



## **RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA<sup>1</sup>**

### ***RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE IN SECONDARY EDUCATION***

**Juan Fontanillas-Moneo<sup>2</sup>**

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE).  
Salamanca, España

**Patricia Torrijos Fincias**

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE).  
Salamanca, España

**María-José Rodríguez-Conde**

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE).  
Salamanca, España

## **RESUMEN**

Este trabajo pretende indagar en la existencia de la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico que permita mejorar el asesoramiento especializado en orientación educativa y psicopedagógica a los profesionales de los centros educativos. Concretamente se estudia la relación entre las variables de la Inteligencia Emocional y las calificaciones obtenidas por los y las estudiantes en las materias instrumentales básicas. Para ello, se ha contado con una muestra de 976 participantes de cinco centros educativos en los que se imparte educación secundaria. Para evaluar el Rendimiento Académico se han tenido en cuenta las calificaciones obtenidas en las materias de matemáticas, lengua española y literatura y la media global de todas

---

<sup>1</sup> *Fuente de financiación:* Proyecto de investigación nacional EFI SEIS. Escuelas eficaces para la mejora del sistema (PGC2018-099174-B-I00-Fondos FEDER).

<sup>2</sup> *Correspondencia:* Juan Fontanillas Moneo. Correo-e: [jfontanillas@usal.es](mailto:jfontanillas@usal.es), web: <https://ge2o.usal.es/>

las materias del curso, categorizando los resultados en dos grupos de estudiantes, los de Rendimiento Académico bajo y los de Rendimiento Académico normotípico. Para la medida de la Inteligencia Emocional y sus dimensiones se ha utilizado la escala EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000). Los resultados confirman la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos de Rendimiento Académico con la Inteligencia Emocional y sus dimensiones. Pero el coeficiente de correlación es muy débil ( $\rho < .25$ ), lo que, despierta nuevos interrogantes, así como abre la oportunidad a nuevos estudios y análisis en profundidad. También se demuestra que los y las estudiantes con altas calificaciones en la materia de matemáticas presentan altas puntuaciones en todas las dimensiones de la inteligencia emocional mientras que, en la materia de lengua española y literatura no se evidencia esta correlación en las dimensiones intrapersonal e impresión positiva.

**Palabras clave:** orientación educativa, rendimiento escolar, competencias para la vida, evaluación de la educación, calidad de la educación.

## ABSTRACT

This paper presents the results of a study on the relationship between Emotional Intelligence and Academic Performance, which can help guidance practitioners to provide expert advice on this issue to other professionals in schools. Specifically, the relationship between the dimensions of Emotional Intelligence and the grades obtained by students in the instrumental subjects of Mathematics and Spanish Language and Literature. A sample of 976 high school students from five different high schools where compulsory secondary education is taught, has participated in the study. In order to evaluate academic performance, average grades have been taken into account, distributed in two groups of students, those with low academic performance and those with normal academic performance. The grades obtained in the subjects of Mathematics, and Spanish Language and Literature and the average of all subjects of the school year have also been analyzed. The EQ-i: YV scale (Bar-On y Parker, 2000) has been used to measure emotional intelligence and its dimensions. The results confirm the existence of significant differences in both groups between academic performance and emotional intelligence and its dimensions. However, the correlation coefficient is very weak ( $\rho < .25$ ), raising new questions, as well as opening up new opportunities for further studies. The results also show that students with high grades in Mathematics have high grades in all dimensions of emotional intelligence, whereas in the case of students with high grades in Spanish Language and Literature, this correlation is not found in the intrapersonal dimensions and positive impression dimensions.

**Key Words:** educational guidance, academic achievement, life skills, evaluation of education, educational quality.

## Cómo citar este artículo:

Fontanillas-Moneo J., Torrijos Fincias, P. y Rodríguez-Conde, M.J. (2022). Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en la Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 102-118.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>

## Introducción

En las últimas décadas la lucha contra el fracaso escolar ha sido una constante preocupación para políticos, familias, docentes e investigadores en la mayoría de los países de todo el mundo, que ha llevado a buscar diferentes estrategias con ánimo de lograr una mejora continua del Rendimiento Académico de los y las estudiantes (OCDE, 2016).

De acuerdo con los trabajos de Lamas (2015), existen una diversidad de variables que inciden directa o indirectamente en el fracaso escolar de los y las estudiantes, lo que hace bastante complejo poder definirlo y, en suma, ha permitido a cada gobierno apoyarse en las definiciones y criterios que le son más favorables para evaluarlo y, por tanto, hacer públicas estadísticas apoyadas en datos que, sin ser falsos, no muestran el problema en profundidad, sino que se limitan a variables o aspectos concretos.

Más allá de una definición concreta, lo que si resulta evidente para políticos, familias e investigadores es la relación directa entre el fracaso escolar y el Rendimiento Académico (RA). A pesar de la enorme complejidad para conceptualizar correctamente este término (Lamas, 2015), la mayoría de los autores (Caballero et al., 2007) coinciden en considerar como Rendimiento Académico el cumplimiento de los objetivos y el alcance y/o asimilación de los contenidos curriculares incluidos en la programación didáctica de una determinada materia, siendo evaluado a través de las calificaciones y el nivel de alcance de los estándares de aprendizaje.

Por tanto, se entiende por Rendimiento Académico el nivel de conocimientos que un o una estudiante ha mostrado en una materia, considerado a través de criterios normativos relacionados con la normal para la edad y el nivel académico (Edel, 2003).

Todo este avance ha hecho que se hayan intensificado en el área de la pedagogía y de la psicología estudios e investigaciones, que permitan identificar los factores que inciden en la mejora del RA y, con ello, disminuir el fracaso escolar actual (Jiménez-Puig et al., 2019; Okano et al., 2019; Otero et al., 2009; Wong et al., 2013). Y son los departamentos de Orientación Educativa quienes asumen la labor especializada de asesoramiento psicopedagógico en los centros educativos sobre estrategias y procedimientos para evitar el fracaso escolar y el abandono temprano de la escolaridad de los y las estudiantes y, por tanto, la mejora del Rendimiento Académico de estos.

Conviene reseñar que, durante muchos años, el Rendimiento Académico ha estado muy vinculado al desarrollo de las habilidades cognitivas de los y las estudiantes. No obstante, en las últimas décadas, con la inclusión de metodologías de enseñanza basadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993), se ha comenzado a poner énfasis en otra serie de habilidades que combinan habilidades cognitivas y emocionales. Dentro de esta dimensión emocional, se destacan las habilidades intrapersonales e interpersonales.

Aunque se han referenciado otros antecedentes, es a partir de Mayer y Salovey (1997) cuando se comienza a profundizar en el análisis del concepto de Inteligencia Emocional y sus dimensiones, entendiéndola como la capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Desde 1990, se ha asistido a un auge e interés científico por presentar modelos teóricos para explicar y evaluar la Inteligencia Emocional, desde una perspectiva de modelos de capacidad y modelos mixtos (Bisquerra et al., 2015). En este estudio se ha utilizado el Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (2006), entendiendo dicho modelo como una mezcla ecléctica de rasgos de personalidad o modelo mixto. De acuerdo con este modelo, la inteligencia socioemocional “es una muestra representativa de competencias, habilidades y facilitadores sociales y emocionales interrelacionados que determinan qué tan efectivamente nos entendemos y expresamos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias” (Bar-On 2006, p. 14). Las competencias, habilidades y facilitadores sociales y emocionales que se incluyen en este modelo responden a los cinco componentes o dimensiones claves: intrapersonal (conciencia de sí mismo y la autoexpresión), interpersonal (conciencia social y relación interpersonal), manejo del estrés (manejo y regulación emocional), adaptabilidad (manejo del cambio) y estado de ánimo (automotivación).

Además, la legislación actual incluye entre sus principios la Orientación Educativa y Profesional de los y las estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. En este sentido, Pérez-González (2010) propone el trabajo de la Orientación Educativa para lograr el desarrollo integral de los y las estudiantes en tres grandes bloques de contenidos: el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento (la educación cognitiva), el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales (la educación socioemocional), y el desarrollo moral o de la inteligencia moral (la educación moral).

Existe un interés por parte de la comunidad científica, para demostrar empíricamente la posible relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico (Lam y Kirby, 2002). Así, se encuentran estudios en los que se aprecia una evidencia empírica en la relación significativa entre el Rendimiento Académico y la Inteligencia Emocional. En esta línea, Lam y Kirby (2002), pusieron de manifiesto que los y las estudiantes con mayores puntuaciones en la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997) muestran notas más altas en las diferentes materias. En los estudios de Pulido y Herrera (2017, 2018, 2019), aunque no encontraron relación entre ansiedad y Rendimiento Académico, sí se constató la variable felicidad como predictora del mismo y, además, que un elevado nivel de Inteligencia Emocional lleva a un aumento del Rendimiento Académico. Parker et al. (2004) pusieron de manifiesto que el éxito en el Rendimiento Académico de los y las estudiantes está significativamente relacionado con la mayoría de las dimensiones de la Inteligencia Emocional evaluada por el EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000). En la misma línea, conviene destacar también los resultados generales reportados por autores como Petrides et al. (2004), quienes también encontraron una asociación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico general o los de Extremera y Fernández-Berrocal (2001), quienes sostienen que la Inteligencia Emocional es un predictor adecuado del Rendimiento Académico. De la misma manera se reseñan trabajos como los de Vallejo et al. (2012) que concluyen también que el Rendimiento Académico está influido por la Inteligencia Emocional. En esta línea, Ros-Morente et al. (2017) mostraron evidencias empíricas de la relación positiva existente entre el clima social, el manejo de las competencias emocionales y el rendimiento académico.

En el lado opuesto, aparecen estudios empíricos que indican que la relación significativa entre estas dos variables es nula o muy baja. En esta línea, Broc (2019) analizó la relación entre el número de suspensos con la Inteligencia Emocional utilizando el EQ-i: YV adaptado a la población española (Ferrándiz et al., 2012) llegando a la conclusión de “que este constructo tal vez haya sido algo sobredimensionado y no tenga tanta relevancia en el Rendimiento Académico” (p. 76). El objeto del problema es que no se puede estar seguros de si las altas puntuaciones en la Inteligencia Emocional conducen a la mejora del Rendimiento Académico (Broc, 2018; Waterhouse, 2006). En investigaciones como las de Usán-Supervía et al. (2020) y Usán-Supervía y Salavera-Bordás (2018) se evidencian correlaciones significativas entre algunas dimensiones de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, pero tampoco son concluyentes de acuerdo con el modelo de ecuaciones estructurales al incidir el burnout en dicha relación,

coincidiendo también con lo que afirman Jiménez-Morales y López-Zafra (2009). Se evidencia, por tanto, que en la literatura científica no resulta tan clara la incidencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico de los y las estudiantes.

En base a la contraposición y/o evidencias encontradas, el objetivo principal de la presente investigación es analizar las relaciones entre las variables de Rendimiento Académico en la ESO y Bachillerato, medido de acuerdo a la proporción de estudiantes que superan los objetivos del currículo del curso, y la Inteligencia Emocional, medida con el test EQ-i:YV (Emotional Quotient inventory: Young Version). La hipótesis con la que se trabaja es, por tanto, que existe relación entre Rendimiento Académico y la Inteligencia Emocional, planteándonos las siguientes cuestiones ¿Los y las estudiantes con mayor rendimiento presentan mayores niveles de Inteligencia Emocional?, ¿Dicho rendimiento puede estar influenciado por la materia instrumental a estudiar? Y ¿Existe, por tanto, una correlación directa y positiva entre ambas variables?

Para confirmar la hipótesis de partida, se categorizó el rendimiento de los y las estudiantes en dos tipos de rendimiento: bajo y normo rendimiento, tomando principalmente y como referencia central dos materias: matemáticas y lengua española y literatura, por ser consideradas materias instrumentales y por su relevancia en los criterios de promoción y titulación del Sistema Educativo Español.

## Método

### *Muestra*

De acuerdo con el carácter del estudio, eminentemente cuantitativo, y por las características de la población, la muestra participante se ha seleccionado mediante la técnica de muestreo de carácter no probabilístico, de tipo casual o por accesibilidad (Latorre et al., 2005), contando con la participación voluntaria de los participantes y con la aprobación de los departamentos de Orientación Educativa y equipos directivos de los centros de educación secundaria que participaron en el estudio.

La muestra final quedó conformada por 976 participantes, repartidos en 5 centros educativos de titularidad pública de España en los que se imparte la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La muestra, considerando variables sociodemográficas y educativas, aparece detallada en la Tabla 1.

Para la operativización de la variable rendimiento se estimó como bajo Rendimiento Académico a los y las estudiantes que obtienen una calificación de insuficiente en tres o más materias y normo Rendimiento Académico al resto de estudiantes. Esta operativización se realizó acorde a lo indicado en la legislación vigente española<sup>3</sup> sobre los criterios de promoción y repetición de curso recogido en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013), en la que se expone que no promocionan quienes no hayan superado los contenidos de lengua española y literatura y matemáticas simultáneamente o hayan suspendido tres o más materias.

---

<sup>3</sup> Legislación vigente en el momento de la realización del estudio. Actualmente ha sido modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Tabla 1

Datos de la muestra en función de variables sociodemográficas y de variables educativas de Rendimiento Académico

Variables sociodemográficas	Media descriptiva			
	N=976	Media 14,15	D. T. 1,600	Rango 12-19
<b>Edad</b>			N	%
<b>Género</b>	Masculino		488	50
	Femenino		488	50
<b>Curso</b>	1º ESO		282	28.9
	2º ESO		127	13.0
	3º ESO		254	26
	4º ESO		213	21.8
	1º BACHILLERATO		75	7.7
	2º BACHILLERATO		24	2.4
	Perdido Sistema		1	0.1
<b>Tipo de centro</b>	Urbano		716	73.4
	Rural		260	26.6
<b>Tipo de estudiante</b>	Bajo rendimiento		72	7.4
	Normo rendimiento		904	92.6
<b>Variables educativas sobre RA</b>	Estudiantes que promocionan o repiten	Suspende 2 o menos*	904	92.6
		Suspende 3 o más	72	7.4
	Nota en lengua española y literatura	Insuficiente	125	12.8
		Suficiente	173	17.7
		Bien	214	21.9
		Notable	339	34.7
		Sobresaliente	125	12.8
	Nota en matemáticas	Insuficiente	134	13.7
		Suficiente	185	19.0
		Bien	228	23.4
		Notable	328	33.6
		Sobresaliente	101	10.3

\* Suspende 2 materias o menos siempre que las dos suspensas no sean lengua española y literatura y matemáticas simultáneamente.  
Fuente: Elaboración propia

### Instrumentos y/o técnicas

Se ha utilizado la versión en castellano validada por Ferrándiz et al. (2012) del *Emotional Quotient Inventory: Young Version* (EQ-i:YV) de Bar-On y Parker (2000), puesto que proporciona baremos estandarizados que permiten interpretar las competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales de niños y adolescentes. El EQ-i:YV está conformado por 60 ítems en los que se evalúan las 5 grandes dimensiones de la Inteligencia Emocional. Dichos ítems se configuran mediante afirmaciones que se estructuran de acuerdo con una escala Likert de 4 puntos (1 = nunca me pasa, 4 = siempre me pasa). Ha sido traducido, validado y adaptado a España de acuerdo con los estándares internacionales promulgados por la *International Test Commission* (Ferrándiz et al., 2012). El test EQ-i:YV presentó una fiabilidad mediante  $\alpha$  de Cronbach de .892 para el test en total y en cada dimensión: para la intrapersonal  $\alpha$  = .822, para la interpersonal  $\alpha$  = .776, para manejo del estrés  $\alpha$  = .854, para la adaptabilidad  $\alpha$  = .824, para el estado de ánimo  $\alpha$  =

.881. La prueba KMO dio un valor de .808 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ( $p < .001$ ).

Tras la aplicación del instrumento se arroja una puntuación global, así como una puntuación en cada una de las 5 grandes dimensiones que forman la estructura del modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Bar-On; intrapersonal (conciencia de sí mismo y la autoexpresión), interpersonal (conciencia social y relación interpersonal), manejo del estrés (manejo y regulación emocional), adaptabilidad (manejo del cambio), estado de ánimo (automotivación).

Para evaluar la variable de Rendimiento Académico se tiene en cuenta los criterios de promoción que establecía el Ministerio de Educación y Cultura en la legislación vigente en ese momento, estableciendo dos grupos normativos: estudiantes con bajo Rendimiento Académico, considerándose aquellos que no promocionan de curso y que, por tanto, tendrían tres o más materias suspensas, o matemáticas y lengua castellana y literatura simultáneamente y estudiantes con normo Rendimiento Académico, considerándose aquellos y aquellas estudiantes que promocionan de curso y que, por tanto, aprobarían todo o suspenderían una o 2 materias que no sean matemáticas y lengua castellana y literatura simultáneamente. Tras el análisis de las calificaciones de la evaluación final y extraordinaria final del curso 2019-2020 de todos los participantes, se procedió a agruparlos en cada uno de los grupos operativos.

### *Procedimiento*

La recogida de datos fue realizada por el profesorado-tutor, planteándose como una actividad voluntaria en la hora de tutoría, organizada y respaldada por el Departamento de Orientación y los Equipos Directivos de cada uno de los centros educativos correspondientes.

Previamente, se contactó con los especialistas de Orientación Educativa de los centros, quienes, de manera voluntaria, decidieron participar en la investigación. Tras su interés, se realizó un encuentro formativo en el que recibían indicaciones sobre el diseño y estructura de la investigación y de las condiciones de la sesión de aplicación, acordando espacios y una duración de aplicación que no sobrepasó los 30 minutos (dependiendo también de la edad de los/as participantes).

Se hizo hincapié en aspectos como la necesidad de contestar todos los ítems y, además, como los y las estudiantes eran menores, previamente se solicitó la autorización a sus familias y se les recordó que la información obtenida era anónima y confidencial. Los datos se obtuvieron entre noviembre y abril del curso académico 2019-2020.

Una vez creada la base de datos se procedió al análisis estadístico que ha incluido un análisis descriptivo (frecuencias, moda, medias, asimetría y curtosis y desviaciones típicas dependiendo del tipo de variable) y se analizó la normalidad de las variables estudiadas, utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, ofreciendo en las variables estudiadas una  $p < .01$ , por lo que se ha considerado la distribución de puntuaciones de las diferentes variables estudiadas como no normal.

El contraste y comparación entre grupos, de acuerdo con la operativización de la variable Rendimiento Académico, se realizó mediante el análisis de pruebas no paramétricas, considerándose significativas aquellas diferencias con un valor de  $p < .05$ .

En el análisis estadístico se ha empleado el programa estadístico SPSS 25.0.

## Resultados

Para confirmar la hipótesis inicial, se analizó, inicialmente, a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov la bondad de ajuste de la distribución, obteniendo un  $p < .01$  por lo que se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para comparar las diferencias entre el bajo Rendimiento Académico (BR) y el normo Rendimiento Académico (NR) con la mejora de la puntuación en Inteligencia Emocional y sus diferentes dimensiones, resultados que se evidencian en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Comparación entre normo rendimiento y bajo rendimiento de la Inteligencia Emocional y sus dimensiones*

		IA (1)	IR (2)	ES (3)	AD (4)	AN (5)	IM (6)	IE (7)
<b>Rango promedio</b>	Normo	490,91	502,11	491,76	487,68	489,66	491,48	498,65
	Bajo	458,22	317,56	407,42	451,63	426,99	451,06	361,04
<b>Suma de rangos</b>	Normo	443784,0	453911,5	441600,5	437447,5	439222,0	444300,0	450781,0
	Bajo	32992,0	22864,5	29334,5	32517,50	30743,0	32476,00	25995,0
<b>U</b>		30364,0	20236,5	26706,5	29889,5	28115,0	29848,0	23367,0
<b>W</b>		32992,0	22864,5	29334,5	32517,5	30743,0	32476,0	25995,0
<b>Z</b>		,950	5,361	2,466	1,054	1,832	1,182	3,995
<b>p</b>		,342	,000*	,014*	,292	,067	,237	,000*

Nota: (1) IA, Dimensión Intrapersonal; (2) IR, Dimensión Interpersonal; (3) ES, Dimensión Manejo del Estrés; (4) AD, Dimensión Adaptabilidad; (5) AN, Dimensión Estado de Ánimo; (6) IM, Dimensión Impresión Positiva; (7) IE, Inteligencia Emocional.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados, se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de bajo rendimiento y normo rendimiento durante el curso 2019-2020 con la dimensión interpersonal ( $p < .01$ ), con la dimensión del manejo del estrés ( $p < .05$ ) y con la Inteligencia Emocional ( $p < .01$ ), lo que confirma parcialmente la hipótesis inicial. De acuerdo con el estudio de rangos y de medianas, se evidencia que las tres dimensiones donde existen diferencias significativas confirman que el grupo de normo rendimiento obtiene mayores puntuaciones en las mismas. Posteriormente se calculó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, confirmando nuevamente la correlación significativa entre ambos grupos y la Inteligencia Emocional, así como las variables Interpersonal y Manejo del Estrés (véase Tabla 3).

**Tabla 3**

*Correlación mediante Rho de Spearman entre normo rendimiento y bajo rendimiento en cada medida de la Inteligencia Emocional y sus dimensiones.*

	IA (1)	IR (2)	ES (3)	AD (4)	AN (5)	IM (6)	IE (7)
<b>p</b>	,030	,172	,079	,034	,059	,038	,128
<b>p</b>	,342	,000	,014	,292	,067	,237	,000

Nota: (1) IA, Dimensión Intrapersonal; (2) IR, Dimensión Interpersonal; (3) ES, Dimensión Manejo del Estrés; (4) AD, Dimensión Adaptabilidad; (5) AN, Dimensión Estado de Ánimo; (6) IM, Dimensión Impresión Positiva; (7) IE, Inteligencia Emocional.

Fuente: Elaboración propia

Una vez confirmada parcialmente la hipótesis de partida, se analizaron los datos en profundidad, tomando en consideración la variable Rendimiento Académico con respecto a las

notas obtenidas por los y las estudiantes en el curso, tanto de las notas medias, como de las notas en las materias instrumentales con las dimensiones de la Inteligencia Emocional. Para la comparación de las diferencias se ha utilizado la prueba H de Kruskal-Wallis cuyos datos se recogen en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Grado de significación de las notas obtenidas durante el curso académico 2019-2020 (nota media, nota en matemáticas y nota en lengua española y literatura) y las variables de la Inteligencia Emocional y sus dimensiones comparadas*

Variables	IA	IR	ES	AD	AN	IM	IE
	$\chi^2$						
<b>NN (1)</b>	35,540 **	64,571 **	21,848**	75,159 **	26,803**	23,720 **	77,002**
<b>NM (2)</b>	14,711**	60,154 **	13,734 **	91,260 **	19,788 **	12,804 *	53,365 **
<b>NL (3)</b>	13,901**	49,563**	27,630 **	60,587 **	11,876 *	8,764	73,108 **

Nota: \*\*.  $p < .01$ ; \*,  $p < .05$ ; (1) NN, Nota media durante el curso 2019-2020; (2) NM, Nota media en la materia de matemáticas durante el curso 2019-2020; (3) NL, Nota media en la materia de lengua española y literatura durante el curso 2019-2020.

Fuente: Elaboración propia

El análisis ofrece el resultado esperable, con diferencias estadísticamente significativas en todas las variables comparadas por cada grupo, excepto en la diferencia entre NL e impresión positiva ( $p = .067$ ). En el resto de las variables, hay que destacar entre NM e impresión positiva ( $p < .05$ ) y NL y estado de ánimo ( $p < .05$ ), puesto que en el resto de las diferencias analizadas obtiene un grado de significación inferior a  $.01$ .

Para poder hacer un análisis de la distribución de las diferencias obtenidas entre los diferentes grupos y las dimensiones de la Inteligencia Emocional se elaboraron diagramas de barras para cada grupo y se analizaron las medias.

**Tabla 5**

*Distribución de las diferencias obtenidas entre los grupos de las calificaciones medias globales y las dimensiones de la Inteligencia Emocional.*

Calificaciones Dimensiones	Insuficiente		Suficiente		Bien		Notable		Sobresaliente	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<b>IA</b>	52,35	32,519	54,44	32,473	40,04	30,939	47,67	32,114	59,05	36,219
<b>IR</b>	34,05	28,986	47,14	23,703	45,22	29,493	53,07	29,518	69,33	27,821
<b>ES</b>	54,77	27,338	67,58	29,109	62,65	26,060	66,58	27,632	64,12	27,690
<b>AD</b>	44,88	29,959	44,63	28,574	47,58	30,446	51,54	27,373	72,98	23,977
<b>AN</b>	49,39	27,469	53,08	30,472	51,67	34,698	60,73	32,070	64,78	35,902
<b>IP</b>	47,54	29,643	28,97	27,233	38,42	31,305	38,87	28,619	43,01	28,619
<b>IE</b>	42,72	32,075	48,58	29,922	43,55	30,713	55,25	30,407	72,68	26,513

Fuente: Elaboración propia

Los resultados (véase Tabla 5) confirman una diferencia significativa en todas las dimensiones de la Inteligencia Emocional, evidenciándose una progresión ascendente en las puntuaciones de todas las dimensiones de la Inteligencia Emocional en la mayoría de los casos a medida que los y las estudiantes obtiene mejor calificación. Concretamente los y las estudiantes con calificación de sobresaliente obtienen mayores puntuaciones medias en todas las dimensiones de la Inteligencia Emocional, excepto en la dimensión de impresión positiva, donde se observa que las diferencias entre los y las estudiantes con calificaciones de insuficiente y sobresaliente es mínimo.

Tabla 6

*Distribución de las diferencias obtenidas entre los grupos de las calificaciones medias en matemáticas y las dimensiones de la Inteligencia Emocional.*

Calificaciones Dimensiones	Insuficiente		Suficiente		Bien		Notable		Sobresaliente	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
IA	42,73	32,706	52,14	30,105	47,16	30,841	50,59	34,973	41,26	33,576
IR	37,25	27,965	47,9	26,557	49,70	30,413	53,84	30,418	65,85	23,367
ES	59,14	27,603	64,2	26,557	64,21	27,727	66,51	27,669	67,86	28,778
AD	47,10	31,415	43,07	30,593	45,97	25,984	53,97	28,678	74,49	18,368
AN	51,82	29,544	53,13	32,470	57,97	32,958	56,06	35,755	69,10	26,700
IP	31,52	29,826	37,21	32,470	37,48	35,755	41,01	27,996	40,50	30,058
IE	41,48	29,292	45,83	30,468	49,63	29,956	57,08	31,869	65,66	29,078

Fuente: Elaboración propia

Los resultados en la competencia matemática (véase Tabla 6) vuelven a evidenciar una progresión ascendente positiva cuanto mejor calificación en matemáticas se obtiene. La diferencia se hace mayor al comparar las medianas de cada puntuación de las dimensiones de la Inteligencia Emocional de los y las estudiantes que obtienen una calificación de insuficiente, con los que obtienen una calificación de sobresaliente. Excepto cuando se comparan estas dos calificaciones, se observa que la dimensión intrapersonal permanece estable.

Tabla 7

*Distribución de las diferencias obtenidas entre los grupos de las calificaciones medias en lengua castellana y literatura y las dimensiones de la Inteligencia Emocional.*

Calificaciones Dimensiones	Insuficiente		Suficiente		Bien		Notable		Sobresaliente	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
IA	44,82	32,039	51,59	33,036	43,66	30,314	47,30	33,747	55,85	33,652
IR	44,42	26,510	49,46	26,832	45,05	32,249	51,37	30,114	66,64	24,025
ES	61,32	30,449	64,67	24,584	59,54	28,771	69,94	26,639	62,46	26,383
AD	47,98	29,529	46,05	28,471	44,96	29,243	52,51	29,486	68,09	22,813
AN	53,41	29,016	55,75	30,343	54,48	35,898	56,70	31,014	64,91	32,248
IP	40,66	29,192	32,82	29,923	37,87	28,265	39,44	31,034	39,67	29,227
IE	46,52	29,192	47,71	29,279	41,71	31,034	56,33	32,047	68,87	25,203

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la comparación entre las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la Inteligencia Emocional con las calificaciones en lengua española y literatura (véase Tabla 7), evidencian una progresión ascendente positiva en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo e Inteligencia Emocional pero, en cambio, en la dimensión de impresión positiva, mejora inversamente, siendo mayor la media de los y las estudiantes con calificaciones de insuficiente que el resto de calificaciones, permaneciendo con una media estable en casi todas ellas.

Una vez que se ha confirmado la existencia de diferencias significativas y observado la posible relación de las diferentes variables, se procede a presentar el análisis de acuerdo con el coeficiente de correlación Rho de Spearman para el estudio de relaciones entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional y las calificaciones medias en matemáticas y en lengua española y literatura, cuyos resultados se evidencian en la Tabla 8.

Tabla 8

*Correlación de variables de calificaciones y dimensiones de la Inteligencia Emocional*

Variables	NN (1)	NM (2)	NL(3)
	$\rho$	$\rho$	$\rho$
<b>Intrapersonal</b>	.040	.003	.058
<b>Interpersonal</b>	.222**	.231**	.178**
<b>Manejo del Estrés</b>	.050	.114**	.074*
<b>Adaptabilidad</b>	.218**	.242**	.199**
<b>Estado de Ánimo</b>	.159**	.121**	.094**
<b>Impresión Positiva</b>	.063*	.101**	.037
<b>Inteligencia emocional</b>	.235**	.231**	.229**

Nota: \*\*.  $p < .01$ ; \*.  $p < .05$ ; (1) NN, Nota media durante el curso 2019-2020; (2) NM, Nota media en la materia de matemáticas durante el curso 2019-2020; (3) NL, Nota media en la materia de lengua española y literatura durante el curso 2019-2020;

Fuente: Elaboración propia

Los resultados confirman que existe correlación significativa entre las variables de calificaciones medias de los y las estudiantes y las dimensiones interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo, impresión positiva e Inteligencia Emocional. También confirman que existe correlación significativa entre las variables de calificaciones en matemáticas de los y las estudiantes y las dimensiones interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, manejo del estrés, impresión positiva e Inteligencia Emocional. Y finalmente, confirman que existe correlación significativa entre las variables de calificaciones en lengua española y literatura de los y las estudiantes y las dimensiones interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo e Inteligencia Emocional. Aunque en todos los casos el coeficiente Rho de Spearman es inferior a .250 lo que indica que la correlación existente es débil.

## Conclusiones y Discusión

El objetivo principal del estudio ha confirmado parcialmente la hipótesis inicial, encontrando diferencias significativas en las dimensiones interpersonal, manejo del estrés y la Inteligencia Emocional total comparadas entre los grupos de estudiantes con bajo rendimiento y normo rendimiento académico. Estos resultados son coherentes con investigaciones anteriores que ponen de manifiesto la relación entre las variables de Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. Concretamente, obtienen mayores puntuaciones de Inteligencia Emocional los y las estudiantes con normo rendimiento en comparación con los de bajo rendimiento, resultados confirmados también por trabajos de otros autores y autoras (Cassinda et al., 2017; Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Lam y Kirby, 2002; Parker et al., 2004; Petrides et al., 2004; Pulido y Herrera, 2017, 2019; Serrano y Andreu, 2016).

No obstante, conviene tener en cuenta que los índices de correlación encontrados en estas dimensiones son muy débiles, resultados que son coherentes con otras investigaciones que contradicen los estudios anteriores (Broc, 2018, 2019; Waterhouse, 2006).

Aunque a primera vista las investigaciones anteriores han dado lugar a evidencias científicas que tanto confirman como rechazan la hipótesis nula, los resultados de este estudio confirman que ambas evidencias son compatibles al confirmarse la correlación positiva entre la Inteligencia

Emocional y el Rendimiento Académico. No obstante, la correlación es débil y no permite establecer un modelo explicativo, haciendo necesaria una mayor investigación acerca de esta relación y requiriendo la pertinencia de otro tipo de análisis. De la misma forma, quizás sería interesante explorar la Inteligencia Emocional desde otro modelo explicativo o utilizando otras pruebas de medición, así como considerándose el rendimiento desde otras posturas a la empleada en el estudio.

A la luz de los resultados conviene incidir en que el planteamiento del Sistema Educativo actual proviene de un modelo de enseñanza con énfasis en el desarrollo de las habilidades cognitivas, con mucho peso en la variable memorística, y no con habilidades emocionales, lo que es una variable interviniente para tomar en consideración a la hora de interpretar los datos. Por tanto, se podría inferir que la relación existente depende también de otras variables como la metodología docente o el entrenamiento en habilidades para la vida. Prueba de ello es que se encuentran evidencias de que en centros educativos donde se trabaja a través de modelos de inteligencias múltiples, se obtienen índices de correlación mucho más fuertes que las analizadas en el estudio (Goleman y Senge, 2018).

El estudio también confirma que los y las estudiantes con calificaciones de sobresaliente obtienen puntuaciones y correlaciones significativas positivas en todas las dimensiones de la Inteligencia Emocional. En esta línea, Schutte et al. (1998), con el propósito de validar una escala de medida de la Inteligencia Emocional, realizaron un estudio longitudinal que les permitió confirmar la capacidad predictiva que tiene la Inteligencia Emocional para obtener mejores calificaciones finales.

Se debe destacar que la dimensión de impresión positiva es mayor en el alumnado con calificaciones medias de insuficiente que con el resto de las calificaciones. Evidencia que resalta la impresión positiva de los y las estudiantes con mayor número de materias suspensas en comparación con el resto y que debe ser analizada en profundidad para explicar los posibles motivos de este hecho en el sistema educativo. En esta línea, Cid-Sillero et al. (2020) estudiaron la influencia de la autoestima en el Rendimiento Académico obteniendo datos que contradicen este estudio. En cambio, Ordóñez y Narváez (2020), analizando la autoestima de estudiantes con bajo Rendimiento Académico y denominados dentro del grupo de “agresores” en situaciones de acoso escolar, apreciaron que la autoestima e impresión positiva de los mismos era alta.

Por otra parte, y con el objetivo de profundizar en esta relación, se investigó más a fondo la correlación entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional y las calificaciones medias, en materias instrumentales, concretamente en lengua española y literatura y matemáticas. Los resultados obtenidos confirman nuevamente la existencia de diferencias y correlaciones significativas. Concretamente, en el análisis de la calificación media de los y las estudiantes se aprecian correlaciones significativas positivas con las dimensiones interpersonal, adaptabilidad estado del ánimo, impresión positiva y la Inteligencia Emocional total, aunque en todas ellas se confirma también una correlación que estadísticamente se considera débil.

En cuanto a la calificación obtenida en matemáticas por los y las estudiantes, se aprecian relaciones significativas positivas con las dimensiones interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado del ánimo, impresión positiva y la Inteligencia Emocional total, mientras que en lengua española y literatura se aprecian correlaciones significativas positivas en todas las dimensiones salvo en la dimensión intrapersonal e impresión positiva, lo que puede ser debido al carácter formal de la materia que incluye en su currículo diferentes contenidos memorísticos, gramaticales y morfosintácticos, careciendo, en ocasiones, de contenidos que aprovechen realmente la utilización del lenguaje como vía para la mejora del autoconcepto y del lenguaje interior que propicie la mejora en la percepción del bienestar para la vida de cada individuo. Se considera así, que se debería aprovechar la capacidad lingüística aprendida en esta área para mejorar la dimensión intrapersonal e impresión positiva, lo que se podría realizar a través de programas de Orientación y Educación Emocional dirigidos a docentes, que potencien la autonomía emocional de estos (Huertas-Fernández y Romero-Rodríguez, 2019), mediante la

intervención integral en coaching emocional que puedan transferirse al alumnado para la mejora de sus competencias emocionales en la línea de la propuesta de Chianese y Fernández (2021) o con el entrenamiento en la puesta en funcionamiento de programas intracurriculares de Inteligencia Emocional en la línea propuesta por Bisquerra et al. (2015).

Se debe resaltar que la dimensión de impresión positiva mantiene una relación directa positiva con la calificación media y la obtenida en matemáticas, pero no así con la calificación media de lengua española y literatura. Se observa que los y las estudiantes les dan un valor relativamente alto a las matemáticas y tienen un autoconcepto positivo de las matemáticas, aspecto que está en la línea de los estudios de Hanin y Van Nieuwenhoven (2016). Esto puede ser debido a que, en los últimos años, en las sociedades más desarrolladas, se ha potenciado la competencia en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (conocida por sus siglas del inglés STEM) y todas las carreras de ciencias, creando una expectativa y percepción social y familiar que considera que el estudio de las ciencias es un indicador de mayor inteligencia y cultura, lo que suscita nuevas líneas de estudio que permitieran integrar la Inteligencia Emocional en todas las materias. La estrategia para desarrollarla se entiende que debe ser a partir de la implementación de programas transversales en todas las asignaturas del currículo, que también busquen eliminar los sesgos sociales y estereotipos hacia las materias. De la misma manera, conviene tener presente que dicho valor y autoconcepto en materias como matemáticas también puede ser explicado por las buenas prácticas del profesorado, en la línea de los estudios de Fernández-Lasarte et al. (2019).

En este sentido, sería muy interesante trabajar desde los Departamentos de Orientación en lograr la implementación de la orientación comunitaria entendida como una labor propia del docente comprometido con la transformación social, convirtiendo al profesorado de cada materia en “un actor estratégico capaz de promover la toma de decisiones y la resolución de conflictos como principios elementales desde los cuales minimizar las brechas de desigualdad que motivan el surgimiento de controversias sociales” (Morales-Carrero, 2020, p. 31).

También se confirma que existe una relación significativa positiva en la dimensión de manejo del estrés con la calificación de matemáticas y lengua española y literatura y no así en la calificación media, dato que sugiere una mayor investigación de cómo están influyendo estas materias en la dimensión de manejo del estrés. Esta evidencia puede deberse a la presión y estrés que ejercen las materias instrumentales en el aprendizaje de los y las estudiantes en la etapa de educación primaria y secundaria, configurándose como un factor de protección para afrontar el estrés o, al contrario, que el hecho de dotar de competencia en manejo del estrés a los y las estudiantes en las primeras etapas educativas va a permitir mejorar el rendimiento en matemáticas y lengua española y literatura.

Por último, conviene dejar evidencia de una serie de limitaciones que presenta este estudio: en primer lugar, derivadas del instrumento de evaluación de la Inteligencia Emocional. La herramienta de evaluación a través de EQ-YV, ofrece una evaluación de los rasgos y dimensiones, por lo que, probablemente, si se utilizan otras escalas de evaluación de la Inteligencia Emocional, los resultados podrían haber sido más aproximados a los estudios de otros/as autores/as en los que, principalmente, utilizan el TMMS-24 para medir los tres componentes de la Inteligencia Emocional autopercebida propuestos desde el modelo de Mayer y Salovey: atención, claridad y reparación (Cassinda et al., 2017; Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Lam y Kirby, 2002; Parker et al., 2004; Petrides et al., 2004; Pulido y Herrera, 2017, 2019; Serrano y Andreu, 2016). En este sentido, en estudios futuros, convendría utilizar ambas pruebas para observar la relación de estas y los motivos por los que evaluando con diferentes escalas las varianzas explicadas varían significativamente, permitiendo crear un corpus científico estable para las pruebas de Inteligencia Emocional, al igual que ofrecen otras escalas de inteligencia general o factor g.

En segundo lugar, conviene señalar que únicamente se tuvieron en cuenta notas medias globales, de matemáticas y de lengua española y literatura, pero no de otras materias que

coexisten en la educación secundaria obligatoria y que podrían traer evidencias que clarifiquen la evolución y relación entre estas y las diferentes dimensiones de la Inteligencia Emocional.

Por consiguiente, estudios como el que nos ocupa, pretenden poner en evidencia si existe una relación entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, tomando en consideración las materias instrumentales básicas que son principalmente tenidas en cuenta en la evaluación de la calidad de nuestro sistema educativo. Y contribuir a la consolidación científica en la que sustentar la pertinencia de seguir trabajando competencias y habilidades emocionales en el currículum ordinario, competencias y habilidades que se han encontrado relegadas a un segundo plano y, siempre, al servicio del desarrollo cognitivo. En este sentido, resulta interesante abrir una línea de investigación sobre el efecto en la enseñanza y en los y las estudiantes de los cambios introducidos por la nueva ley de educación - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación - que pretende implementar la educación emocional dentro de los contenidos curriculares de las materias, aunque obviamente aún no ha pasado suficiente tiempo para poder realizarse.

## Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Youth version (BarOn EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis, S.A.
- Broc, M. Á. (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. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2846>
- Broc, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cassinda, M. D., Chingombe, A., Angulo, L. y Guerra, V. M. (2017). Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de abril, de lo ciclo, Angola. *Revista Educación*, 41(2), 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.22713>
- Chianese, C. y Fernández, M. Á. P. (2021). Desarrollo de las competencias emocionales del profesorado de secundaria mediante una intervención integral en coaching. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 110-131. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31282>

- Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E. y Martínez-de-Morentin, J.-I. (2020). Influence of self-esteem and attention on the academic performance of ESO and FPB students. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.10.001>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), Article 2. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*, 146-157.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi Palacios, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y media: Efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22526>
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Berjemo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338.
- Gardner, H. (1993). *Múltiple Intelligences. The theory in practice*. Basic Books.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Goleman, D. y Senge, P. (2018). *Triple focus: Un acercamiento a la educación*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Hanin, V. y Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *European Review of Applied Psychology*, 66(3), 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.04.006>
- Huertas-Fernández, J. M. y Romero-Rodríguez, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 120-139. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26276>
- Jiménez-Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Emotional intelligence and school performance: An updated overview. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez-Puig, E., Broche-Pérez, Y., Hernández-Caro, A. A. y Díaz-Falcón, D. (2019). Funciones ejecutivas, cronotipo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), Article 2. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142019000200015&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000200015&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)
- 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. <https://doi.org/10.1080/00224540209603891>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia, S.L.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Morales-Carrero, J. A. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 29-37. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27984>
- OCDE. (2016). Informe Pisa 2015: «Resultados Claves». <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Okano, K., Kaczmarzyk, J. R., Dave, N., Gabrieli, J. D. E. y Grossman, J. C. (2019). Sleep quality, duration, and consistency are associated with better academic performance in college students. *Science of Learning*, 4(1), 16. <https://doi.org/10.1038/s41539-019-0055-z>
- Ordóñez, M. C. y Narváez, M. (2020). Autoestima en adolescentes implicados en situaciones de acoso escolar. *Maskana*, 11(2), 27-33. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.02.03>
- 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(1. 2), 275-284.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Pérez-González, J. C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 434-442. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11557>
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2018). Estados emocionales contrapuestos como predictores del rendimiento académico en secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 93-109. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.289821>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2019). Influencia de la ansiedad y la felicidad en el rendimiento académico infantil (7-12). *AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 191-207. <https://doi.org/10.14201/aula201925191207>
- Ros-Morente, A., Filella-Guiu, G., Ribes-Castells, R. y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)

- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Perceived Emotional Intelligence, Subjective Well-Being, Perceived Stress, Engagement and Academic Achievement of Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Usán-Supervía, P. y Salavera-Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Usán-Supervía, P., Salavera-Bordás, C. y Mejías-Abad, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125-139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Vallejo, B., Martínez, J., García, C. y Rodríguez, C. (2012). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar. *Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental (Interpsiquis)*, Vol XIII. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/influencia-de-la-inteligencia-emocional-en-el-rendimiento-escolar/>
- Waterhouse, L. (2006). Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect, and Emotional Intelligence Theories. *Educational Psychologist*, 41(4), 247-255. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_5)
- Wong, M. L., Lau, E. Y. Y., Wan, J. H. Y., Cheung, S. F., Hui, C. H. y Mok, D. S. Y. (2013). The interplay between sleep and mood in predicting academic functioning, physical health, and psychological health: A longitudinal study. *Journal of Psychosomatic Research*, 74(4), 271-277. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2012.08.014>

**Fecha de entrada:** 11 enero 2021

**Fecha de revisión:** 9 abril 2021

**Fecha de aceptación:** 29 octubre 2021