de los riesgos. Algunos programas, de Inteligencia Emocional, que encontramos en la literatura son el programa INTEMO (Ruiz, Cabello, Salguero et al., 2013) para Educación Secundaria, y el programa RULER para todas las etapas, desarrollado por Marc Brackett y *col.* en la Universidad de Yale.

Es conveniente que estos programas sigan una serie de criterios propios de los programas eficaces (Kirby et al., 2006), como es estar basados en teoría e investigación sólidas, focalizarse en habilidades concretas, utilizar metodologías activas, extender su desarrollo a lo largo de varias etapas educativas, evaluación continua y supervisión, etc.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, C. L., Martínez, R., & Yuste, C. (2004). CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación. Eos, Madrid.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858.
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1-12
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, supl., 42-48.
- 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

- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27
- Fernández-Berrocal, P. , & Extremera, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de psicología*, (80), 59-78
- Furnham, A. (2001). Self-estimates of intelligence: culture and gender differences in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences. *Personality and Individual Differences*, 31, 1381-1405.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Bracket, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós, 1996)
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. y Nuñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, IX (22). Recuperado el 16 de Febrero de 2015 de <http://reme.uji.es/reme/numero22/index-sp.html>
- Guil, R., Mestre, J. M. y Gil-Olarte, P. (2004) Inteligencia Emocional y rendimiento académico. En F. Miras, N. Yuste y F. Valls (Eds.), *Actas del IV Congreso internacional de psicología y educación: calidad educativa* (pp.1303-1312)
- Kirby, D., Laris, B. A., y Rolleri, L. (2006). Sex and HIV education programs for youth: their impact and important characteristics. Washington, D. C.: Healthy Tenn Network.
- 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.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-659
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R. J. Sternberg (ed.). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Joosey Bass, págs. 92-117.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2002). MSCEIT. User's Manual. Toronto, Canada: MHS

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la bahía de Cádiz*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L., & Comunian, M. L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 47-68). Ediciones Pirámide.
- Otero, C., Martín, E., León, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista galego-portuguesa de Psicología e educación, 17*
- Pekrum, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An international Review, 41 (4)*, 359-376
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad estrés*, 393-400.
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation Enhancing Environments*(pp.117-160). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40
- Ramos, N., Enríquez, H. y Recondo, O. (2012). Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones. Editorial Kairós.
- Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlation study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Unpublished Dissertation, Inmaculata College, Inmaculata, Pennsylvania.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera N., Fernández-Berrocal, P. (2013) *Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality, 9*, 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17*, 611-627

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Sánchez-Cánovas, J. (1998). Manual Escala de Bienestar Psicológico. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391.

6. ANEXOS

6.1. SOLICITUD

D. Leticia Alonso Tamayo, alumna de 4º curso de grado en Psicología de la Universidad de Salamanca, con D.N.I. 71305838-L

EXPONE

Que durante este curso está realizando como Trabajo Fin de Grado una investigación sobre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en adolescentes bajo la dirección de D^a Ana M^a Nieto Carracedo, profesora titular del departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Salamanca.

Que habiendo estado escolarizada en el colegio Jesús-María de Burgos, le gustaría y le parece oportuno poder realizar allí parte del sondeo que le ayudará a obtener la información que necesita para el objetivo de su investigación.

El objetivo de la investigación será tratar de conocer el grado de relación existente entre la inteligencia emocional de los alumnos con su rendimiento académico, así como explorar si esa relación está mediada por los efectos de la inteligencia emocional en el bienestar psicológico o en la motivación escolar.

Que los cuestionarios que serían entregados a los alumnos son:

- MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso.

- *EBP. Escala de Bienestar Psicológico de Sánchez-Cánovas, de la cual solo se les presentaría la subescala bienestar psicológico subjetivo, extrayendo las subescalas de bienestar material, laboral y de relaciones de pareja.*
- *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación.*

Así como también será necesario conocer las calificaciones del primer trimestre de cada alumno, guardando por su puesto su total anonimato a través de un número asignado de identificación al que se le puedan relacionar las puntuaciones de los cuestionarios así como la calificación media.

Que el tiempo necesario para la recogida de información en la clase sería de 60-90 minutos.

Que la muestra para realizar el sondeo debe estar formada por alumnos de 4º de ESO.

Y por todo ello,

SOLICITA

Que le sea concedida la posibilidad de pasar los cuestionarios a la muestra de alumnos y alumnas mencionada anteriormente, así como conocer las calificaciones con el fin de llevar a cabo la investigación que permita conocer cómo se relaciona la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico.

En Salamanca, a de Marzo de 2015.

Fdo.

6.2. TABLA DE CORRELACIONES

Correlaciones

		CIE	CIEP	CIEF	CIEC	CIEM	NOTAS_B BRUTO	NOTAS_ MEDIAS	SUSPENSOS	BIENESTAR PSICOLÓGI CO	ORG	REG	REL	SUP	VAL	INT	SOC	REN	AUT	ATR
CIE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 .602** 96	.772** .000 96	.638** .000 96	.761** .000 96	.192 .060 96	.146 .155 96	-.186 .070 96	-.438** .000 96	.307** .002 96	.218* .033 96	.397** .000 96	-.278** .006 96	.302** .003 96	.248* .015 96	.152 .138 96	-.040 .700 96	.254* .013 96	.237** .020 96	.237** .020 96
CIEP	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.602** .000 96	1 .400** 96	.400** .000 96	.186 .069 96	-.102 .324 96	-.129 .210 96	.081 .431 96	-.405** .000 96	.205* .045 96	.056 .591 96	.220* .031 96	-.094 .364 96	.067 .516 96	.182 .076 96	.067 .514 96	-.005 .965 96	.177 .084 96	-.009 .931 96	-.009 .931 96
CIEF	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.772** .000 96	.400** .000 96	1 .358** 96	.476** .039 96	.211** .039 96	.153 .138 96	-.205* .045 96	-.306** .002 96	.200 .051 96	.188 .066 96	.301** .009 96	-.195 .056 96	.264** .009 96	.212* .038 96	.073 .480 96	-.092 .375 96	.194 .059 96	.185 .071 96	.185 .071 96
CIEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.638** .000 96	.070 .497 96	.358** .000 96	1 .480** 96	.159 .000 96	.157 .127 96	-.152 .138 96	-.242** .018 96	.154 .135 96	.088 .394 96	-.200 .051 96	-.290** .004 96	.155 .130 96	.039 .706 96	-.018 .864 96	-.106 .302 96	.227** .026 96	.101 .326 96	.101 .326 96
CIEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.761** .000 96	.186 .069 96	.476** .000 96	.480** .000 96	1 .224* 96	.213* .037 96	-.200 .051 96	-.250* .014 96	.272** .007 96	.208* .042 96	.342** .001 96	-.225* .028 96	.290** .004 96	.161 .117 96	.276** .006 96	.012 .906 96	.163 .113 96	.311** .002 96	.311** .002 96
NOTAS_B BRUTO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.192 .060 96	-.102 .324 96	.211** .039 96	.159 .121 96	.224* .028 96	1 .955** 96	-.857** .000 96	-.179 .081 96	.098 .345 96	.355** .000 96	.193 .060 96	-.118 .252 96	.441** .000 96	.171 .095 96	.300** .003 96	.205* .045 96	.134 .191 96	.238** .020 96	.238** .020 96
NOTAS_ MEDIAS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.146 .155 96	-.129 .210 96	.153 .138 96	.157 .127 96	.213** .037 96	.955** .000 96	1 .801** 96	-.133 .195 96	.142 .167 96	.370** .000 96	.213* .037 96	-.128 .214 96	.432** .000 96	.218** .033 96	.292** .004 96	.180 .079 96	.164 .110 96	.226** .027 96	.226** .027 96
SUSPENSOS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.186 .070 96	.081 .431 96	-.205* .045 96	-.152 .138 96	-.200 .051 96	-.857** .000 96	1 .801** 96	-.186 .070 96	-.038 .711 96	-.311** .002 96	-.258** .011 96	.187 .069 96	-.347** .001 96	-.164 .111 96	-.291** .004 96	-.206* .044 96	-.135 .190 96	-.115 .265 96	-.115 .265 96
BIENESTAR_ PSICOLÓGICO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.438** .000 96	.405** .000 96	.306** .002 96	.242** .018 96	.250* .014 96	.179 .081 96	-.186 .195 96	1 .238** 96	.307** .002 96	.401** .002 96	.401** .002 96	.006 .951 96	.240* .019 96	.316** .002 96	.396** .000 96	.267** .008 96	.306** .002 96	.064 .536 96	.064 .536 96
ORG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.307** .002 96	.205* .045 96	.200 .051 96	.154 .135 96	.272** .007 96	.098 .345 96	-.038 .711 96	.238** .020 96	1 .449** 96	.464** .000 96	.464** .000 96	-.177 .084 96	.306** .002 96	.289** .004 96	.308** .002 96	.177 .085 96	.119 .247 96	.278** .006 96	.278** .006 96
REG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.218* .033 96	.056 .591 96	.188 .066 96	.088 .394 96	.208* .042 96	.355** .000 96	-.311** .000 96	.307** .002 96	.449** .000 96	1 .653** 96	.653** .000 96	-.143 .165 96	.337** .001 96	.468** .000 96	.395** .000 96	.156 .129 96	.082 .426 96	.326** .001 96	.326** .001 96
REL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.397** .000 96	.220* .031 96	.301** .003 96	.200 .051 96	.342** .001 96	.193 .060 96	-.258** .011 96	.401** .000 96	.464** .000 96	.653** .000 96	1 .084 96	-.084 .414 96	.250* .014 96	.453** .000 96	.318** .002 96	.206* .044 96	.164 .111 96	.198 .053 96	.198 .053 96
SUP	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.278** .006 96	-.094 .364 96	-.195 .056 96	-.290** .004 96	-.225* .028 96	-.118 .252 96	-.128 .069 96	.187 .951 96	-.177 .084 96	-.143 .165 96	-.084 .414 96	1 .187 96	-.242** .018 96	-.061 .557 96	.140 .173 96	.237** .020 96	.353** .000 96	.268** .008 96	.290** .004 96
VAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.302** .003 96	.067 .516 96	.264** .009 96	.155 .130 96	.290** .004 96	.441** .000 96	-.347** .001 96	.240* .019 96	.306** .002 96	.337** .001 96	.250* .014 96	-.242** .018 96	1 .027 96	.225* .020 96	.237** .020 96	.041 .691 96	.100 .333 96	.546** .000 96	.546** .000 96
INT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.248* .015 96	.182 .076 96	.212** .038 96	.039 .706 96	.161 .117 96	.171 .095 96	-.164 .111 96	.316** .002 96	.289** .000 96	.468** .000 96	.453** .000 96	-.061 .557 96	.225* .027 96	1 .000 96	.353** .000 96	.075 .467 96	.070 .498 96	.067 .515 96	.067 .515 96
SOC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.152 .138 96	.067 .514 96	.073 .480 96	-.018 .864 96	.276** .006 96	.300** .003 96	-.291** .004 96	.396** .000 96	.308** .002 96	.395** .000 96	.318** .002 96	.140 .173 96	.237** .020 96	.353** .000 96	1 .000 96	.268** .008 96	-.101 .330 96	.290** .004 96	.290** .004 96
REN	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.040 .700 96	-.005 .965 96	-.092 .375 96	-.106 .302 96	.012 .906 96	.205* .045 96	-.206* .004 96	.267** .008 96	.177 .085 96	.156 .129 96	.206* .044 96	.238** .020 96	.041 .467 96	.075 .467 96	.268** .008 96	1 .000 96	-.197 .054 96	.034 .954 96	.034 .954 96
AUT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.254* .013 96	.177 .084 96	.194 .059 96	.227** .026 96	.163 .113 96	.134 .110 96	-.135 .190 96	.306** .002 96	.119 .247 96	.082 .426 96	.164 .111 96	-.438** .000 96	.100 .333 96	.070 .498 96	-.101 .330 96	-.197 .054 96	.061 .954 96	.061 .954 96	.061 .954 96
ATR	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.237** .020 96	-.009 .931 96	.185 .071 96	.101 .326 96	.311** .002 96	.238** .020 96	-.226** .027 96	-.115 .265 96	.064 .536 96	.278** .006 96	.326** .001 96	.198 .053 96	-.258** .011 96	.546** .000 96	.067 .515 96	.290** .004 96	.034 .743 96	.061 .954 96	1 .000 96

** .La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* .La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).