

---

# Influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico en alumnos de la Universitat Jaume I de Castellón

---

TRABAJO FINAL DE GRADO EN PSICOLOGÍA

**Autor/a: Sara Cuervo González**

**DNI: 20491614V**

**Tutor: Edgar Bresó Esteve**

*Dep. Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología*



Convocatoria de presentación: Junio 2015



# ÍNDICE

---

<b>Resumen.....</b>	<b>4</b>
<b>Extended Summary .....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>Método.....</b>	<b>15</b>
- <i>Participantes.....</i>	<i>15</i>
- <i>Instrumentos.....</i>	<i>15</i>
- <i>Procedimiento.....</i>	<i>16</i>
- <i>Análisis estadístico.....</i>	<i>16</i>
<b>Resultados.....</b>	<b>17</b>
<b>Discusión.....</b>	<b>21</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>25</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>29</b>

## Resumen

El propósito del presente estudio fue analizar las relaciones existentes entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en estudiantes de Psicología de la Universidad Jaime I de Castelló. La muestra total estuvo compuesta por 64 participantes, de los cuales 16 fueron hombres y 48 mujeres. Se aplicó como instrumento para evaluar la inteligencia emocional la prueba TMMS-24 y para el rendimiento, indicadores globales como la nota media del expediente de los estudiantes y la proporción entre los exámenes a los que se habían presentado y los que habían aprobado en la última convocatoria. El análisis correlacional, mediante la prueba  $r$  de Pearson, puso de manifiesto como resultado la existencia de correlaciones estadísticamente significativas y positivas entre la inteligencia emocional y los indicadores del rendimiento académico, siendo el que más correlaciona con la IE las calificaciones medias del expediente. Estos resultados parecen indicar que las notas, como indicadores cuantitativos del rendimiento, reflejan mejor las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno y por otro lado, que la inteligencia emocional constituye uno de los factores predominantes relacionados con el éxito académico. Es por esta razón que se destaca la importancia de implementar programas en el ámbito educativo que, además de educar en aspectos cognitivos, también lo hagan en los emocionales.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, rendimiento académico, TMMS-24

## Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between emotional intelligence and academic performance in students of Psychology of the Universitat Jaume I de Castelló. The total sample was composed of 64 participants, who 16 were men and 48 were women. It was applied to evaluate the emotional intelligence the TMMS-24 test, and performance, with global indicators such as the average grade record of students (GPA) and the proportion between the exams that students had taken and which had passed for the last exams period. The correlational analysis, using the Pearson test, showed a statistically significant and positive relationship between emotional intelligence and academic performance indicators, being the GPA which most correlates with EI. These results indicate that the marks, as a quantitative indicator of performance, reflect better conceptual answers, procedural and attitude of students and on the other hand, emotional intelligence is actually related to academic success. This is the reason why it's relevant of implementing programs that, besides educating in cognitive aspects, also do it in the emotional aspects.

**Keywords:** emotional intelligence, academic performance, TMM-24

## Extended Summary

Emotional intelligence is a confluence of developed abilities to (1) know and value self (2) build and maintain a variety of strong, productive and healthy relationships (3) get along and work well with others in achieving positive results; (4) and effectively deal with the pressures and demands of daily life and work. The development of emotional intelligence is an intentional, active and engaging process. Affective learning requires a person - centered process for student's growth and development. When emotional intelligence skills are the focus of learning, students are building human development behaviours that are intricately related to the positive outcomes of achievement, goal achievement and personal well- being.

Since 1990, Peter Salovey and John D. Mayer have been the leading researchers on emotional intelligence. In their influential article "Emotional Intelligence," they defined emotional intelligence as, "the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions". From this perspective, we understand that emotional intelligence is a capacity or ability to know, understand and regulate emotions.

In recent years, there was an increasing interest in analyzing the relationship between emotional intelligence and performance because academic achievement is generally regarded as the display of knowledge attained or skills developed in the school subject. Tests scores or marks assigned by teachers are indicators of this achievement. However, researchers who have sought to discover factors associated with high academic performance have examined an array of variables such as social behavior, academic self-concept, learning strategies, motivation, parenting styles and socio-economic status.

There is a fairly substantial literature which suggests that as a measured construct, EI is predictive of performance in educational and they found out that a greater correlation exists between the emotional intelligence and academic performance. But, by contrast, a few of them have sought to provide evidence of limited relationship between students' emotional intelligence and their scores in their studies. This is the reason why is necessary to further investigate. In this way, the aim of this study is fill up the

lacunae of the researches held on the influence of Emotional Intelligence on Academic Performance.

The present study follows a correlational analysis to assess the role of emotional intelligence on the academic performance with a total sample composed by 64 participants, who 16 were men and 48 were women, all of them students of Psychology at Jaime I University from Castellón.

To evaluate the EI, we used the TMMS-24 test, which is composed with 24 items which were classified in four dimensions: clarity, attention and emotion regulation; and to evaluate academic achievement we used some different global indicators such as the average grade record of students and the proportion between the exams that students had been presented and which had been passed for the last examination. With these two variables, we conducted a statistical correlation analysis using Pearson's test to analyze the relationship between EI and academic results. Then, we used an ANOVA technique to compare the EI scores between men and women, on the assumption that the highest score in women.

The results of the study showed that the three-dimensional structure of the TMMS-24 was confirmed, showing adequate psychometric properties for assessing. And the most important, the Pearson's tests showed significant relations of emotional intelligence measures and some indicators of academic performance, being the average record ratings which most correlates with EI. Therefore, the analysis of data showed that emotional intelligence could significantly predict academic achievement of university students. This result is in consonance with prior studies.

ANOVA technique is used to produce the result and find out the differences between women and men about their scores of total emotional intelligence. In fact, women have high scores at EI as we thought in the hypothesis.

As a consequence of the results, we believe desirable to integrate emotional intelligence into the curriculum of school to college students. The teachers, counselors and educational psychologists should encourage the development of a strong achievement motivation in the students through the provision of appropriate counselling intervention programmes and enabling environment.

The factors of emotional intelligence, consistently predict academic performance, as per the present finding which itself has interesting implications. It is an accepted finding that emotional intelligence is a strong predictor of job performance. Yet, schools and admission tests continue to put a significant emphasis on cognitive ability, when it explains very little of achievement in the workplace or in life. In graduate programs and cognitively demanding careers, such as engineering, the selection process focuses primarily on intellectual abilities, while emotional intelligence is neglected. Therefore, graduate programs and competitive companies could consider incorporating such an emotional intelligence construct in the selection process. And it is strongly recommended that business schools consider adding practical courses that would help students function at a higher level of emotional intelligence and which would ultimately improve employee performance and interactions in the workplace.

## Introducción

La cognición y la emoción han sido estudiadas por la psicología empírica como dos facultades independientes, limitando el estudio de la inteligencia humana a aquellos aspectos intelectuales. No obstante, se ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995).

Las nuevas concepciones presentan un cambio de perspectiva más enfocado a entender la inteligencia como la unión de diversos factores, entre los que se encuentran las emociones; una postura en contraposición a la definición de la inteligencia psicométrica tradicional, que toma como medida únicamente el Cociente Intelectual (CI). De esta nueva corriente, que defiende la interacción adecuada entre cognición y emoción, cabe destacar la aportación de los autores Mayer y Salovey (1990) al hablar por primera vez del constructo de Inteligencia Emocional, referido como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Pero no fue hasta 1995 cuando este nuevo concepto emergió y llegó a toda la sociedad, tras la publicación del best-seller “*La Inteligencia Emocional*”, del psicólogo y periodista Daniel Goleman, quien destacaba la relevancia de la inteligencia emocional por encima del CI para alcanzar el éxito tanto profesional como personal (Goleman, 1995, 1998).

En la actualidad, existe una cierta controversia en cuanto a la naturaleza teórica de la que parten los modelos sobre IE, distinguiendo entre aquellos basados en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas (como el de Mayer y Salovey, 1997) y aquellos modelos denominados mixtos, basados en rasgos de personalidad (como los modelos de Bar-On, 1997; Goleman, 1995).

En general, la primera categoría hace referencia a los modelos que conciben la IE como un conjunto de habilidades. como por ejemplo: identificar emociones en caras, o la comprensión de significados emocionales (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Un buen ejemplo de esta perspectiva es el Modelo de Inteligencia Emocional basado en habilidades de Mayer y Salovey (1997) que concibe la IE como una habilidad mental específica: *La inteligencia emocional implica la habilidad de*

*percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional.* (p. 4).

Por otro lado, la visión de los modelos mixtos es más general y se centra en rasgos estables de comportamiento y en variables estrechamente relacionadas con la personalidad.

Esta diversidad teórico-conceptual supone un obstáculo a la hora de ofrecer una definición operacional clara y consensuada del constructo, a lo que se añade como consecuencia la dificultad para concretar unos instrumentos de evaluación de la IE.

A pesar de la falta de acuerdo entre los teóricos sobre qué es la IE, numerosos autores han sugerido que la formación en competencias socio-emocionales en el ámbito educativo es primordial y debe ser una destreza que esté integrada en los currículos escolares. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra y Pérez, 2007; Pena y Repetto, 2008). De esta forma, la adquisición de estas competencias puede ayudar a que los niños cuando sean adultos, respondan de forma exitosa a las demandas actuales de la sociedad. Es cada vez más evidente que el éxito general y el bienestar en la adultez puede ser una consecuencia del aprendizaje temprano en la utilización de estas habilidades sociales y emocionales para afrontar de manera productiva los cambios vitales (Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Este reconocimiento de los aspectos emocionales como factores determinantes en la adaptación de los individuos a su entorno, ha contribuido a que se hayan realizado estudios sobre la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, así como de otras variables motivacionales y actitudinales. En concreto, en los últimos años, ha incrementado el interés por analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional, el éxito académico y el ajuste emocional de los estudiantes; entre otras causas por la limitada validez predictiva que han mostrado las medidas tradicionales de evaluación intelectual (tests de rendimiento cognitivo basados en la medida del CI), a la hora de pronosticar el éxito futuro de los estudiantes. Además, la mayoría de investigaciones realizadas sobre rendimiento, han empleado las notas o calificaciones como indicadores de éste. Ciertamente son los datos más visibles, pero no siempre son el fiel reflejo de la actitud del alumno, la participación e implicación, la atención prestada, la predisposición a aprender, etc.

A pesar de los diversos estudios sobre la validez predictiva del constructo IE en el éxito académico, los resultados han sido inconsistentes e inconcluyentes. No obstante, la mayoría sí han demostrado que la IE está relacionada con el nivel académico y con la competencia social, siempre y cuando se controlen variables tales como la inteligencia general y características de personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008).

En esta línea, Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004) encontraron fuerte evidencia de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de una muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad. Así como, en otros trabajos realizados en nuestro país, también se encuentra evidencia sobre las relaciones entre inteligencia emocional y logro académico, en línea con las encontradas en otras investigaciones (Bar-On, 2000; Schutte et al., 1998; Extremera y Fernández Berrocal, 2003).

Además, en varias investigaciones se ha obtenido que las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y académica mediante: a) facilitación del pensamiento al tener un mayor control de la impulsividad y ayudando a rendir en condiciones de estrés, b) mejora de las relaciones interpersonales satisfactorias, c) aumento de la motivación intrínseca en el alumno al estar relacionada la IE significativamente con la autoeficacia y d) mejora del bienestar psicológico y emocional en los estudiantes.

Por último, respecto al campo de la Inteligencia Emocional (IE), parece que también se han constatado diferencias según el género. En general, las mujeres tienen un mayor índice de IE, siendo más eficaces en el conocimiento y comprensión de las emociones. No obstante, existen estudios que determinan que los hombres lo son más en relación al control de impulsos y la tolerancia al estrés (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003). Parece ser que el origen de estas diferencias se encuentra en la infancia y se debe a los diferentes tipos de socialización e instrucción emocional que tienen los niños frente a las niñas, aunque algunos autores como Guastello y Guastello (2003), han lanzado otra posible explicación sobre las diferencias de género en IE, el efecto generacional. Ello explicaría que en las nuevas generaciones, por influencia de la cultura y la educación, se minimizaran estas diferencias.

## *Rendimiento académico*

Teniendo en cuenta la literatura revisada sobre el concepto de rendimiento académico, se evidencia la complejidad en cuanto a su definición y forma de abordarlo, ya que se modifica de acuerdo al objetivo del estudio y el enfoque puede ser amplio o limitado al tener en cuenta aspectos netamente cuantitativos, cualitativos o de ambas perspectivas.

Los estudios realizados sobre el rendimiento académico permiten vislumbrar tres formas de cómo ha venido entendiéndose: 1) como un “resultado” expresado e interpretado cuantitativamente; 2) como juicio evaluativo -cuantificado o no- sobre la formación académica, es decir, al “proceso” llevado a cabo por el estudiante; o 3) de manera combinada asumiendo el rendimiento como “proceso y resultado”, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el 'saber hacer' del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía "éxito o fracaso académico".

En el primer grupo, se encuentran autores como Tonconi (2010) que menciona que el rendimiento se puede entender como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante que representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas.

Desde esta concepción, se infiere que el rendimiento académico, entendido sólo como resultado, no siempre puede tener en cuenta los logros de aprendizaje y comprensión de un estudiante. Ahí radica la importancia de concebir un concepto más amplio que involucre el proceso del estudiante y que tenga otros factores en cuenta. En el segundo tipo de estudios se encuentran autores como Díaz (1995), quien tiene en cuenta el proceso que pone en juego las aptitudes del estudiante ligadas a factores afectivos y emocionales, además de la ejercitación para lograr objetivos o propósitos institucionales preestablecidos.

Por último, autores como Chadwick (1979) consideran el rendimiento académico como la expresión de capacidades y características psicológicas de los estudiantes, el cual debe concebirse tanto cuantitativamente, cuando mide los resultados que se obtienen de las pruebas, como en forma cualitativa, cuando se aprecian subjetivamente los

resultados de la educación. Además, recalca que mejorar el rendimiento no sólo quiere decir obtener notas mejores, sino también aumentar el grado de satisfacción psicológica y de bienestar del propio alumnado. El presente estudio se identifica con esta última perspectiva, ya que se parte de la idea de que, si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período que se expresa en una sola calificación global, en ella influyen diversos factores: psicosociales, biológicos y familiares, además de las experiencias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza brindada. El resultado se expresa no sólo en notas sino también en acciones entendidas como lo que efectivamente el estudiante logra hacer con lo aprendido.

Desde el ámbito de la educación superior universitaria, la tendencia más habitual es identificar rendimiento con resultados, distinguiendo, entre éstos, dos categorías: inmediatos y diferidos. Los primeros estarían determinados por los resultados/calificaciones que obtienen los alumnos a lo largo de sus estudios hasta obtener la titulación correspondiente. Los segundos, hacen referencia a la aplicación que tiene la formación recibida en la vida social; es decir, la utilidad que dichos estudios tienen en el proceso de incorporación al mundo laboral. Ambos criterios, también denominados rendimiento interno y externo, constituyen los parámetros de referencia que se emplean con mayor frecuencia para evaluar el rendimiento académico de la enseñanza superior.

Respecto al rendimiento inmediato, aunque no existe unanimidad de criterios, la manera más habitual es definirlo en términos de éxito; es decir, superación de las exigencias que se establecen para aprobar una asignatura, curso, ciclo o titulación. Ahora bien, como estas unidades relativas a los contenidos académicos están programadas dentro de un marco temporal -créditos, cursos, años de duración de la carrera- lógicamente, la evaluación de los resultados debe establecerse en función de su ajuste a un determinado período temporal. Así, cuando existe una concordancia entre el tiempo teórico previsto para cada unidad y el tiempo que emplea el alumno en superarla se entiende que el rendimiento es positivo (éxito). Por el contrario, cuando el ritmo temporal del alumno no se ajusta al establecido, el rendimiento se considera negativo. De ahí que las tasas de éxito, retraso y abandono constituyan los indicadores más utilizados para evaluar el rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria.

El estudio de los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos es uno de los temas a los que la investigación pedagógica ha dedicado mayor atención en las últimas décadas; sobre todo, cuantificar qué peso juega cada uno de ellos en el proceso de aprendizaje.

Por un lado, se tienen en cuenta factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000). No obstante, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”.

En este sentido, durante los últimos años, las investigaciones señalan que los factores exclusivamente intelectuales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de los entornos educativos (Stemberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995). En el mejor de los casos, los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor de un 25% en la varianza del rendimiento académico, existiendo un alto porcentaje de varianza no explicada y por lo tanto, atribuible a otros factores (Stemberg et al., 1995).

En la actualidad, las investigaciones en este campo están volcadas en la búsqueda de factores no cognitivos que puedan explicar de forma más completa el término de rendimiento académico y es que, cabe señalar que en el rendimiento académico intervienen múltiples variables tanto internas (características psicológicas del alumno, su inteligencia, la actitud que muestra hacia el aprendizaje, auto-concepto, autoestima, motivación, personalidad) como externas del sujeto (el docente, el ambiente y entorno de aprendizaje, la familia). De hecho, en el modelo de aprendizaje autorregulado de Mckeachie, Printich y colaboradores (1992, citado en García, 2002) se demuestra que los factores cognitivos, los motivacionales y la relación entre ambos, ejercen una influencia directa en la implicación del estudiante en el aprendizaje y en su rendimiento académico. Por ello, es preciso considerarlo dentro de un marco complejo de variables como los condicionamientos socio-ambientales, factores intelectuales, variables emocionales, aspectos técnicos y didácticos (Capella y colaboradores, 2003).

Respecto a la evaluación del rendimiento académico, también se han constatado dificultades y es que, aún no se presenta una metodología universal y definitiva para

medir esta variable multidimensional. En la práctica educativa, la preocupación acerca de la evaluación sigue siendo la validez, fiabilidad y practicidad a la hora de constatar la consecución de los objetivos y competencias académicas y profesionales.

No obstante, tal como manifiestan Rodríguez y Ruiz (2011) cuando se habla de rendimiento académico se está hablando, generalmente, de calificaciones. Ahora bien, las calificaciones otorgadas por los profesores y los centros ¿reflejan realmente el nivel de competencia académica alcanzado por el alumno y tienen en cuenta todos los elementos que intervienen en el rendimiento?

Se puede decir que se trata de una valoración cuantitativa bastante práctica si se asume que las notas reflejan los logros alcanzados en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales (Rodríguez, Fita, Torrado, 2004). No obstante, en muchos casos, no siempre tienen en cuenta todos estos factores.

La investigación se realizó basándonos en que el rendimiento académico de los estudiantes no se explica única y exclusivamente por las calificaciones obtenidas, sino que considera la existencia de otros factores como es, entre ellos, la Inteligencia Emocional. Por ello, se parte de la hipótesis de que *“existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes y sus resultados académicos” (H1)*. En cuanto a las diferencias entre sexos respecto a la IE, se baraja la hipótesis de que, *“si comparamos las habilidades emocionales entre hombres y mujeres, será el sexo femenino el que puntúe más alto en IE” (H2)*. Como consecuencia, el objetivo principal del presente trabajo fue analizar la relación de la Inteligencia emocional y el rendimiento académico. Además, para no basarnos sólo en las calificaciones como determinantes del rendimiento, se propone el diseño de un indicador que incluya otros datos relativos a éste para que su evaluación sea más completa.

## Método

### *Participantes*

La muestra total está compuesta por 64 estudiantes universitarios (16 hombres y 48 mujeres) que se encuentran cursando desde 1º hasta 4º curso de Psicología en la Universitat Jaume I de Castellón, los cuales fueron seleccionados por conveniencia. El rango de edad oscila entre los 18 y los 28 años.

### *Instrumentos*

En el presente estudio se ha utilizado la escala de auto-informe denominada Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24), adaptada al castellano a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey, para evaluar la Inteligencia Emocional. Dicha escala está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert teniendo en cuenta la puntuación 1 como “nada de acuerdo” y 5 como “totalmente de acuerdo”, en la que se evalúan tres dimensiones de la escala original (8 ítems por factor). La fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90), Claridad (0,90), y Reparación (0,86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal et al., 2004).

a) *Atención* a los sentimientos, como la capacidad de identificar las emociones en las personas y en uno mismo, además de saber expresarlas adecuadamente con el fin de poder establecer una comunicación adecuada y mejorar en nuestra posterior toma de decisiones en determinadas circunstancias.

b) *Claridad* en los sentimientos, como la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás, para poder comprender las causas subyacentes que nos llevan a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente nuestros pensamientos que nos conducirán a acciones adecuadas inter- e intra-personales. Así, la comprensión de las emociones devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras.

c) *Regulación o reparación emocional*, entendida como la capacidad de manejar las emociones en la que, teniendo en cuenta que actuamos movidos por el pensamiento y éste está influenciado por las emociones, es necesario que sean tenidas en cuenta en nuestro razonamiento, nuestra forma de solucionar problemas, nuestros juicios y conducta.

La medida referente a la variable rendimiento académico se obtuvo considerando la calificación media del expediente académico de los participantes en el estudio. Este dato fue indicado como no obligatorio en el cuestionario debido a su carácter personal; por tanto, era decisión del participante proporcionarnos esa información. Asimismo, se han empleado otros indicadores: el número de asignaturas a las que se ha presentado el alumno para examinarse durante la convocatoria anterior (Enero), el número de exámenes aprobados y suspendidos en esa etapa y los años que lleva cursando la titulación.

### *Procedimiento*

Los datos se recogieron durante el segundo semestre del curso 2014/15 mediante un cuestionario creado a través de la plataforma de Google Drive (Formularios de Google), en el que se adjuntaba la escala TMMS-24 y por otro lado, las preguntas referentes a los indicadores del rendimiento académico. El hecho de que el acceso al cuestionario fuera a través de Internet supuso una gran ventaja por su difusión, rapidez y facilidad a la hora de completarlo. Además, permitió recoger los datos en Excel al instante de haber sido cumplimentadas las preguntas por los participantes. Se hizo hincapié en la importancia de la sinceridad en sus respuestas y el carácter anónimo del cuestionario, sobre todo en datos de carácter más personal como la nota media del expediente académico. Los sujetos que participaron lo hicieron libremente, sin ningún tipo de crédito o privilegio como compensación.

### *Análisis de datos*

El diseño empleado es de tipo correlacional básico, ya que se trata tanto de poner en relación la variable de inteligencia emocional con un indicador tradicional de evaluación, como es la nota media del expediente; y además, comparar la magnitud de las correlaciones entre Los datos fueron procesados con el programa informatizado de análisis estadístico SPSS.18. Los análisis incluyeron estadísticas descriptivas y correlaciones de las variables aplicando la prueba de Pearson.

## Resultados

### *Análisis de descriptivos*

Como se puede observar en la Tabla 1, la media de edad de la muestra es de 21,73 años; de hecho, la desviación típica refleja la homogeneidad de los datos y los valores de la misma. En cuanto a la nota del expediente, el 87% de los participantes sí nos ha aportado este dato y su media en la muestra es de 7,02.

*Tabla 1.* Estadísticos descriptivos (n=64)

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EDAD	18,00	28,00	21,73	2,45
ATENCION	1,00	4,75	3,13	,93
CLARIDAD	1,88	4,88	3,79	,73
REPARACION	1,71	5,00	3,78	,81
IE	1,99	4,61	3,56	,71
MEDIA	4,00	9,00	7,02	,94

### *Fiabilidad*

A continuación, se pasó a analizar la consistencia interna de la escala que mide la IE, así como de las subescalas que la componen para garantizar su validez y fiabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach para los tres subfactores fue superior a  $\alpha = .85$ . En concreto,  $\alpha = .93$  para la subescala de Atención,  $\alpha = .91$  para Claridad y  $\alpha = .85$  en Reparación. Por tanto, la prueba TMMS-24 muestra una fuerte validez y fiabilidad, adecuada para evaluar la IE.

### *Análisis correlacionales*

Con el fin de conocer las relaciones que se establecen entre las variables incluidas en el estudio según los datos aportados por la muestra seleccionada, se ha llevado a cabo un análisis correlacional básico mediante el estadístico  $r$  de Pearson, ya que todas las variables incluidas tienen un valor de medida de escala.

El análisis de las correlaciones entre las tres dimensiones de la IE, muestra que existen relaciones positivas altas y estadísticamente significativas entre las subescalas de Atención y Claridad ( $r = .66^{**}$ ;  $p = .00$ ), Atención y Reparación ( $r = .50^{**}$ ;  $p = .00$ ) y Claridad y Reparación ( $r = .62^{**}$ ;  $p = .00$ ). Como cabía esperar, los coeficientes de correlación entre la puntuación total de la IE y las tres subescalas, son positivas y estadísticamente significativas. En concreto, la dimensión que más correlaciona positivamente es la de Claridad ( $r = .88^{**}$ ;  $p = .00$ ), aunque también es muy significativa la relación entre la IE total con la dimensión de Atención ( $r = .86^{**}$ ;  $p = .00$ ) y Reparación ( $r = .82^{**}$ ;  $p = .00$ ).

Por otra parte, atribuyendo la nota media del expediente como un indicador del rendimiento académico, también se puede observar como existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre este indicador y la Inteligencia Emocional total de la escala ( $r = .55^{**}$ ;  $p = .00$ ). Por tanto, cuanto mayor son las calificaciones, mayor es la puntuación en IE y a la inversa. Además, ocurre lo mismo con las diferentes dimensiones de la IE, siendo la de Claridad la que más correlaciona ( $r = .52^{**}$ ;  $p = .00$ ) y después Reparación ( $r = .45^{**}$ ;  $p = .00$ ) y Atención ( $r = .44^{**}$ ;  $p = .00$ ).

Habiendo comentado anteriormente sobre la importancia de incluir otros factores que se encuentran involucrados en el rendimiento y no sólo la nota media del expediente, decidimos ir más allá e incluir un indicador del rendimiento académico que nos permitiera evaluarlo de una forma más completa. Con este propósito, para determinar la nueva variable "Rendimiento" se tuvieron en cuenta la proporción entre exámenes presentados y aprobados, mediante la siguiente función:

$$f(x) = \left(\frac{A}{B}\right) C$$

Donde:

A = Número de exámenes aprobados en la última convocatoria

B = Número de exámenes presentados en la última convocatoria

C = Nota media del expediente

Una vez realizados los cálculos para cada uno de los sujetos, se llevó a cabo el análisis correlacional entre todas las variables. En la tabla 2 se presentan los datos correspondientes a los coeficientes de correlación entre los aspectos de la Inteligencia emocional evaluados con la nota media del expediente y el último indicador de rendimiento.

*Tabla 2. Correlaciones (n=64)*

		MEDIA	RENDIMIENTO	ATENCION	CLARIDAD	REPARACION	IE
	Correlación de Pearson	1	,89**	,44**	,52**	,45**	,55**
MEDIA	Sig. (bilateral)		,00	,00	,00	,00	,00
	N	56	56	56	56	56	56
	Correlación de Pearson	,89**	1	,30*	,32*	,53**	,45**
RENDIMIENTO	Sig. (bilateral)	,00		,02	,01	,00	,00
	N	56	64	64	64	64	64
	Correlación de Pearson	,44**	,30*	1	,66**	,50**	,86**
ATENCION	Sig. (bilateral)	,00	,02		,00	,00	,00
	N	56	64	64	64	64	64
	Correlación de Pearson	,52**	,32*	,67**	1	,62**	,88**
CLARIDAD	Sig. (bilateral)	,00	,01	,00		,00	,00
	N	56	64	64	64	64	64
	Correlación de Pearson	,45**	,53**	,50**	,62**	1	,82**
REPARACION	Sig. (bilateral)	,00	,00	,00	,00		,00
	N	56	64	64	64	64	64
	Correlación de Pearson	,55**	,45**	,86**	,88**	,82**	1
IE	Sig. (bilateral)	,00	,00	,00	,00	,00	
	N	56	64	64	64	64	64

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

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

Como se puede observar, la IE total correlaciona de forma significativa y positiva con la nueva variable "Rendimiento" ( $r = .45^{**}$ ;  $p=.00$ ). No obstante, fuera de lo que se esperaba, existe una correlación mayor con la nota media del expediente ( $r = .55^{**}$ ;  $p=.00$ ). Por tanto, según los datos, el expediente académico es mejor indicador del éxito académico, en cuanto a que correlaciona más con los aspectos emocionales que el indicador propuesto en el estudio y que completaba la evaluación del rendimiento.

Respecto a las subescalas de la IE total, cabe destacar que la variable que correlaciona con la nueva variable "Rendimiento" de forma más significativa, es la dimensión de Reparación ( $r = .53^{**}$ ;  $p=.00$ ), comparado con Atención ( $r = .30^*$ ;  $p=.02$ ) y Claridad ( $r = .32^*$ ;  $p=.01$ ).

#### *ANOVA de un factor*

Por último, mediante un análisis comparativo (ANOVA), se analizó si había diferencias en las puntuaciones de Inteligencia emocional en cuanto al género y en este caso, contrastarlas. Se les ha otorgado el valor de 1 a los varones y el 2 a las mujeres.

*Tabla 3. ANOVA de un factor (n =64)*

		Media	Desviación típica	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
IE	1	2,98	,78	7,29	1	7,29	18,71	,00
	2	3,76	,56	24,16	62	,39		
	Total	3,57	,71	31,44	63			
MEDIA	1	6,73	1,03	1,63	1	1,63	1,88	,18
	2	7,12	,89	46,89	54	,87		
	Total	7,02	,94	48,52	55			
ATENCIÓN	1	2,20	1,00	18,20	1	18,20	30,28	,00
	2	3,43	,69	37,27	62	,60		
	Total	3,13	,94	55,48	63			
CLARIDAD	1	3,39	,73	3,32	1	3,32	6,79	,01
	2	3,92	,69	30,28	62	,49		
	Total	3,79	,73	33,60	63			
REPARACION	1	3,34	,96	4,04	1	4,04	6,65	,01
	2	3,92	,71	37,67	62	,61		
	Total	3,78	,81	41,71	63			

Tal y como se muestra en la Tabla 3, sí existen diferencias muy significativas en cuanto a la IE entre hombres y mujeres, siendo éstas últimas las que puntúan más alto en la variable de IE total ( $F = 18,71$ ;  $p = .00$ ), así como de las subescalas, sobre todo de la dimensión de Atención ( $F = 30,28$ ;  $p = .00$ ). No obstante, a pesar de que las mujeres obtienen mejor nota (hombres = 6,73 y mujeres = 7,12), la diferencia entre la nota media del expediente entre ambos sexos no es significativa ( $F = 1,88$ ,  $p = .18$ ).

## Discusión

Este estudio pretende ser una discreta contribución a las investigaciones que muestran las correlaciones positivas entre competencias emocionales y rendimiento académico. En este sentido, y en función de los resultados obtenidos, se pueden extraer varias conclusiones.

Por un lado, como cabía esperar, se evidencia que existen relaciones positivas y significativas entre las distintas variables referidas a la Inteligencia emocional, siendo la subescala de Claridad la que más correlaciona con la puntuación total de IE.

Por otro lado, los resultados muestran una relación entre el expediente académico y la inteligencia emocional, con lo que se da respuesta al objetivo general expuesto en este trabajo. Por tanto, la primera hipótesis planteada (H1) sobre la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes y sus resultados académicos, ha sido confirmada al realizar el análisis correlacional mediante el estadístico  $r$  de Pearson entre las variables relativas a la Inteligencia Emocional y los dos indicadores del rendimiento académico (nota media del expediente y proporción entre los exámenes aprobados y presentados).

Este hecho pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan relación con el logro académico en línea con los trabajos de Schutte et al. (1998) o Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) o con los resultados obtenidos en las investigaciones de Bar-On (2000) y Extremera y Fernández Berrocal (2003). Por tanto, se podría deducir, de la relación entre la nota media del expediente y la variable de

Inteligencia Emocional, que los estudiantes con puntuaciones altas en IE tienden a obtener mejores resultados en las asignaturas académicas. Este hecho podría tener su explicación en que al poseer una mayor capacidad de comprensión y regulación de las emociones, los estudiantes sean capaces de aumentar su autoeficacia y que los estados de ánimo negativos interfieran en menor medida en sus tareas de ejecución. De este modo, conseguirían mejores resultados especialmente en situaciones altamente demandantes como son los exámenes.

No obstante, es necesario realizar varios matices y es que, contrariamente a lo esperado, los datos obtenidos han mostrado que la correlación entre el expediente académico y la Inteligencia Emocional es más significativa que la de ésta con el indicador propuesto para evaluar el rendimiento académico. Es decir, en este caso, las calificaciones del expediente académico de cada alumno muestran más relación con la IE y por tanto, sí parecen que reflejan mayores competencias emocionales que el indicador del rendimiento diseñado.

Este es un dato que nos ha llamado la atención puesto que, como se ha señalado en el marco teórico, se consideraba que las calificaciones académicas en muchas ocasiones no tenían en cuenta todos los factores personales, académicos y sociales que tienen lugar en el proceso de aprendizaje de un sujeto. Sin dejar de lado su practicidad como datos cuantitativos para evaluar el rendimiento académico en el ámbito educativo. Es por ello que, se creyó conveniente incluir la proporción de exámenes aprobados y presentados junto con la nota media del expediente, con la presunción de que añadir más datos relacionados con el rendimiento, haría que la evaluación de éste fuera más completa y que reflejara mejor la relación existente con la IE.

Esta inclusión venía precedida por la suposición de que, el hecho de que una persona decidiera presentarse a un número en concreto de exámenes y los aprobara, iría asociado con la percepción de autoeficacia que muchos estudios han relacionado significativamente con la inteligencia emocional y también con el éxito académico (Bresó, 2008). Esto es lo que probablemente explique la correlación significativa existente que han mostrado los resultados entre el indicador del rendimiento propuesto y la IE, sobre todo con la subescala de *Regulación o reparación emocional*, que precisamente es entendida como la capacidad de manejar las emociones a la hora de solucionar problemas o tomar decisiones. Este hecho, pone de manifiesto la independencia entre la inteligencia tradicional de tipo cognitivo y la emocional. Es

decir, un estudiante puede tener muy buenas habilidades cognitivas, pero si no tiene desarrolladas habilidades emocionales que le capaciten para regular las emociones, sobre todo en momentos de estrés como son los exámenes; puede que tenga un buen rendimiento a nivel cognitivo, pero probablemente éste se verá influenciado de forma negativa en alguna proporción al no haber sido capaz de sobrellevar esa situación de estrés.

Por otro lado, el hecho de que exista una correlación mayor entre la IE y la nota media del expediente, puede tener su explicación en que, con el nuevo Plan de Bolonia los grados no sólo tienen en cuenta las calificaciones de los exámenes como resultado final de las asignaturas, sino que existe un porcentaje de la nota extraído de los laboratorios, seminarios, prácticas de aula o tutorías. Estas actividades en su gran mayoría, son valoradas mediante la realización de un trabajo grupal sobre algún tema de interés y la exposición de éste, tareas que tienen en cuenta aspectos como la coordinación e interacción social con el grupo, el liderazgo, la capacidad de expresión y comunicación, etc. Por tanto, los resultados obtenidos irían en consonancia con estos factores y pondrían de manifiesto que las calificaciones son una valoración cuantitativa práctica que refleja los logros alcanzados en los diferentes componentes del aprendizaje, tal y como concluían Rodríguez, Fita, Torrado (2004) en sus investigaciones.

Sin embargo, estos resultados también pueden estar influenciados por algunas limitaciones de la investigación. Entre ellas, cabe señalar el tamaño de la muestra, el cual es pequeño y puede que haya propiciado que no sea lo suficientemente representativa como para poder extraer conclusiones en este aspecto. Otra limitación, tal vez la más importante en cuanto a la fiabilidad de los resultados obtenidos, es la ausencia de una comprobación externa que avale la veracidad de la nota media del expediente aportada por los participantes, ya que se ha confiado en que ese dato correspondiera a la realidad. Otro factor a tener en cuenta es que no se pudo incluir en los análisis estadísticos ni correlacionales el número de años que llevaba cada persona cursando la titulación, dato que sí fue recogido en el cuestionario original y que realmente es de gran relevancia, ya que no hablamos del mismo rendimiento entre una persona que se matricula de las asignaturas establecidas por año y las aprueba, a quien obtiene las mismas notas o mayores alargando los años cursados. Por último, puesto que la muestra está compuesta por estudiantes universitarios, no todos se han presentado al mismo número de exámenes en la última convocatoria y esto también podría reflejar diferencias en cuanto al rendimiento.

De todos modos, estas limitaciones observadas constituyen, a su vez, una invitación al desarrollo de nuevas investigaciones que ahonden y esclarezcan aún más la relación existente entre el rendimiento académico y la IE y que analicen si ésta se ve reflejada en los sistemas de evaluación y calificación empleados actualmente en todos los ámbitos educativos. Además, supone un debate interesante que puede ser recomendable abordar ahora que la nueva reforma de la ley educativa (LOMCE) pretende instaurar, con carácter obligatorio, las “pruebas diagnósticas” como método de evaluación de aquellas capacidades meramente cognitivas al finalizar cada ciclo escolar.

Posiblemente, sea recomendable considerar otras formas e instrumentos de evaluación, distintos o añadidos a los tradicionales, como el portafolio, el diario valorativo, o la rúbrica, como métodos para evaluar competencias complejas en vez de habilidades concretas y puramente cognitivas en un momento puntual. La selección de uno u otro instrumento de evaluación dependería de lo que se pretenda medir, adecuándose a los parámetros de validez, fiabilidad y practicidad.

Existe abundante e interesante bibliografía al respecto donde podemos encontrar una extensa lista de referencia, así como la idoneidad de cada uno de ellos en cuanto a su capacidad para poner de manifiesto unas u otras competencias (De Miguel, 2004; Sierra, 2008; Gairín, 2008).

Puesto que parece que sí hay un acuerdo en que existe una cierta evidencia de que la IE está relacionada con el ajuste socio-escolar del alumnado, debemos resaltar la necesidad de seguir realizando estudios que aporten luz respecto a su definición y operacionalización, de forma que puedan extraerse conclusiones suficientemente sólidas sobre el concepto y sobre las ventajas que presenta su aplicación en el ámbito educativo.

Por tanto, se cree conveniente un aumento de la concienciación por parte de las autoridades educativas sobre la necesidad e importancia de incluir programas pedagógicos que integren las habilidades de la IE en el diseño curricular base e implicación de los investigadores, orientadores y educadores para incrementar su mejora, desarrollo e implementación durante los años de educación obligatoria y superior. La enseñanza de estos valores es fundamental para alcanzar un equilibrio emocional útil en la convivencia social y además, promueve un desafío fascinante para la escuela actual como es el educar a los alumnos tanto académicamente como

emocionalmente y así, aumentar su éxito a nivel escolar y también, de cara a largo plazo cuando se integren en el mundo laboral.

Por último, el presente trabajo fortalece la hipótesis de la existencia de diferencias de género en favor de las mujeres en cuanto a las puntuaciones de Inteligencia Emocional. Por lo tanto, el efecto generacional que defendían Guastello y Guastello (2003) sobre la disminución de estas diferencias, no ha tenido un efecto en este estudio. No obstante, la media de la nota del expediente no varía significativamente entre hombres y mujeres.

### **Bibliografía**

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQi): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Benítez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?*. En red.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bisquerra, R.(2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

- Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy* (Doctoral dissertation, Universitat Jaume I, Departament de Psicologia Evolutiva, Educativa, Social i Metodologia).
- Campella, J. y cols. (2003). *Estilos de aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad católica de Perú.
- Chadwick, C.(1979). *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- De Miguel, M. (2004). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Díaz, R. (1995). La Predicción del Rendimiento Académico en la Universidad: Un ejemplo de aplicación de la regresión múltiple. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 13, 43-62.
- 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).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

- Gairín, J., García San Pedro, M<sup>a</sup>. J., Gisbert, M., Rodríguez Gómez, D. y Cela, J. M<sup>a</sup>. (2008). *La evaluación por competencias en la universidad: posibilidades y limitaciones*. (Memoria del Estudio) Ministerio de Educación, Dirección General de Política Universitaria Subdirección General de Análisis, Estudios y Profesorado. Barcelona: Bellaterra.
- García, L. (2002). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de psicología de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 1 (5), 36-51.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Guastello, D. D., y Guastello, S. J. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49, 663-673.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21-48.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334, Mayo-Agosto.

- Rodríguez, M<sup>a</sup> N. y Ruíz, M. Á. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, 355, 467-492
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. L. (2008). *Diferencias de género en relación al modelo de Salovey y Mayer (1997) [Gender differences in relation to the Salovey and Mayer Model (1997)]*. 5th International Psychology and Education Congress.
- Sierra, M<sup>a</sup>. I. (Comp.) (2008). *Herramientas para la evaluación de competencias en los estudiantes universitarios y recursos para el análisis de su calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2008-0010. Dirección General de Universidades. MEC.
- Sternberg, R., Wagner, R., Williams, W. y Horvath, J. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912-927
- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E., y Johnsen, B. H. (2003). Gender Differences in the Relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364
- Tonconi, J. (2010). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1, 45.

## Anexos

### TFG Inteligencia Emocional vs Rendimiento Académico

Se trata de un cuestionario con el que se pretende evaluar estos dos constructos. La primera parte, está compuesta por preguntas más relacionadas con el ámbito académico y la segunda parte, sobre la Inteligencia Emocional. Algunas de las cuestiones son obligatorias (estarán marcadas con un \*) y otras no, aunque sería de gran ayuda para el estudio que pudierais contestarlas. El cuestionario es completamente anónimo. Muchísimas gracias!

**Sexo\***

- Varón  
 Mujer

**Edad**

**Titulación\***

**Curso \***

Si estás realizando asignaturas de varios cursos, elige aquel del que te hayas matriculado a más asignaturas correspondientes durante este año

- 1º  
 2º  
 3º  
 4º  
 5º  
 6º

**Número de exámenes presentados en la última convocatoria\***

**Número de exámenes aprobados en la última convocatoria\***

**Número de exámenes suspensos en la última convocatoria\***

**TMMS-24.****INSTRUCCIONES:**

*A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.*

*No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.*

*No emplee mucho tiempo en cada respuesta.*

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

## Por último...

¿Cuántos años llevas cursando tu titulación?

**Nota media de tu expediente**

No es obligatorio puesto que es un dato personal, pero os lo agradecería eternamente. Es anónimo, os lo aseguro :)