

HABILIDADES EMOCIONALES A LO LARGO DEL DESARROLLO EDUCATIVO

Emotional Skills along the educational development

Federico Pulido Acosta

feanor_fede@hotmail.com

Francisco Herrera Clavero

fherrera@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Recibido: 02/12/2016

Aceptado: 15/05/2017

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo fundamental conocer los niveles y relaciones de la Inteligencia Emocional (IE) y el Rendimiento Académico (RA), tanto entre ellos como en función de diferentes variables sociodemográficas, del alumnado de la ciudad de Ceuta. Para ello se contó con 1186 participantes, de 9 centros educativos distintos, que reflejan la pluriculturalidad de la ciudad; de los cuales, el 57.8% son mujeres y el 42.2% varones, y el 58.9% de cultura/religión musulmana y el 41.1% cristianos. Como instrumentos de evaluación se emplearon una adaptación propia del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso, 2009) y las calificaciones de los alumnos. Los resultados obtenidos reflejan niveles medios de Rendimiento Académico, y medio-altos en IE, influyendo las variables sociodemográficas de edad, género, cultura/religión y estatus socio-económico-cultural. Por otra parte, muestran que existe relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, aumentado a medida que ascienden las puntuaciones en IE.

Abstract

The objective of this paper is to reflect the types of Emotional Intelligence (EI) and Academic Achievement (AA) and the influence over each other, of students in the city of Ceuta. We focused on 1186 participants from 9 different educational institutions; 42.2% are boys and 57.8% girls; 58.9% are Muslims and 41.1% Christians. The techniques used in this survey are a similar adaptation of MSCEIT (Mayer et al., 2009) to each one of the groups as well as the student's grades. The results show medium levels on Academic Achievement and medium-high levels on EI, and they are influenced by the sociodemographic factors of age, gender, customs/religion and socioeconomic and cultural. We found a relationship between EI and Academic Achievement which increases when EI levels are higher.

Palabras Clave: inteligencia emocional, inteligencia racional, rendimiento académico, diversidad, contexto pluricultural.

Keywords: emotional intelligence, rational intelligence, academic achievement, diversity, multicultural context.

Introducción

En la actualidad, dentro del ámbito educativo, aparecen problemas ante los que los profesionales de la educación no saben contestar de forma efectiva. Muchas de las soluciones a estos problemas no son otras que la inclusión del mundo de las emociones dentro del currículo (Gutiérrez & Expósito, 2015). Se propone, por tanto, que para alcanzar una mayor eficacia y calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se incorpore el ámbito emocional al conjunto de todas aquellas dimensiones que intervienen en dicho proceso. La razón es que cuando la enseñanza incorpora las emociones los resultados son muy superiores a aquellos que se obtienen de aquel proceso impersonal y desprovisto de todo lo afectivo (Pacheco, Villagrán & Guzmán, 2015).

Es aquí donde tiene sentido el concepto de IE, entendida como la habilidad para manejar el propio repertorio emocional. Se entiende, pues, como conjunto de habilidades (no de forma percibida). Entre las habilidades específicas que integran la IE (Pulido y Herrera, 2016) quedan englobadas las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea), empatía (capacidad de identificar las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás).

Considerando esta perspectiva, se puede hacer un recorrido por los niveles de IE, teniendo en cuenta variables sociodemográficas. Centrados en el género, se encuentra una gran controversia, puesto que se encontraron trabajos en los que las mujeres manifiestan niveles superiores tanto en la manifestación de emociones (Soriano & González, 2013) como en el manejo de competencias emocionales (Azpiazu, Esnaola & Sarasa, 2015 y Pulido y Herrera, 2016). Estos fortalecen el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. En otros, sin embargo, no se recogen las mencionadas diferencias, alegándose que están determinadas por patrones de socialización distintos entre hombre y mujeres, sobre los que se puede intervenir con una educación más igualitaria (Agulló, Filella, Soldevila & Ribes, 2011 y Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012).

Por edad (Gómez-Garibello & Chaux, 2014 y Pulido y Herrera, 2015) y pertenencia a diferentes grupos culturales (Soriano & González, 2013 y Pulido y Herrera, 2015) las diferencias son más claras. Son los individuos de mayor edad los que evidencian niveles superiores, algo que forma parte del desarrollo emocional. Por su parte, los sujetos pertenecientes a minorías culturales, con un desarrollo socio-económico y cultural más bajo, presentan niveles inferiores a los pertenecientes a la cultura dominante.

Adquirir competencias englobadas dentro del componente emocional se muestra fundamental para el aprendizaje significativo, el cual es a su vez esencial para llegar a la deseada optimización de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje (Amaya-Afanador, 2012). Esta realidad nos lleva directamente al concepto de Rendimiento Académico, referido al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes. Como claro

reflejo de éste, se emplearon las calificaciones escolares, siguiendo a Gómez Castro (1986, p. 269). Todas las correlaciones obtenidas entre las distintas subpruebas y las calificaciones son estadísticamente significativas. En este sentido, la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad actual (Balongo & Mérida, 2016) es un elemento a tener en cuenta, dado que se registran diferencias en rendimiento entre diferentes grupos culturales (Pulido y Herrera, 2015).

Finalmente, se establecen claras relaciones entre IE y rendimiento, siendo elementos directamente proporcionales. Esto queda recogido en numerosos trabajos como los de Hanin & Van Nieuwenhoven (2016) y Brouzos, Misailidi y Hadjimatheou (2014).

Teniendo en cuenta todo lo reflejado en los anteriores párrafos, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de alumnos escolarizados en la ciudad de Ceuta. Para comprobar todo el recorrido educativo se inició evaluando a alumnado de Centros de Educación Infantil y Primaria, pasando por en Institutos de Enseñanza Secundaria y terminando por la formación universitaria (Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta). Este contexto destaca por la convivencia entre personas de dos grupos culturales claramente diferentes, lo que permite un enclave privilegiado para estudiar esta variable sociodemográfica.

Como objetivos del trabajo se plantearon el conocer qué niveles de IE y Rendimiento Académico tiene este alumnado y cómo influyen sobre ambas variables el género, la edad, la cultura y el estatus socio-económico y cultural, así como conocer qué relación existe entre las mencionadas variables. Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica que se ha reflejado a lo largo de este apartado, se espera encontrar diferencias en los niveles de IE en función del género y la cultura. En Rendimiento Académico también se esperan diferencias en función de la cultura y el estatus socioeconómico y cultural. También se espera obtener niveles superiores en Rendimiento entre los sujetos con niveles más elevados de IE.

Método

Participantes

La muestra estuvo integrada por 1186 participantes de 9 centros educativos (4 de E. Primaria, 4 de E. Secundaria y la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta). El 34% de la muestra correspondía a Centros de Educación Infantil y Primaria (alumnado infantil), el 47% a Institutos de Enseñanza Secundaria (alumnado adolescente) y el restante 19% al ámbito universitario (alumnado adulto). Considerando la cultura, el grupo mayoritario fue el de participantes pertenecientes a la cultura/religión musulmana, el 58.9% de la muestra, y el 41.1% de cultura-religión cristiana, lo que representa las culturas mayoritarias de la ciudad, no teniendo en cuenta miembros de otras culturas por su reducido número. En función de la variable género, de porcentajes parecidos, el 42.2% eran varones y el 57.8% mujeres. Por estatus socio-económico y cultural, un 15.2% correspondía a un estatus bajo, un 31% medio-bajo, un 43.2% medio y el restante 10.6% con un estatus alto. El error muestral fue del 3%.

Instrumentos

Como instrumentos para evaluar la IE se empleó una adaptación del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso, 2009) a la población infantil, adolescente y adulta. Para llevar a cabo la adaptación se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando las diferentes secciones del mismo (exceptuando la G, que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado de E. Primaria y Secundaria). En ellas aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F); ajustando las diferentes secciones a la dificultad del alumnado. En todos los casos, los ítems se clasificaron en cinco factores: motivación, empatía, autocontrol emocional, conocimiento de uno mismo y autoconcepto. La fiabilidad, medida por α de Cronbach fue de .851 para la muestra infantil; de .840 para la adolescente y de .860 para los adultos.

Asimismo, se llevó a cabo una adaptación de la Escala de Habilidades Sociales, EHS (Gismero, 2000), cuya fiabilidad fue de .88 (infantil), .813 (adolescentes) y .861 (adultos) respectivamente.

Finalmente, se emplearon las calificaciones medidas del Rendimiento Académico. Dado que existía diversidad en cuanto a las materias evaluadas, se reagruparon conformando 6 categorías diferentes.

Procedimiento

Tras los análisis estadísticos de los instrumentos empleados, se continuó con análisis descriptivo, del que se utilizan los porcentajes alcanzados de manera general y en función de las variables sociodemográficas, a través de tablas de contingencia. Posteriormente se pasó a la estadística inferencial, con la intención de comprobar la existencia de diferencias significativas. Para comprobar el nivel de significación de los datos se ha utilizado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, a nivel de significación de $p=.05$ junto con ANOVAS de un factor con pruebas "Pos-hoc". Finalmente se muestran los resultados de la regresión múltiple paso a paso o "stepwise" realizada, que permite reforzar la incidencia de cada factor sobre las variables de estudio.

Resultados

En Inteligencia Emocional se observa un nivel general "medio-alto" y similar (ligeramente superiores) de Habilidades Sociales, manifestándose la influencia que, sobre ellos, tienen las variables sociodemográficas analizadas (tabla 1). Particularmente, en IE, los de mayor edad, las chicas, los cristianos y los de estatus más altos, alcanzan mejores resultados; mientras que, para las HHSS, reflejan mejores puntuaciones los de mayor de edad, varones, cristianos y niveles socio-económicos intermedios.

Por edad, las diferencias (reflejadas en la tabla 1, donde se muestran los resultados en los que se obtuvieron diferencias significativas) resultan estadísticamente significativas en IE Total ($p=.000$) y el factor Habilidades Sociales ($p=.000$), observándose un aumento progresivo en los niveles a

medida que se asciende en edad. Así la etapa con niveles mayores es la edad adulta, seguida de la adolescencia y terminando por la etapa infantil.

Asimismo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género, mostrando niveles superiores las mujeres. Esto se manifiesta en las medias, teniendo las personas del género femenino (1.77) puntuaciones ligeramente superiores a los varones (1.68). En el factor de Habilidades Sociales son los varones los que tienen un nivel ligeramente superior, tal y como reflejan las medias de ambos (2.69 los varones y 2.63 las chicas). Las diferencias son estadísticamente significativas en IE Total ($p=.000$) y también en las Habilidades Sociales ($p=.017$) tal y como indican los resultados de la prueba ANOVA (tabla 1).

Los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana presentan peores resultados en IE (1.64 frente a 1.85 de media, algo que se puede observar en la figura 1). En el caso de las Habilidades Sociales ocurre lo mismo, a pesar de que estas diferencias son menores (los cristianos 2.69 y los musulmanes 2.63). En ambos casos, las diferencias (tabla 1) son estadísticamente significativas (IE Total; $p=.000$ y Habilidades Sociales; $p=.029$).

Por otra parte, los estatus más altos se asocian a un mayor manejo emocional, ya que se observa que el nivel en el que aparecen las puntuaciones superiores es en el medio (1.86), seguido del alto (1.67) que presenta puntuaciones menores. Después vendría el medio-bajo (1.63). Con los niveles menores, aparece el estatus bajo (1.54). En Habilidades Sociales el nivel más bajo se da entre la población de estatus alto (2.71 es su media), donde aparecen los porcentajes más altos en pocas HHSS (11.1%). Puntuaciones prácticamente idénticas pero algo más bajas (2.70) se dan en el medio. Después aparece el nivel bajo (2.54 de media). El hecho de pertenecer a un determinado estatus (tabla 1) influye en la IE Total ($p=.000$) y las Habilidades Sociales ($p=.000$).

Tabla 1. IE Total y HHSS en función de variables sociodemográficas

| Variable | N | Perdidos | Media | Des.Tip. | F | P |
|---|-----|----------|-------------------|----------|--------|-----------------|
| Edad/Etapa | | | | | | |
| Inteligencia Emocional Total | 361 | 43 | Infantil-Primaria | 1.5450 | .31914 | 102.612 .000 |
| | 556 | 1 | Adolescentes | 1.7816 | .32844 | |
| | 223 | 2 | Adultos | 1.9164 | .32188 | |
| Habilidades Sociales | 361 | 43 | Infantil-Primaria | 2.4766 | .38898 | 54.385 .000 |
| | 556 | 1 | Adolescentes | 2.7222 | .42632 | |
| | 223 | 2 | Adultos | 2.7967 | .41126 | |
| Género | | | | | | |
| Inteligencia Emocional Total | 480 | 21 | Varones | 1.6819 | .34686 | 17.790 .000 |
| | 660 | 25 | Mujeres | 1.7703 | .35126 | |
| Habilidades Sociales | 480 | 21 | Varones | 2.6945 | .44527 | 5.667 .017 |
| | 660 | 25 | Mujeres | 2.6331 | .41832 | |
| Cultura/Religión | | | | | | |
| Inteligencia Emocional Total | 486 | 2 | Cristianos | 1.8521 | .32451 | 105.777 .000 |
| | 654 | 44 | Musulmanes | 1.6446 | .34569 | |
| Habilidades Sociales | 486 | 2 | Cristianos | 2.6914 | .42889 | 4.799 .029 |
| | 654 | 44 | Musulmanes | 2.6349 | .43088 | |
| Estatus socio-económico y cultural | | | | | | |
| Inteligencia Emocional Total | 137 | 43 | Bajo | 1.5467 | .33537 | 55.865 .000 |
| | 368 | 0 | Medio-Bajo | 1.6347 | .35925 | |
| | 509 | 3 | Medio | 1.8689 | .30692 | |
| | 126 | 0 | Alto | 1.6743 | .31565 | |
| Habilidades Sociales | 137 | 43 | Bajo | 2.5472 | .43750 | 15.187 .000 |
| | 368 | 0 | Medio-Bajo | 2.7042 | .43213 | |
| | 509 | 3 | Medio | 2.7040 | .42333 | |
| | 126 | 0 | Alto | 2.4668 | .37508 | |

En segundo lugar, para el Rendimiento Académico, considerando la etapa evolutiva, se puede observar que las calificaciones se distribuyen de forma desorganizada. El alumnado Universitario es en el que se registran resultados superiores (con una media de 7.05) con los porcentajes de sobresalientes más altos (19.8%). Le sigue la etapa Infantil (6.49 de media). Después de éste último vendría el alumnado de Educación Secundaria (5.94). Las diferencias (tabla 2) resultan estadísticamente significativas tanto en la Media de Rendimiento Total ($p=.000$), como en el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$),

el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=.000$).

Teniendo en cuenta la variable género, se puede comprobar que las mujeres tienen un nivel algo superior a los varones (6.47 las mujeres y 6.16 los varones). Los porcentajes son superiores para las mujeres en sobresalientes (14.2% frente a 12.5%) y notables (37.2% en mujeres por 31% en varones). Por su lado, los varones tienen porcentajes más altos en suspensos (26% en varones y 19.9% en mujeres). Esta situación se repite en cada una de las materias (Materia 1 -mujeres 6.26 y varones 5.77-, Materia 2 -6.3 en mujeres por 5.93 en varones-, Materia 3 -6.63 las chicas y 6.3 los chicos-, Materia 4 -5.89 los varones y 6.24 las mujeres- y Materia 5 -6.86 los varones por 7.15 las mujeres), exceptuando la Materia 6, donde los varones superan ligeramente a las mujeres (6.09 y 6.07 respectivamente). En el apartado inferencial, como confirma la prueba ANOVA (se resume en la tabla 2), aparecen diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total ($p=.003$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.019$), la Materia 3 ($p=.009$), la Materia 4 ($p=.006$) y la Materia 5 ($p=.015$). La excepción es el Rendimiento en la Materia 6 ($p=.920$). En todos los casos en los que las diferencias fueron significativas, las chicas obtuvieron resultados superiores.

Igual que ocurría en IE, se observa que las calificaciones son claramente superiores entre los cristianos, ya que superan a los musulmanes en Rendimiento medio general. La media de los cristianos es de 7, mientras que la de los musulmanes es de 5.87. Así, los porcentajes muestran un predominio entre los cristianos en lo que a sobresalientes (22.4% frente al 7.2%) y notables (42% en cristianos y 29.4% en musulmanes) se refiere. Las medias descritas por cada grupo apoyan estas diferencias, obteniendo peores resultados los musulmanes, en la Materia 1 (6.81 por 5.52), la Materia 2 (5.55 por 6.91), la Materia 3 (6.08 por 7.08), la Materia 4 (5.69 por 6.67), la Materia 5 (6.57 por 7.68) y la Materia 6 (6.74 por 5.53). Los resultados de la estadística inferencial (reflejados en la tabla 2) demuestran que la cultura influye en la Media de Rendimiento Total ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 5

($p=.000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=.000$). En todos los casos, el grupo de cristianos vuelve a obtener mejores resultados que los musulmanes.

En Rendimiento Global, las más altas calificaciones se dan en los sujetos de estatus alto (7.27), en el que aparecen los porcentajes más altos de sobresalientes (32%). Posteriormente, estaría el estatus medio (6.78). Por su parte el bajo (6.11) supera ligeramente al medio-bajo (5.52). Esto datos nos aproximan a la idea de que a mayor estatus, más rendimiento, algo que refuerza la prueba ANOVA (tabla 2): Las diferencias son estadísticamente significativas en Media de Rendimiento Total ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), en la Materia 2 ($p=.000$), en la Materia 3 ($p=.000$), en la Materia 4 ($p=.000$), en la Materia 5 ($p=.000$) y en la Materia 6 ($p=.000$). Se comprueba que, a menor estatus, menores son también las calificaciones.

Tabla 2. Rendimiento Global en función de variables sociodemográficas

| | | Edad/Etapa | | | | | | |
|---|-----|------------|-------------------|--------|---------|---------|------|--|
| Rendimiento Global | 395 | 9 | Infantil-Primaria | 6.4965 | 1.73231 | 35.964 | .000 | |
| | 556 | 1 | Adolescentes | 5.9436 | 1.74467 | | | |
| | 223 | 2 | Adultos | 7.0544 | 1.57677 | | | |
| Género | | | | | | | | |
| Rendimiento Global | 496 | 5 | Varones | 6.1605 | 1.76095 | 9.003 | .003 | |
| | 677 | 8 | Mujeres | 6.4716 | 1.74939 | | | |
| Cultura/Religión | | | | | | | | |
| Rendimiento Global | 483 | 5 | Cristianos | 7.0074 | 1.64595 | 131.113 | .000 | |
| | 690 | 8 | Musulmanes | 5.8729 | 1.68663 | | | |
| Estatus socio-económico y cultural | | | | | | | | |
| Rendimiento Global | 180 | 0 | Bajo | 6.1110 | 1.90521 | 57.031 | .000 | |
| | 368 | 0 | Medio-Bajo | 5.5250 | 1.62734 | | | |
| | 500 | 12 | Medio | 6.7889 | 1.53914 | | | |
| | 125 | 1 | Alto | 7.2739 | 1.71353 | | | |

IE y Rendimiento

A medida que aumenta el nivel de IE aparecen calificaciones más altas. El grupo que presenta niveles más altos de IE presenta también mejores resultados (media de 7.80), encontrándose los porcentajes más altos en sobresalientes (44.4%) y siendo el que tiene el menor porcentaje de suspensos

(4.4%). Después aparece el grupo que refleja bastante IE (6.43), con los segundos porcentajes más altos en sobresalientes (9.8%) y primeros en notables (40.9%). Aparecen similitudes entre el grupo que evidencia muy poca (5.29) y poca (5.15) IE, en los que aparecen los segundos y los mayores porcentajes en cuanto a suspensos (46.2% y 51.9% respectivamente). Esto queda más claro si se consideran las medias de cada materia, donde los que más IE presentan también tienen los resultados más altos (Materia 1 -7.49-, Materia 2 -7.73-, Materia 3 -7.94-, Materia 4 -7.62-, Materia 5 -8.23- y Materia 6 -7.97-). En el apartado inferencial (tabla 3 que aparece en la siguiente página), se constata la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento, dado que se encontraron diferencias significativas la Media de Rendimiento Total ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 5 ($p=.000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=.000$). En todos los casos los sujetos que tenían mayor nivel de Inteligencia Emocional.

Tabla 3. Rendimiento en función de la IE

| Variable | N | Perdidos | Media | F | P |
|------------------------|-----|----------|-------------|--------|------------|
| Inteligencia Emocional | | | | | |
| Rendimiento Global | 39 | 0 | Muy Poca IE | 5.2954 | |
| | 208 | 0 | Poca IE | 5.1590 | |
| | 723 | 0 | Bastante IE | 6.4340 | 1.610 .000 |
| | 160 | 0 | Mucha IE | 7.8067 | |
| Rendimiento Materia 1 | 39 | 0 | Muy Poca IE | 5.054 | |
| | 208 | 0 | Poca IE | 5.014 | |
| | 723 | 0 | Bastante IE | 6.098 | 1.216 .000 |
| | 160 | 0 | Mucha IE | 7.499 | |
| Rendimiento Materia 2 | 39 | 0 | Muy Poca IE | 4.977 | |
| | 208 | 0 | Poca IE | 4.860 | |
| | 723 | 0 | Bastante IE | 6.190 | 1.326 .000 |
| | 160 | 0 | Mucha IE | 7.732 | |
| Rendimiento Materia 3 | 39 | 0 | Muy Poca IE | 5.241 | |
| | 208 | 0 | Poca IE | 5.418 | |
| | 723 | 0 | Bastante IE | 6.572 | 1.527 .000 |
| | 160 | 0 | Mucha IE | 7.964 | |
| Rendimiento Materia 4 | 39 | 0 | Muy Poca IE | 5.179 | |
| | 208 | 0 | Poca IE | 4.878 | 1.284 .000 |
| | 723 | 0 | Bastante IE | 6.220 | |

| | | | | | | |
|-------------|-----|-----|-------------|--------|-------|------|
| | 160 | 0 | Mucha IE | 7.627 | | |
| Rendimiento | 39 | 0 | Muy Poca IE | 6.026 | | |
| Materia 5 | 208 | 0 | Poca IE | 5.773 | | |
| | 723 | 0 | Bastante IE | 7.204 | 1.464 | .000 |
| | 160 | 0 | Mucha IE | 8.233 | | |
| Rendimiento | 0 | 39 | Muy Poca IE | -- | | |
| Materia 6 | 93 | 115 | Poca IE | 3.660 | | |
| | 562 | 161 | Bastante IE | 6108 | 1.847 | .000 |
| | 113 | 47 | Mucha IE | 7.,971 | | |

Si finalmente se toman los resultados que se resumen en la tabla 4, se puede confirmar que el Rendimiento está bajo la influencia de la IE, así como de otras variables sociodemográficas. El conjunto de ellas dan cuenta del 24.3 % de la varianza en el Rendimiento ($R^2 = .243$), teniendo la IE el mayor poder determinante. Ésta por sí sola explica el 74.7% de la varianza en Rendimiento ($\beta = .747$). Se observa una relación directamente proporcional entre el Rendimiento y la IE, al contrario que ocurre con la Cultura/Religión y la edad (Etapa) cuyos valores son negativos. Por su parte, a mayor estatus mayor rendimiento. La cultura cristiana tiene resultados significativamente superiores (debido a que se asoció el valor 1 con los cristianos y 2 con los musulmanes). Siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión nos permite calcular la puntuación de Rendimiento, del mismo modo que se podrían predecir el resto de variables en función de las otras.

Rendimiento Total = 1.782 + .747 (IE Total) - .609 (Cultura/Religión) + .166 (Estatus) - .169 (Etapa)

Tabla 4. Regresión múltiple considerando como variable criterio el Rendimiento y como predictoras el resto

| | R=0.492 | R ² = 0.24 | F= 90.053 | p= 0.0000 |
|------------------------|---------|-----------------------|-----------|-----------|
| Variables | B | β | t | P |
| Constante General | 1.782 | | 6.362 | .0000 |
| Inteligencia Emocional | .747 | .366 | 13.205 | .0000 |
| Cultura/Religión | -.609 | -.220 | -7.347 | .000 |
| Estatus | .166 | .102 | 3.475 | .001 |
| Etapa evolutiva | -.169 | -.087 | -3.145 | .002 |

Discusión/Conclusiones

La población refleja niveles medio-altos de IE. Niveles similares (ligeramente superiores) aparecen dentro de la categoría Habilidades Sociales. La edad (etapa evolutiva a la que el sujeto pertenece), el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales y en las HHSS. Para la edad, parece claro que el proceso de desarrollo evolutivo del sujeto, dentro del ámbito emocional, incide en la mejora de las competencias emocionales, una realidad encontrada en trabajos como los de Gómez-Garibello & Chaux (2014), Brouzos et al. (2014) y Pulido y Herrera (2015). Esto indica, claramente, que la maduración contribuye a la mejora de las diferentes capacidades que integran la IE. Se encontraron diferencias significativas en cuanto a las competencias emocionales entre hombres y mujeres. Son las últimas las que evidencian niveles superiores. Conclusiones similares se pueden encontrar en diversos trabajos, como los realizados por Azpiazu, Esnaola & Sarasa (2015), Cejudo (2016) y Pulido y Herrera (2016). Estos resultados demuestran que las habilidades que integran la IE se encuentran más desarrolladas en personas del género femenino. En este sentido, los patrones diferenciales que caracterizan los estilos de crianza de varones y mujeres deben ser tenidos en cuenta. Como refuerzo de esta concepción, se menciona el trabajo de Agulló, Filella, Soldevila & Ribes (2011), en el que se puso en marcha un programa para el fortalecimiento de habilidades emocionales, desarrollado de forma igualitaria. En esta situación no se encontraron diferencias en las habilidades desarrolladas, al contrario que ocurre en casos en lo que la educación obedece a diferencias en función del género (estilo de crianza diferentes). En condiciones igualitarias, ambos géneros siguen un mismo ritmo de aprendizaje.

Si se considera el grupo cultural, son los musulmanes los que presentan peores resultados en IE, al igual que en Habilidades Sociales. Esta realidad está muy relacionada con el estatus socioeconómico y cultural, donde los niveles más altos se asocian a un mayor manejo emocional (Cervini, Dari y Quiroz, 2014). Los patrones de educación, diferenciales en ambos grupos culturales, vuelven a cobrar sentido en esta situación, pues la cultura de origen influye en las relaciones afectivas y en la constitución de competencias

emocionales. El proceso de socialización llevado a cabo por familias, donde la religión y las normas aprendidas en el seno familiar son fundamentales pueden llegar a ejercer un papel trascendental en el desarrollo de competencias emocionales (Soriano & González, 2013). Esta diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006) entre ambos grupos culturales, justifican dichas diferencias.

En Rendimiento, se dan niveles medios (bien de media). La materia en la que aparecen mejores resultados es en la 5 (en la que la nota media es notable). La materia 1 es en la que se registran los resultados más bajos. A pesar de que se encontraron diferencias significativas por edad (etapa), la distribución no sigue ningún patrón lógico, hallándose diferencias sólo entre algunos cursos. El género sí es una variable a tener en cuenta, presentando los varones resultados más bajos que las mujeres, tanto a nivel general, como en la gran mayoría de materias. Una realidad similar se encontró en Pulido y Herrera (2015), lo mismo que ocurrió con la cultura y el estatus socio económico. Todos estos elementos ejercen una importante influencia en las puntuaciones totales y en casi todas las materias, obteniendo los cristianos y los niveles altos resultados superiores. Para la cultura, resultan importantes las diferencias en cuanto a la lengua materna entre musulmanes y cristianos para justificar estas diferencias. El contexto “autóctono” se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo. La educación impartida en las escuelas tiene la gran oportunidad de aprovechar la diversidad cultural como elemento para fortalecer el desarrollo igualitario de todos sus estudiantes (Soriano & González, 2013), independientemente de su género o grupo cultural.

Un elevado nivel de IE lleva a un aumento en el rendimiento académico de los estudiantes, realidad contemplada en diversos trabajos (Rosa, Riberas, Navarro-Segura & Vilar, 2015 y Hanin & Van Nieuwenhoven (2016). Las situaciones complejas que caracterizan el ámbito educativo requieren un gran autoconocimiento así como una adecuada gestión emocional, al margen de su gran importancia para el aprendizaje del alumnado. Esto es algo más evidente aun durante las primeras etapas educativas. Así nos situamos ante una importante alternativa a la inteligencia racional en la búsqueda de mejoras de los resultados académicos.

Por ello, considerar y potenciar este conjunto de habilidades socio-emocionales se torna en una realidad de la que no debemos huir. Toda emoción tiene un papel fundamental durante el proceso de aprendizaje (Amaya-Afanador, 2012).

Referencias Bibliográficas

- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A. & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Amaya-Afanador, A. (2012). Simulación clínica y aprendizaje emocional. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41, 44-51.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
- Balongo, E. & Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162.
- Brouzos, A., Misalidi, P. y Hadjimatheou, 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.
- Cejudo, J. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and mental health in School Counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. doi.org/10.14204/ejrep.38.15025
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y Rendimiento Académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 569-597.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gismero, E. (2000) EHS, *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Gómez-Castro, J. L. (1986). Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en EGB con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275.

- Gómez-Garibello, C., & Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13(2), 565-574. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv
- Gutiérrez, M. & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. doi:10.5944/reop.vol.26.num. 2.2015.15215
- Hanin, V. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 66, 127–138. doi:10.1016/j.erap.2016. 04.006
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Pacheco H, P., Villagrán R, S., & Guzmán A, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 199-217.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2016). Diferencias por Género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional en una muestra de alumnos de Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 99-114.
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- Rosa, G., Riberas, G. Navarro-Segura, L. & Vilar, J. (2015). El Coaching como Herramienta de Trabajo de la Competencia Emocional en la Formación de Estudiantes de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación Universitaria*, 8(5), 77-90. doi:10.4067/S0718-50062015000500009
- Soriano, E. & González, A. J. (2013). Las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 133-149. doi:10.6018/rie.31.1.150531