

Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales¹

Academic achievement in middle childhood: relationships with Emotional Intelligence and Social Skills

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515

Georgina Perpiñà Martí
Francesc Sidera Caballero
Elisabet Serrat Sellabona

Universitat de Girona

Resumen

La Inteligencia emocional (IE) y las habilidades sociales (HHSS) siempre se han considerado importantes para el buen desarrollo de los niños y niñas. No obstante, en los últimos años están recibiendo cada vez más atención, sobre todo en el campo educativo, por su influencia en el contexto escolar. El objetivo de este estudio es examinar detalladamente la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Concretamente analizamos las dimensiones específicas de la IE y las HHSS que están más relacionadas con el rendimiento académico en lengua y matemáticas. Ciento ochenta alumnos de entre 8 y 11 años participaron en el estudio. Se administró el inventario BarOn, el SSIS-RS de habilidades sociales y una prueba de competencias matemáticas y lingüísticas. Los resultados demuestran que hay relación entre la IE y las HHSS y el rendimiento académico. Los componentes Interpersonal y Adaptabilidad de la IE, junto con los factores de Comunicación y Cooperación han demostrado tener el mayor impacto en el rendimiento de los alumnos. Estos resultados ponen de

¹ El presente trabajo ha sido realizado gracias a las ayudas para la contratación de personal investigador novel (FI-2018) del Agaur (núm. 2018FI_B_00704). El presente estudio también ha sido financiado parcialmente por el proyecto del Ministerio de Educación y Cultura “*La comprensión explícita e implícita de emociones fingidas: el papel del lenguaje*” con referencia PSI2015-69419-R.

manifiesto la necesidad de tener en cuenta las competencias socioemocionales de los alumnos para ayudarlos a alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Palabras clave: inteligencia emocional, habilidades sociales, rendimiento académico, educación primaria, competencia lingüística, competencia matemática.

Abstract

Emotional intelligence (EI) and social skills (SS) have always been considered important for children's psychological and behavioural adjustment. However, during the last century they are receiving increasing attention for its influence in the academic setting too. The objective of this study is to analyse in depth the relationship of school performance with EI and SS. Especially we examine which specific dimensions of EI and SS are more related to academic achievement in mathematics and language. One hundred eighty students between 8 and 11 years old participated in the study. We administered the BarOn EI Inventory, the Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS) and a test of mathematics and linguistic competences. The results showed that there is a relationship between EI and SS and academic achievement. The Interpersonal and Adaptability components of EI, together with the Communication and Cooperation factors of SS have showed to have the strongest impact on academic achievement. These findings point out the need to consider students' socioemotional competences in order to help them achieve all their academic and personal potential.

Key words: emotional intelligence, social skills, academic achievement, primary education, linguistic competence, mathematics competence.

Introducción

Hallar formas de fomentar el rendimiento académico del alumnado siempre ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo. Por ello, no es de extrañar que en las últimas décadas los investigadores se hayan centrado en la identificación de los predictores del rendimiento académico con mayor potencial en la escuela primaria y secundaria. Entre estos factores, la inteligencia emocional y las habilidades sociales

han surgido como dos de las variables que más han atraído la atención, al margen de las intelectuales o motivacionales.

El interés por la inteligencia emocional (IE) como factor de influencia en el éxito académico ha aparecido en medio de un apasionado debate en el ámbito científico sobre la importancia y la naturaleza de la IE (Parker et al., 2004a; Petrides et al. 2004). Numerosos estudios han relacionado la inteligencia emocional con el rendimiento escolar, desde la educación preescolar hasta la superior (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; MacCann et al., 2020; Perera, 2016). A pesar de la dispersión de los estudios, sus aportaciones indican la existencia de una relación entre estas dos variables, ya sea directa o mediada por diferentes variables.

Centrándonos en las habilidades sociales (HHSS), las investigaciones han mostrado que la competencia social y la académica también están estrechamente relacionadas (Asle-Fattahi y Najarpour-Ostadi, 2014; Eisenberg et al., 2010; Valiente et al., 2008). El aprendizaje es un proceso individual complejo, pero también es social. De hecho, la interacción social es uno de los componentes clave para el aprendizaje que permite el crecimiento cognitivo. Tanto es así, que según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) alrededor del 50% de las diferencias en el éxito escolar pueden atribuirse a causas directamente relacionadas con un origen social (Mudarra y García-Salguedo, 2016).

Por lo tanto, la relación entre diferentes aspectos de la IE y las HHSS, por un lado, y el rendimiento académico, por otro, parece bastante evidente. Sin embargo, la mayoría de los estudios que analizan estas asociaciones se han centrado en adolescentes y son escasos los trabajos realizados con muestras más jóvenes (Brouzos et al. 2014; Keefer et al., 2012).

Inteligencia emocional y rendimiento académico

Desde principios de siglo se observa una aceptación generalizada sobre la existencia de dos constructos distintos de IE (Austin et al., 2004; Livingstone y Day, 2005): uno práctico (por ejemplo, Bar-On, 1997) y otro científico (por ejemplo, Mayer y Salovey, 1997). Esta conceptualización es coherente con la sugerencia de Petrides y Furnham (2001) de que la IE puede dividirse en IE de rasgo y de habilidad. Tanto la conceptualización práctica de la IE como la de los rasgos se basan en mediciones de

autoinforme de la IE percibida, mientras que las conceptualizaciones científicas y de habilidad utilizan mediciones basadas en el rendimiento. No obstante, en los últimos años ha comenzado a surgir un consenso acerca de que los dos constructos de IE no son antagonicos sino complementarios entre sí, reflejando cada uno un aspecto único del funcionamiento emocional del individuo (por ejemplo, Agnoli et al., 2012; Schutte et al., 2011).

El presente estudio se centra en la IE de rasgo de los niños, por dos razones principales. En primer lugar, son pocos los trabajos que se han centrado en la IE de rasgo en la infancia, especialmente en los niños de primaria. En segundo lugar, la IE de rasgo capta lo que uno mismo cree sobre sus habilidades (Petrides y Furnham, 2003), en contraste con la IE de habilidad que se centra en el conocimiento y las habilidades en el ámbito emocional. En otras palabras, la IE de rasgo implica autoevaluaciones del propio conocimiento y eficacia emocional, que son personalmente significativas, y pueden ejercer una influencia relevante en la forma en que un niño maneja situaciones emocionalmente desafiantes en la escuela, así como en las acciones y decisiones que están relacionadas con el rendimiento académico.

En este estudio utilizamos la visión de la IE orientada a la práctica de Bar-On y Parker (2000). El modelo de Bar-On propone que la IE se compone de cuatro habilidades primarias: intrapersonal (la capacidad de reconocer y expresar eficazmente los propios sentimientos y necesidades), interpersonal (la capacidad de comprender las emociones de los demás y entablar relaciones interpersonales satisfactorias), adaptabilidad (la capacidad de adaptarse a situaciones novedosas y resolver problemas de carácter personal o social) y gestión del estrés (la capacidad de hacer frente a emociones difíciles e intensas y la capacidad de controlar los comportamientos impulsivos).

Las investigaciones sobre la relación entre la IE de rasgo y el rendimiento académico han arrojado resultados contradictorios. Algunos estudios han apoyado la relación, otros han informado de resultados nulos, y otros estudios han mostrado que la asociación es específica para algunas dimensiones de la IE de rasgo pero no para otras (Brouzos et al., 2014). Estos estudios son muy heterogéneos, no sólo por la diversidad de las competencias emocionales que se abordan, sino también por la forma en que se evalúa el rendimiento académico. Así, a pesar de que se ha investigado con bastante intensidad en los últimos años, en general

se desconocen los mecanismos que subyacen a la relación entre la IE de rasgo y el rendimiento académico en la infancia (Keefer et al., 2012).

La investigación ha empezado a tener en cuenta posibles vías indirectas a través de las cuales la IE de rasgo puede estar ejerciendo influencia sobre el rendimiento académico. Por ejemplo, la IE de rasgo ha demostrado predecir factores importantes para una experiencia de enseñanza y aprendizaje positiva, como el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo (Fernández et al., 2012), la implicación cognitiva y afectiva (Maguire et al., 2017) y las habilidades creativas (Sánchez-Ruiz et al., 2011). Trabajos anteriores también han mostrado que la autoeficacia emocional mejora la autoeficacia académica, que, a su vez, mejora el rendimiento académico (Hen y Goroshit, 2014). Muchos autores han argumentado que la razón por la que la IE de rasgo está vinculada a los resultados académicos es porque facilita el afrontamiento adaptativo y la regulación de las emociones necesaria para enfrentar el estrés académico (por ejemplo, Saklofske et al., 2012). Sin embargo, también es posible que la asociación IE-rendimiento académico sea atribuible al contenido de lo aprendido (MacCann et al., 2020). En este sentido, el contenido emocional es evidentemente más relevante para las asignaturas relacionadas con las humanidades (donde representar y evocar emociones con precisión puede ser parte del contenido evaluable) en comparación con las matemáticas (donde el contenido es completamente ajeno a las emociones).

Centrándose en la educación primaria, Eastabrook et al. (2005) encontraron una relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Dividieron una muestra de escolares, basándose en las puntuaciones medias de fin de curso (GPA), en tres grupos: “por encima de la media”, “media” y “por debajo de la media”. Los niños “por encima de la media” obtuvieron puntuaciones más altas en comparación con los otros dos grupos en la puntuación global del rasgo de IE (medida por la escala EQ-i:YV), y en dos de sus subescalas que evalúan las habilidades interpersonales y de adaptabilidad. Del mismo modo, Qualter et al. (2007) mostraron que los alumnos con rasgos de IE altos y medios obtuvieron calificaciones significativamente mejores al final del curso escolar en comparación con un grupo de niños con puntuaciones de rasgo de IE más bajas en un grupo de primaria.

Por último, en un estudio posterior, Brouzos et al. (2014) examinaron la relación entre la IE rasgo con el rendimiento académico en una muestra

de niños de 8 a 10 años y de 11 a 13 años. En el grupo más joven, la IE total no se correlacionó significativamente con el rendimiento académico; pero a nivel de subescala, una de las subescalas del EQ-i:YV, la adaptabilidad, se correlacionó positivamente con las puntuaciones medias de los niños pequeños en matemáticas y griego. Por el contrario, en el grupo de 11 a 13 años, los resultados mostraron que las puntuaciones totales de la IE de los niños predecían el rendimiento en ambas materias académicas. A nivel de subescala, se encontraron asociaciones positivas significativas entre las escalas de IE: gestión del estrés, IE intrapersonal y habilidades de adaptabilidad con la nota media de los niños en ambas asignaturas académicas.

Ampliando la investigación a los estudiantes de secundaria, Parker et al. (2004a) encontraron que los estudiantes con éxito académico tenían habilidades de adaptabilidad y gestión del estrés más avanzadas que sus compañeros. Un hallazgo que está en consonancia con un estudio longitudinal de Parker et al. (2004b) que determinó que la capacidad intrapersonal, la gestión del estrés y la adaptabilidad eran las dimensiones de la IE que mejor predecían el rendimiento académico en la transición de los estudiantes de la escuela secundaria a la universidad.

Habilidades sociales y rendimiento académico

Un conjunto de publicaciones cada vez más sólido sugiere que las habilidades sociales y el rendimiento académico están estrechamente relacionados (Coplan et al., 2001; Denham et al., 2012; Eisenberg et al., 2010; Valiente et al., 2008; Wentzel et al., 2012). Las habilidades sociales bien desarrolladas contribuyen al éxito académico y mejoran el entorno de aprendizaje para todos. Los estudiantes con estas habilidades tienden a prestar más atención a su interlocutor, a trabajar de forma más cooperativa con los demás, a pedir ayuda cuando la necesitan y a comportarse de forma más responsable en clase (Caprara et al., 2000).

Las habilidades sociales son conductas aprendidas que promueven las interacciones positivas y, al mismo tiempo, desalientan las negativas cuando se aplican a situaciones sociales adecuadas (Gresham y Elliott, 2008). Las conductas de habilidades sociales más comunes incluyen: Comunicación (tomar turnos y hacer contacto visual durante una conversación, usar un tono de voz y gestos apropiados, y ser cortés diciendo “gracias” y “por

favor”); Cooperación (ayudar a los demás, compartir materiales y cumplir con las reglas e instrucciones); Afirmación (iniciar comportamientos, como pedir información a los demás, presentarse y responder a las acciones de los demás); Responsabilidad (mostrar respeto por la propiedad o el trabajo y demostrar la capacidad de comunicarse con los adultos); Empatía (mostrar preocupación y respeto por los sentimientos y puntos de vista de los demás); Participación (unirse a las actividades en curso e invitar a otros a unirse, iniciar conversaciones, hacer amigos e interactuar bien con los demás); Autocontrol (responder adecuadamente en situaciones conflictivas y no conflictivas).

Según DiPerna y Elliott (2002) las habilidades sociales pueden considerarse como facilitadores académicos. Esto es, actitudes y patrones que permiten al alumnado participar y beneficiarse de la instrucción en el aula, abarcando factores como la motivación, las habilidades interpersonales, la implicación o las técnicas de estudio (Welsh et al., 2001). Los alumnos que carecen de estas habilidades tienen pocas probabilidades de cumplir las expectativas de comportamiento de sus profesores y corren el riesgo de sufrir resultados negativos, como una mala adaptación escolar en forma de deterioro de las relaciones con los profesores y los compañeros, bajo rendimiento académico y altos índices de expedientes disciplinarios (Walker y Severson, 2002). Por último, Akbaribooreng et al. (2015) sugieren una relación positivamente significativa entre las habilidades sociales y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de secundaria, exponiendo que los alumnos con alta competencia social tienden a ser más pro sociales y a tener un mejor rendimiento escolar.

Sin embargo, no todas las SS afectan al éxito escolar de la misma manera. Muchos autores (Gresham, 2000; Lane et al., 2004; Lane et al., 2006) señalan que el autocontrol, la cooperación, la aserción y el cumplimiento de las normas, son las principales HHSS relacionadas con el rendimiento académico. Específicamente estas han sido estudiadas en profundidad por Lane et al. (2010) y han sido consideradas cruciales para el rendimiento académico.

En esta línea, Gresham et al. (2000) examinaron qué habilidades sociales eran calificadas como críticas para el éxito en el aula por los profesores de la escuela primaria superior. Sus resultados sugirieron que los profesores consideran más importantes el autocontrol y la cooperación que las habilidades de aserción. En otro estudio de Mudarra y García-Salguero

(2016) con profesores de secundaria en España, además de las descritas anteriormente (aserción, autocontrol y cooperación), también incluyen como muy importantes para el éxito académico, la responsabilidad y la extroversión. Especialmente, los profesores consideran que para el éxito académico es crucial la capacidad de hablar en un tono de voz adecuado (comunicación), defenderse (aserción), ser capaz de iniciar conversaciones con sus compañeros (extraversión) y expresarse en un lenguaje adecuado cuando se le contradice y llegar a acuerdos y asumir compromisos en situaciones conflictivas (autocontrol).

Sin embargo, hay muy poca investigación en este ámbito en la escuela primaria. En Portugal, dos estudios relacionan la comprensión de las emociones con el rendimiento académico en la escuela primaria (Silva, 2012; Rocha, 2016). En ambos estudios, los resultados sugieren cierta relación entre la comprensión de las emociones y las calificaciones obtenidas en portugués y matemáticas. No obstante, y según los estudios realizados por este último, la influencia que tiene la comprensión de las emociones en la predicción del rendimiento académico se ve afectada por la competencia social, de manera que la competencia social es un mediador que facilita la relación con los demás.

Entender qué Habilidades Sociales se consideran muy importantes para el rendimiento académico de los alumnos proporcionaría propuestas para prevenir conductas desadaptativas, reducir la vulnerabilidad de los alumnos, optimizar las relaciones sociales -interacciones con compañeros y profesores- y alcanzar mejores metas académicas.

El presente estudio

El presente estudio tiene como objetivo evaluar los posibles vínculos entre los rasgos de IE, HHSS y el rendimiento académico en una muestra de educación primaria.

El estudio pretende ampliar las investigaciones anteriores de la siguiente manera. En primer lugar, evaluamos nuestras predicciones con alumnos de primaria para analizar si las relaciones encontradas en edades más avanzadas son las mismas en niños más pequeños. Esto plantearía la posibilidad de que los efectos del rasgo de IE puedan variar a través de los niveles educativos, así como a través de las asignaturas.

En segundo lugar, la mayoría de los estudios anteriores se han centrado exclusivamente en las puntuaciones globales de IE y HHSS, y muy pocos han explorado los vínculos entre dimensiones específicas de IE y factores de HHSS con el rendimiento académico. Por lo tanto, en este estudio se consideró importante examinar la contribución relativa de cada una de las dimensiones individuales de la IE en el rendimiento escolar de los niños.

Por último, las investigaciones anteriores han definido operacionalmente, en la mayoría de los casos, las HHSS y la IE de los niños en términos de evaluaciones de los compañeros o por medio de los informes de los padres o los profesores. En el presente estudio, hemos optado por una evaluación más comprehensiva preguntando directamente a los niños para obtener una mejor caracterización de sus comportamientos y creencias.

En concreto, los objetivos del estudio son:

- (i) Examinar en profundidad la relación del rendimiento escolar con la IE y las HHSS.
- (ii) Identificar qué dimensiones específicas de la IE y las HHSS están más relacionadas con el rendimiento académico.
- (iii) Explorar si estas relaciones son diferentes en matemáticas y lengua.

Método

Participantes

En el estudio participaron 180 alumnos de educación primaria con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años ($M = 9.67$), habiendo equilibrio entre niños y niñas. La muestra provino de dos escuelas de la provincia de Girona, en Cataluña, España. Ambas escuelas pertenecían al mismo barrio, eran de doble línea, y tenían un entorno sociocultural y una tipología de alumnado parecidos. La Tabla 1 muestra las principales características de la muestra.

TABLA I. Principales estadísticos descriptivos de los participantes

Características de la muestra	N = 180
Edad, M, años	9.67
Género, niñas, %	47.2
Curso, %	
3º	48.1
5º	51.9
Inteligencia General, M (DT)	18.5 (6.4)
Inteligencia no-verbal, M (DT)	9.6 (3.4)

Con el fin de asegurar que el tamaño de la muestra fuera suficiente para detectar un efecto adecuado, calculamos el análisis de potencia post hoc utilizando el software G * Power 3.1 (Faul et al., 2007). Los resultados mostraron que nuestro tamaño de muestra total de 180 participantes era suficiente para detectar con un poder de .99 un tamaño de efecto medio ($f^2 = .15$).

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en los colegios de los participantes, con el consentimiento escrito y la autorización de los padres y el equipo directivo, y siguiendo los principios éticos de la investigación científica. Los cuestionarios se administraron a todos los estudiantes en el aula ordinaria en dos sesiones diferentes. En la primera sesión, que duró una hora, se incluyó la evaluación de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, mientras que la segunda, una semana después, se dedicó a evaluar las competencias lingüísticas y matemáticas con una prueba estandarizada, y tuvo una duración de 90 minutos.

Instrumentos

Inteligencia emocional. Se utilizó la versión en español del BarOn EQ-i: Yv (Bermejo et al., 2018) para evaluar la competencia emocional de los estudiantes. En esta medida de autoinforme, se pide a los estudiantes que

respondan a la afirmación que mejor describe la forma en que se sienten, piensan o actúan en la mayoría de las situaciones, utilizando una escala tipo Likert de 4 puntos, que va desde 1 (*nunca me pasa*) a 4 (*siempre me pasa*). El instrumento consta de 60 ítems divididos en cuatro subescalas: IE interpersonal (la capacidad de comprender las emociones de los demás y participar en relaciones interpersonales satisfactorias; 12 ítems), IE intrapersonal (la capacidad de comprender las propias emociones y comunicarlas a los demás; 6 ítems), adaptabilidad (la capacidad de ser flexible, realista y eficaz en la resolución de problemas y la gestión del cambio; 12 ítems) y el manejo del estrés (la capacidad de manejar y controlar las propias emociones y responder con calma a eventos estresantes; 12 ítems). Una puntuación alta en cualquier subescala (o en la puntuación total) refleja un alto nivel de competencia social y emocional. La inteligencia emocional total se califica mediante una puntuación de CI ($M = 100$, $DT = 15$).

Habilidades sociales. Las habilidades sociales se calificaron con el Social Skills Improvement System (SSIS; Gresham y Elliott, 2008). El SSIS es una prueba normalizada de autoinforme para niños entre las edades de 3 y 18 e incluye dominios en las áreas de habilidades sociales, problemas de conducta y competencia académica. Para el objetivo de nuestro estudio, solo usamos el primero. La parte de habilidades sociales, con un total de 46 ítems, incluye siete subescalas: 7 ítems de comunicación (ej., hacer contacto visual), 6 ítems de cooperación (ej., ayudar a los demás), 7 ítems de afirmación (ej., iniciar conductas), 6 ítems de responsabilidad (ej., mostrar respeto por la propiedad), 6 ítems de empatía (ej., mostrar preocupación y respeto por los demás), 7 ítems de participación (ej., participar en actividades) y 7 ítems de autocontrol (ej., responder adecuadamente en situaciones de conflicto y sin conflictos). En cada uno de los ítems los estudiantes deben calificar la frecuencia de una habilidad social en particular usando una escala de 4 puntos: *No es cierto*, *Poco cierto*, *Bastante cierto* o *Muy cierto*. En los análisis se utilizaron puntuaciones directas totales, tanto para las subescalas como para la puntuación total.

Competencia lingüística y matemática. Utilizamos un conjunto de pruebas estandarizadas para niños y niñas que se administran a todos los estudiantes de primaria de Cataluña (España). Aunque existe una prueba para cada una de las asignaturas principales, solo seleccionamos dos para el objetivo de nuestro estudio: la lengua catalana y las matemáticas.

Las pruebas utilizadas en este estudio fueron la versión del año académico 2016-2017 para 3^{er} curso y la versión 2011-2012 para 5^o curso. Estas versiones fueron seleccionadas junto con los profesores de los participantes para asegurar que las pruebas no se hubieran administrado antes a los estudiantes. La prueba de catalán de 3^o de primaria consistió en un texto narrativo con ocho preguntas de comprensión lectora. De estas, cinco eran preguntas de respuesta múltiple con cuatro opciones de respuesta, y tres eran preguntas abiertas, en las cuales debían escribir una respuesta corta. La prueba de 5^o grado consistió en una tarea de comprensión lectora y un ejercicio de escritura. En la tarea de lectura, los estudiantes debían leer un texto y responder 12 preguntas (11 de respuesta múltiple y una pregunta abierta). En el ejercicio de escritura, los estudiantes tenían que escribir un texto breve de unas 50 palabras. Tanto la tarea de comprensión lectora como la de escritura se puntuaron de 0 a 10, de acuerdo con los criterios de corrección establecidos por el Departamento de Educación. Además, para asegurar la máxima objetividad en la calificación de la tarea de escritura, el primer autor y otro investigador no involucrado en el estudio evaluaron el ejercicio, y la concordancia entre jueces se calculó con el estadístico Kappa de Cohen. El valor obtenido fue $\kappa = 0,64$, mostrando un nivel de concordancia considerable (Landis y Koch, 1977). La puntuación media de las dos tareas se utilizó como calificación global de competencia lingüística. Por otro lado, la prueba de matemáticas tuvo el mismo formato para ambos cursos. Consistió en 5 actividades basadas en situaciones cotidianas con diferentes tipos de ejercicios en cada una (preguntas de respuesta múltiple, interpretación de gráficos, señalar el dibujo correcto, etc.). Cada alumno disponía de una hora para terminar cada prueba y se les puntuaba en una escala de 0 a 10 para obtener una calificación global de competencia lingüística y matemática. Para obtener una puntuación global de su desempeño en ambas materias, se calculó la media aritmética entre ambas (competencia lingüística y matemática) y se categorizó como rendimiento académico.

Análisis de datos

Se realizaron dos conjuntos de análisis (análisis correlacionales bivariados y análisis de regresión) utilizando el programa informático IBM SPSS Statistics 25.

Resultados

Las medias y desviaciones estándar de cada una de las medidas del estudio se muestran en la Tabla 2.

TABLA II. Estadísticos de las puntuaciones de IE, HHSS y competencias escolares

Instrumento	M	DT	Mín.	Máx.
Inteligencia Emocional Total	102.11	13.90	65	139
1. Intrapersonal	102.43	14.34	64	141
2. Interpersonal	102.72	13.96	56	131
3. Adaptabilidad	101.21	15.09	54	137
4. Gestión del estrés	98.57	14.34	60	133
Habilidades Sociales Total	103.86	12.61	66	128
1. Comunicación	14.69	2.85	4	18
2. Cooperación	16.86	2.99	7	21
3. Afirmación	14.80	3.44	6	21
4. Responsabilidad	16.19	2.88	7	21
5. Empatía	13.95	2.82	5	18
6. Participación	16.74	3.58	4	21
7. Autocontrol	11.62	3.74	3	18
Competencias escolares	7.41	2.03	1.85	10
1. Matemáticas	7.35	2.03	1.5	10
2. Catalán	7.46	2.43	1.3	10

Se calcularon las correlaciones entre las distintas variables de IE y HHSS y las puntuaciones de las competencias escolares, que se presentan en la Tabla 3 Como muestra la tabla, las puntuaciones totales de IE y HHSS correlacionaron significativamente con la competencia lingüística (nota de catalán) (IE: $r = .198$; HHSS: $r = .158$) pero no con la de matemáticas.

A nivel de subescala, la adaptabilidad y la IE interpersonal fueron los componentes de la IE más relacionados con el rendimiento académico general. Especialmente, la adaptabilidad surgió como el único factor que correlacionó significativamente con las puntuaciones de ambas asignaturas (catalán: $r = 0,200$; matemáticas: $r = 0,224$), junto con el factor interpersonal para el lenguaje ($r = 0,218$) y el intrapersonal para matemáticas, en este caso negativamente ($r = -.153$). Así pues, la mayoría de los factores de la IE (todos excepto la gestión del estrés) tenían algún tipo de relación con el rendimiento académico, ya sea con las matemáticas o con el catalán.

En cuanto a las habilidades sociales, la comunicación y la cooperación, fueron los componentes de las HHSS que correlacionaron significativamente con el rendimiento académico (comunicación: $r = .214$; cooperación: $r = .269$). La responsabilidad también mostró una baja correlación significativa con la puntuación de lenguaje ($r = .175$).

TABLA III. Correlaciones entre las puntuaciones de IE, HHSS y la competencia matemática y lingüística.

Instrumentos	Rendimiento académico	Competencia matemática	Competencia lingüística
<i>Inteligencia Emocional</i>	.145	.054	.198*
1. Intrapersonal	-.086	-.153*	-.016
2. Interpersonal	.175*	.086	.218**
3. Adaptabilidad	.235**	.200**	.224**
4. Gestión del estrés	.079	.065	.077
<i>Habilidades Sociales</i>	.124	.061	.158*
5. Comunicación	.214**	.159*	.223**
6. Cooperación	.269**	.156*	.316**

7. Afirmación	-.044	-.086	-0.03
8. Responsabilidad	.125	.039	.175*
9. Empatía	.083	.081	.071
10. Participación	-.020	-.063	.019
11. Autocontrol	.096	.085	.089

* $p < .05$; ** $p < .01$

Se realizó un análisis de regresión lineal por pasos para investigar qué componentes de la IE y de las HHSS eran más predictivos de las puntuaciones en matemáticas y en catalán. La Tabla 4 muestra los resultados de los análisis de regresión para matemáticas. El modelo 1, que incluía la Adaptabilidad, fue estadísticamente significativo ($F(1,165) = 6.878$, $p < 0,010$), con una R^2 ajustada de 0.034. El modelo 2, que incluía el factor interpersonal de la IE, fue estadísticamente significativo ($F(2,164) = 8.165$, $p < 0.004$, con una R^2 ajustada de 0.079). En este caso, tanto la subescala de adaptabilidad como la intrapersonal fueron predictores positivos estadísticamente significativos en el modelo, y la varianza explicada cambió ligeramente (cambio de $R^2 = .051$). Al introducir la Participación en el siguiente paso, la varianza explicada de la puntuación en matemáticas no cambió significativamente, (cambio de R^2 de 0.022, $F_{\text{cambio}}(2,163) = 6.951$, $p < 0.047$), y todas las variables siguieron siendo significativas. Finalmente, el último modelo (4), en el cual se añadió la comunicación, fue el que mejor se ajustó, explicando el 16.5 % de la varianza en la puntuación de matemáticas ($F(4,162) = 7,995$, $p < .013$, con una R^2 ajustada = .144. Todas las variables (adaptabilidad, IE intrapersonal, compromiso y comunicación) también se mantuvieron como predictores significativos y positivos de la puntuación en matemáticas en el modelo final.

TABLA IV. Análisis de regresión lineal entre los componentes de IE, HHSS y la puntuación en matemáticas.

Variables	β	Error Típico	Beta	t	Sig	F	R² Ajustada
Modelo 1							
Constante	4.729	1.030		4.592	.000	6.878	.034
El-Adaptabilidad	.026	.010	.200	2.623	.010		
Modelo 2							
Constante	7.130	1.282		5.562	.000	8.165	.079
El-Adaptabilidad	.036	.010	.272	3.476	.001		
El-Intrapersonal	-.033	.011	-.236	-3.019	.003		
Modelo 3							
Constante	7.652	1.295		5.909	.000	6.951	0.97
El-Adaptabilidad	.044	.011	.333	4.012	.000		
El-Intrapersonal	-.031	.011	-.222	-2.852	.005		
SS-Participación	-.092	.045	-.165	-2.050	.042		
Modelo 4							
Constante	6.031	1.361		4.431	.000	7.995	.144
El-Adaptabilidad	.043	.011	.326	4.037	.000		
El-Intrapersonal	-.027	.011	-.197	-2.595	.010		
SS-Participación	-.179	.052	-.322	-3.466	.001		
SS-Comunicación	.192	.061	.275	3.159	.002		

En la Tabla 5 se muestran los resultados de los análisis de regresión para la puntuación en lengua catalana. En este caso, sólo se obtuvo un modelo. Como se observa, la adaptabilidad (IE) fue el único componente significativamente relacionado con la nota en catalán ($F(1,165) = 9,281, p < 0.003$), con una R^2 ajustada de 0.048. Esto significa que el modelo explicó el 4.8 % de la varianza de las puntuaciones de catalán de la muestra, o lo que es lo mismo, la puntuación de catalán predicha por los participantes aumentó 0.036 puntos por cada punto de adaptabilidad. En este caso,

en comparación con las correlaciones presentadas anteriormente, la adaptabilidad fue el único factor que se mantuvo significativamente asociado a la puntuación de catalán, ya que el resto de componentes de IE y todos los componentes de HHSS desaparecieron.

TABLA V. Análisis de regresión lineal entre los componentes de IE, HHSS y la puntuación de lengua.

Variabes	β	Error Típico	Beta	t	Sig	F	R² Ajustada
Modelo 1							
Constante	3.852	1.218		3.163	.002	9.281	.048
Adaptabilidad	.036	.012	.231	3.047	.003		

Discusión

El presente estudio proporciona recalca la relación existente entre IE y HHSS y rendimiento académico en una muestra de alumnos de educación primaria. El componente interpersonal y el de adaptabilidad de la IE, juntamente con las habilidades sociales de comunicación y cooperación han resultado ser los factores que tienen un mayor impacto sobre el rendimiento académico.

Estos resultados proporcionan evidencia que tanto la IE como las HHSS están relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes, una idea que está en línea con investigaciones previas (Gresham et al. 2000; Lane et al., 2004; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011; Qualter et al., 2012). El papel de la IE a la hora de predecir las puntuaciones de las competencias escolares se puede explicar por la capacidad de gestionar y controlar las emociones a la hora de realizar las tareas. Esto es, alumnos con niveles más altos de IE son capaces de regular mejor las emociones negativas propias del contexto escolar, como la ansiedad, el aburrimiento o la decepción. Por otro lado, tener unas habilidades sociales adecuadas, como una buena comunicación y cooperación es importante para desarrollar buenas interacciones en el entorno escolar, que a su vez, repercuten también a un mejor rendimiento académico.

En nuestro estudio, la IE general se relacionó con la competencia lingüística pero no con la matemática, resultado que coincide con el de Petrides et al. (2004). Esto se puede atribuir al contenido que se aprende, ya que las asignaturas relacionadas con las humanidades suelen estar más cargadas emocionalmente que las del ámbito científico, como las matemáticas.

Referente a los componentes específicos, el hecho de que la adaptabilidad y el factor interpersonal se hubiesen erigido como los componentes de la IE más relacionados con el rendimiento no es sorprendente. El componente interpersonal está relacionado con la conciencia social y, por tanto, estudiantes que puntúan alto en este componente son buenos escuchando y son capaces de entender y apreciar los sentimientos de los otros (BarOn y Parker, 2000). En consecuencia, un alumno con buenas habilidades interpersonales participa en relaciones sociales satisfactorias, que a su vez, facilita un buen clima de aula para el aprendizaje. Por otro lado, el componente de adaptabilidad se define como la habilidad de saber gestionar el cambio. Así pues, se estima que los estudiantes con puntuaciones altas en este componente son buenos a la hora de encontrar soluciones a los problemas que se encuentran y las dificultades que experimentan.

En cuanto a las HHSS, la comunicación y la cooperación fueron los componentes que destacaron como más relevantes para el rendimiento. Una correcta comunicación es esencial para una buena colaboración académica. Los estudiantes que tienen buenas habilidades comunicativas pueden discutir e intercambiar ideas de forma efectiva con sus profesores/as y compañeros/as, que es una de las bases del proceso de aprendizaje. La cooperación, a su vez, implica saber trabajar en grupo, participar y saber formar parte en un equipo, tener habilidades para resolver conflictos y valorar las tareas de los demás. Hoy en día que un buen desarrollo en la escuela no solo implica desenvolverse bien en tareas individuales sino también en entornos de colaboración (metodologías por proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc.), parece obvio que las habilidades de cooperación se convierten en básicas dentro del contexto escolar.

Inteligencia Emocional

Centrándonos en cada asignatura en concreto, hemos visto que la adaptabilidad ha destacado como el componente de la IE más relacionado con la nota de lengua. En términos prácticos, la adaptabilidad se define como prueba de realidad, flexibilidad, y resolución de problemas (BarOn y Parker, 2000). Así pues, tiene sentido que, durante la lectura del texto del ejercicio de comprensión, los alumnos usen sobre todo esta habilidad para ir siguiendo adecuadamente el transcurso de la historia, utilizando estrategias para ir validando regularmente si están entendiendo o no qué está pasando, y por consiguiente, continuar leyendo o volver atrás para releer otra vez alguno de los párrafos. Además, este componente de adaptabilidad y su asociada flexibilidad también permite a los alumnos ponerse en los zapatos de los protagonistas y empatizar con ellos, pudiendo así contestar correctamente a las preguntas sobre sentimientos y/o emociones (*¿Qué intención tenía...? ¿El señor Hoppy se sintió satisfecho cuando...?*) así como preguntas de carácter más implícito, cuyas respuestas no se encuentran directamente en el texto. Por lo que hace al ejercicio de expresión escrita, la adaptabilidad puede ayudar también a tener en cuenta las características del receptor del texto y por consiguiente, adaptar el registro a éste.

El hecho de que los componentes interpersonal e intrapersonal de la IE no predijeran significativamente las nota de lengua puede parecer en un primer momento contradictorio, ya que esta materia requiere constante interacción con los demás y la habilidad de entender y expresar ideas y sentimientos. Una posible explicación según Jordan et al. (2010) es que a la edad de la muestra (8-10 años), el currículo lingüístico incluye muchos contenidos que no se basan en las habilidades inter y intrapersonales, sino en contenidos más analíticos como la ortografía, los signos de puntuación y la gramática.

En el caso de matemáticas, la adaptabilidad y el componente intrapersonal (de forma negativa) fueron los componentes de la IE más relacionados con su puntuación. En el contexto matemático, la adaptabilidad se podría describir como la capacidad de los alumnos de adaptarse para poder abordar la novedad o los cambios en las tareas matemáticas: modificar la manera de plantear un problema, las formas de resolverlo o calmar sus emociones negativas frente a él (reduciendo la ansiedad y/o la frustración). Además, la naturaleza de las matemáticas

implica que los alumnos tengan que aprender y aplicar constantemente nuevos conocimientos en una gran variedad de temas y contextos (Collie y Martín, 2017).

La adaptabilidad se ha erigido como el mayor predictor de las puntuaciones en ambas competencias: la lingüística y la matemática. En este sentido, nuestros resultados están en línea con los de Brouzos et al. (2014) y los de Hogan et al. (2010), en los que también identificaron la adaptabilidad como el factor de la IE más importante para el rendimiento académico.

La puntuación del componente intrapersonal de la IE se asoció negativamente al rendimiento de matemáticas de los alumnos. El factor intrapersonal implica el conocimiento y la identificación de los propios sentimientos (BarOn y Parker, 2000). En la asignatura de matemáticas, la cual es una materia que requiere mucha concentración y atención, puede ser beneficioso no pensar demasiado en los propios sentimientos y anclarse en ellos. Además, los alumnos que tienen bajos niveles del factor intrapersonal, normalmente son más reservados y suelen centrar sus recursos cognitivos en la tarea en vez de dar vueltas a sus sentimientos y emociones, que a veces es motivo de distracción.

Habilidades Sociales

Centrándonos en las habilidades sociales, la implicación y la comunicación fueron los componentes más asociados a las puntuaciones de matemáticas, aunque la primera de forma negativa. Estos resultados coinciden con investigaciones previas (Ackerman et al., 2001; Furnham et al., 1998).

Según Gresham et al. (2000), la implicación incluye facetas relacionadas con la interacción social, como participar en actividades en progreso e invitar a otros a unirse, iniciar conversaciones, hacer amigos, e interactuar adecuadamente con los demás. A partir de esta definición, se deduce que la implicación está estrechamente relacionada con la extraversión. Así, la relación negativa entre implicación y rendimiento matemático podría deberse a que los estudiantes menos implicados, pasan menos tiempo socializando y más tiempo centrados en sus tareas. Además, según Chamorro-Premuzic y Furnham (2003) un nivel más bajo de implicación (social) puede llegar a entenderse como una ventaja cuando los alumnos

tienen que proporcionar una respuesta convergente (como pasa en matemáticas) más que una de tipo divergente (como en lengua).

Referente a la comunicación, los alumnos que tienen buenas habilidades comunicativas pueden explicar adecuadamente sus respuestas y resultados, presentar estrategias alternativas para solucionar problemas, son receptivos cuando los demás explican sus puntos de vista y respetan los turnos cuando hablan. Asimismo, cuando los estudiantes debaten entre ellos y consideran otros puntos de vista sobre los distintos conceptos y los procesos ligados a su resolución, están consolidando su conocimiento e internalizando de una forma más significativa los contenidos trabajados.

Estudios futuros, limitaciones e implicaciones

A pesar de encontrar relaciones interesantes entre IE y HHSS y rendimiento académico, éstas fueron bastante débiles. El hecho de que estudios previos realizados con alumnos de secundaria y universidad encontraran asociaciones más fuertes entre IE y rendimiento (Mayer y Cobb, 2000; Parker et al., 2004a,b; Petrides et al., 2004) puede explicarse por el desarrollo de la IE. La inteligencia emocional se desarrolla con la edad y la experiencia, de manera que las bajas puntuaciones y la ausencia de relaciones encontradas comparado con investigaciones previas se puede explicar por este hecho: la inmadurez de las competencias emocionales y la necesidad de desarrollarlas con la experiencia (Zins y Elias, 2007). Además, la ausencia de correlaciones significativas entre el rendimiento académico y las puntuaciones totales de IE y HHSS del presente estudio se pueden explicar por una mezcla de relaciones positivas y negativas observadas entre el rendimiento y las diferentes subescalas y dimensiones de los constructos. Finalmente, el hecho de encontrar correlaciones tan bajas también podría ser debido porque tanto la IE como las HHSS actúan como moderadores del rendimiento en vez de tener un efecto directo sobre él. De la misma manera, las características de personalidad no se tuvieron en consideración, cosa que hubiera sido interesante, ya que muchos autores defienden que la inteligencia y la personalidad son mejores predictores del éxito académico que la competencias socio-emocionales (p. ej. Barchard y Christensen, 2007). Otra variable que podría ser analizada en futuros estudios es la relación

alumno-maestro. Diferentes investigaciones muestran que este tipo de relaciones, así como la vertiente afectiva de éstas, son importantes a la hora de comprender el éxito escolar (Pasta et al., 2013) y el desarrollo de las competencias socioemocionales (Franco et al., 2017). Investigaciones futuras debería tener en cuenta estas variables a la hora de estudiar la relación entre IE y HHSS con el rendimiento académico, para tener una perspectiva más completa y comprensiva de su influencia.

Aunque los resultados son prometedores, hay algunas limitaciones metodológicas que se tendrían que tener en cuenta a la hora de interpretarlos. Primero, la inteligencia emocional y las habilidades sociales de los participantes fueron evaluadas con auto-informes. Algunos autores argumentan que el uso de este tipo de instrumentos no es adecuado en niños y niñas porque intentan mostrarse de forma más deseada a la real (Matthews et al., 2007). Otra limitación es la muestra, concretamente las características de ésta. Hubiera sido interesante disponer de una muestra más grande que representara el alumnado de diversas edades y cursos. Esto hubiera permitido observar patrones de desarrollo y tendencias evolutivas en estas relaciones encontradas. No obstante, ahora que se han obtenido estos resultados preliminares acerca de la capacidad predictora de las HHSS y la IE por un lado y rendimiento académico por el otro, futuras investigaciones podrían construir y probar un hipotético modelo causal.

Los resultados del presente estudio pueden tener una serie de implicaciones prácticas. Primero, la necesidad de llevar a cabo una educación comprensiva en las escuelas, que tenga en cuenta la promoción no solo de la parte académica de los individuos sino también las competencias socioemocionales. Por esta razón, mejorando la inteligencia emocional de los profesores debería ser un elemento fundamental. Así pues, programas de formación del profesorado en las universidades y centros de formación superior deberían empezar a incluir elementos de la inteligencia emocional en sus currículums, así como ofrecer actividades y formación continuada a los docentes en activo para ayudarles a desarrollar estas competencias. En cuanto a las HHSS, también pueden ser aprendidas o enriquecidas en el contexto escolar, a partir de experiencias de aprendizaje adecuadas (García-Sáiz y Gil, 1995). Esto prevendría los comportamientos problemáticos y ciertas conductas disruptivas entre el alumnado, además de ayudar a mejorar las relaciones sociales y por tanto, promovería también un mejor rendimiento

académico. Finalmente, con las nuevas metodologías de trabajo del sistema educativo, en las que se enfatiza las habilidades de los alumnos a expresarse y tener un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy importante que los estudiantes adquieran buenas habilidades comunicativas y interpersonales. De hecho, hoy en día las actividades en grupo y el hecho de saber trabajar en equipo, no solo se usa como método de aprendizaje sino también como elemento de evaluación. Así, gestionar adecuadamente las relaciones sociales y los conflictos interpersonales dentro de un grupo se convierten en habilidades muy importantes y deben promoverse dentro del aula.

Conclusión

El presente estudio ha encontrado relaciones entre aspectos específicos de la IE y las HHSS y el rendimiento académico. Concretamente, los resultados muestran que en lengua (Catalán) la adaptabilidad es el factor emocional más importante, mientras que en matemáticas, a parte de la adaptabilidad, la competencia intrapersonal (de forma negativa) también es clave, juntamente con las habilidades sociales de comunicación y cooperación.

Esta investigación contribuye a la literatura existente sobre la IE y las HHSS en el contexto escolar de distintas formas. Primero, es el primer estudio que, según nuestro conocimiento, no solo centra su atención en la posible influencia de la IE y las HHSS en el rendimiento de forma general, sino que determina el papel de cada uno de los componentes específicos de la IE y las HHSS dentro de esta relación. En segundo lugar, hemos observado que diversos componentes de la IE y las HHSS, en más o menos medida, están relacionados con el éxito académico, resaltando la importancia de las competencias socioemocionales en el contexto escolar. Finalmente, nuestro estudio es de los pocos que ha estudiado la relación entre la IE y las HHSS con rendimiento en alumnos de educación primaria, confirmando que las relaciones encontradas en estudiantes mayores (de secundaria y universitarios) ya están presentes desde edades muy tempranas.

Resumiendo, el presente estudio sugiere que aquellos alumnos que disponen de ciertas habilidades socioemocionales se benefician de un mejor rendimiento escolar, y por tanto, los centros educativos deberían

promover estos factores y habilidades entre sus alumnos para ayudarles a llegar a su máximo potencial personal, académico y social.

Referencias

- Ackerman, P. L., Bowen, K. R., Beier, M. E., y Kanfer, R. (2001). Determinants of individual differences and gender differences in knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 797.
- Akbaribooreng, M., Hosseini, S. M., Zangouei, A. A., y Ramroodi, M. (2015). Relating emotional intelligence and social competence to academic performance in high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2), 75.
- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M., y Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 660-665.
- Asle-Fatahi, B., y Najarpour-Ostadi, S. (2014). An examination of the relationship of emotional intelligence and self-esteem to social skills. *Quarterly Journal of Education y Research*, 6(23), 123-136.
- Austin, E., Saklofske, D., Huang, S., y McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36(3), 555-562.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Multi-health systems.
- Bar-On, R. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Praeger Publishers.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On EQ-i:YV: Technical manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Barchard, K. A., y Christensen, M. M. (2007). Dimensionality and higher-order factor structure of self-reported emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 42(6), 971-985.
- Bermejo, R., Ferrándiz, M., Ferrando, M., Prieto, D., y Sáinz, M. (2018). EQ-i: YV. *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: Versión Para Jóvenes; TEA Ediciones: Madrid, Spain*.

- Brouzos, A., Misailidi, P., y Hadjimattheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(2), 83-99.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., y Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science, 11*(4), 302-306.
- Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European journal of Personality, 17*(3), 237-250.
- Collie, R. J., y Martin, A. J. (2017). Students' adaptability in mathematics: Examining self-reports and teachers' reports and links with engagement and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 355-366
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G., y Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology, 37*(464).
- Denham, S. A., Bassett, H. H., y Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-143.
- DiPerna, J. C., y Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review, 31*(3), 293-297.
- Eastabrook, J. M., Duncan, A., y Eldridge, B. (2005, June). Academic success in elementary school: Does EI matter? Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Eisenberg, N., Valiente, C., y Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early education and development, 21*(5), 681-698.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa, 6*(2), 1-17.
- Faul, F.; Erdfelder, E.; Lang, A.; Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavioral Research Methods, 39*, 175-191.
- Fernandez, R., Salamonson, Y., y Griffiths, R. (2012). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first-year accelerated

- graduate entry nursing students. *Journal of clinical nursing*, 21(23-24), 3485-3492.
- Franco, M. D. G., Beja, M. J., Candeias, A., y Santos, N. (2017). Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8, 1376.
- Furnham, A., Forde, L., y Cotter, T. (1998). Personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 24(2), 187-192.
- García-Sáiz, M., y Gil, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. In Gil, F., León, J., Jarana, L. (Eds.). *Habilidades sociales y Salud* (pp. 47-58). Madrid: Pirámide.
- Gresham, F. M., Dolstra, L., Lambros, K. M., McGlaughlin, V., y Lane, K. L. (2000). Teacher expected model behavior profiles: Changes over time. Paper presented at Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders. Scottsdale, AZ.
- Gresham, F. M., y Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales manual*. NCS Pearson.
- Hen, M., y Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
- Hogan, M. J., Parker, J. D., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M., y Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 30-41.
- Jordan, J. A., McRorie, M., y Ewing, C. (2010). Gender differences in the role of emotional intelligence during the primary-secondary school transition. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1), 37-47.
- Keefer, K. V., Parker, J. D., y Wood, L. M. (2012). Trait emotional intelligence and university graduation outcomes: Using latent profile analysis to identify students at risk for degree noncompletion. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 402-413.
- Landis, J., y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lane, K. L., Pierson, M. R., Stang, K. K. y Carter, E. W. (2010). Teacher expectations of student's classroom behavior. *Remedial and Special Education*, 10(3) 163-174.

- Lane, K. L., Givner, C. C. y Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social Skills necessary for success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
- Lane, K. L., Wehby, J. H. y Cooley, C. (2006). Teacher Expectations of Students' Classroom Behavior Across the Grade Span: Which Social Skills Are Necessary for Success?. *Exceptional Children*, 72(2), 153-167.
- Livingstone, H. A., y Day, A. L. (2005). Comparing the construct and criterion-related validity of ability-based and mixed-model measures of emotional intelligence. *Educational and Psychological measurement*, 65(5), 757-779.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150.
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., y Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: The role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research y Development*, 36(2), 343-357.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D. (2007). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. MIT Press: Cambridge, MA, USA.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mudarra, M. J., y Garcia-Salguero, B. I. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: expectativas de los profesores de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 114-133.
- Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... y Hogan, M. J. (2004a). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.

- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. A. (2004b). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Pasta, T., Mendola, M., Longobardi, C., Prino, L. E., y Gastaldi, F. G. (2013). Estilo atribucional de niños con o sin Dificultad Específica de Aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 649-664.
- Perera, H. N. (2016). The role of trait emotional intelligence in academic performance: theoretical overview and empirical update. *The Journal of psychology*, 150(2), 229-251.
- 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.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-75.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., y Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79-95.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., y Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.
- Rocha, A. (2016). Compreensão e regulação das emoções: suas relações com a eficácia na interação social em criança.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., y Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Hernández-Torrano, D., Pérez-González, J. C., Batey, M., y Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional

- intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35(4), 461-473.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Hine, D. W. (2011). The association of ability and trait emotional intelligence with alcohol problems. *Addiction Research y Theory*, 19, 260-265.
- Silva, E. (2012). *A relação entre inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM* (Doctoral dissertation).
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., y Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of educational psychology*, 100(1), 67.
- Walker, H. M., y Severson, H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders*, 177-194.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. y O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-482.
- Wentzel, K. R., Donlan, A., y Morrison, D. (2012). Peer relationships and social motivational processes. In A. Ryan, y G. Ladd (Eds.). *Peer relationships and adjustment at school*. (pp. 79-108). Charlotte. NC: Information Age.
- Zins, J. E., y Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 17(2-3), 233-255.

Información de contacto: Georgina Perpiñà Martí. Universitat de Girona, Departament de Psicologia. Plaça Sant Domènec, 3, 17004 Girona. E-mail: georgina.perpinya@udg.edu

