

Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes

ALMA ELIZABETH BUENROSTRO-GUERRERO,¹ MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ-SIERRA,² RUBÉN SOLTERO-AVELAR,³ GONZALO NAVA-BUSTOS,⁴ ROGELIO ZAMBRANO-GUZMÁN,⁵ ANGÉLICA GARCÍA-GARCÍA⁶



Resumen

El objetivo del presente trabajo fue conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes que cursaban el primer año de secundaria. La muestra estuvo constituida por 439 alumnos: 282 mujeres y 157 hombres, en un rango de edad entre 11 y 12 años. Se utilizaron el EQ-i: YV, el TMMS 24 y el promedio de las calificaciones obtenidas (que se clasificaron en rendimiento académico alto, medio y bajo). Se encontraron diferencias significativas entre los niveles de rendimiento académico y las variables del EQ-i: YV: interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad e inteligencia total y en las variables del TMMS-24: percepción y regulación, donde los alumnos con rendimiento académico alto obtuvieron mayores puntajes en inteligencia emocional. Se encontraron correlaciones positivas y significativas con todas las variables del EQ-i: YV. Para las

Emotional Intelligence and Academic Performance in Adolescents

Abstract

The main purpose of this study was to determine the relationship between emotional intelligence and academic performance in teenagers who were studying their first grade of secondary school, 439 students, 282 women and 157 men, between 11 and 12 years old were involved in the sample. We used the EQ-i YV, the TMMS 24 and the average of their grades which were qualified in High Academic Performance, Medium Academic Performance and Low Academic Performance to make this test possible. The results indicated significant differences between levels of academic performance in variable EQ-i: YV: interpersonal, stress management, adaptability and overall intelligence and variables TMMS-24: perception and regulation, where students with high academic performance scored high in emotional intelligence. We obtained significant positive correlations with all variables of the

Artículo recibido el 9/08/2011
Artículo aceptado el 14/11/2011
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Egresada de la Maestría en Psicología Educativa del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.
- 2 Profesora del Depto. de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinadora del Laboratorio de Psicología y Educación Especial. Presidenta de la Red de Profesionistas para el apoyo de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos, asociación civil. doloresvaladez@yahoo.com.mx

variables del TMMS 24 solamente se observó una correlación significativa con la variable regulación. El análisis por sexo indicó que las mujeres calificaron más alto en algunas variables del EQ-i: YV. No se encontró interacción entre nivel de rendimiento académico y sexo en ninguna de las dimensiones del Bar-On. Estos resultados indican una fuerte relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos de secundaria.

Descriptor: Inteligencia emocional, Rendimiento académico, Adolescentes.

EQ-i: YV, for the variables of TMMS 24 only showed a significant positive correlation with the regulation variable. Analysis by gender indicated that women scored higher in some variables of EQ-i: YV. No interaction was found between academic achievement and gender in any of the dimensions of the Bar-On. These results indicate a strong relationship between emotional intelligence and academic achievement in high school students.

Key Words: Emotional Intelligence, Academic Achievement, Adolescents.

- 3 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada y de la Maestría en Psicología con orientación en Psicología Social, del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. rubensoltero@prodigy.net.mx
- 4 Profesor del Depto. de Psicología Básica y Coordinador del Centro de Estudios de Aprendizaje y Desarrollo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. gonzalonava2004@yahoo.com.mx
- 5 Profesor del Depto. de Psicología Aplicada y miembro del Centro de Estudios de aprendizaje y Desarrollo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara y miembro de la Red de Profesionistas para el apoyo de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos, asociación civil. rogelio_zam@yahoo.com.mx
- 6 Alumna de la Maestría en Psicología con orientación en Psicología Educativa, colaboradora en el programa de Altas Capacidades del Laboratorio de Psicología y Educación Especial de Centro Universitario de Ciencias de la Salud y miembro de la Red de Profesionistas para el apoyo de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos, asociación civil. aegarciag@hotmail.com

Introducción

La vinculación inteligencia emocional (IE) y rendimiento académico ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos, ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional y como el social son importantes en el desempeño académico (Barna y Brott, 2011). Investigaciones recientes han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Gil Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Duran, Extremera, Rey, Fernández y Montalbán, 2006; Nasir y Masrur, 2010).

En el nivel educativo de secundaria, Parker y colaboradores (2004a) estudiaron la relación entre inteligencia emocional (IE, en adelante) y rendimiento académico en estudiantes adolescentes utilizando una escala de auto reporte basada en la teoría de Inteligencia Emocional de Bar-On. Los resultados mostraron que la IE general correlaciona con el rendimiento académico. Por su parte, Sucaromana (2004), estudió la relación entre inteligencia emocional y el desempeño en inglés en alumnos tailandeses de secundaria, cuyos resultados sugieren que la inteligencia emocional tiene un efecto directo en el desempeño de los estudiantes tailandeses en inglés.

Recientemente, AlAli y Fatema (2009), llevaron a cabo un estudio con adolescentes que cursaban la secundaria en Kuwait, a fin de explorar la relación de la intuición con motivación creativa, inteligencia emocional y motivación al desempeño académico. En los análisis llevados a cabo, se encontraron correlaciones significativas de la IE con la motivación del desempeño académico, tanto en hombres como en mujeres. La medida de inteligencia emocional utilizada fue la Emotional Intelligence Scale, desarrollada por Welson en 2001.

En otro estudio con estudiantes de secundaria llevado a cabo por Kohaut (2009), se encontraron correlaciones positivas entre el cociente total emocional, la escala de manejo de estrés y de adaptabilidad del Bar On EQ-i: YV y el desempeño académico.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por el equipo de investigadores de las Universidades de Murcia y Alicante, España y la Universidad de Minho, Portugal, quienes analizaron la relación entre el rasgo de inteligencia emocional y la ejecución académica, controlando los efectos de capacidad intelectual (CI), personalidad y autoconcepto en una muestra de adolescentes de 11 y 12 años de edad. Encon-

traron una correlación positiva significativa entre el rasgo de inteligencia emocional y el rendimiento académico global (Ferrando, *et al.*, 2010).

Por su parte, Vidal, Bell y Emery (2009), condujeron un estudio con adolescentes para investigar la relación que existe entre la IE como rasgo y el progreso en diferentes materias de ciencia. Para ello utilizaron el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQ) (Petrides & Furnham, 2003). Sus resultados señalan que el puntaje global del TEIQ predice significativamente el progreso en materias de ciencias aplicadas, mostrando que la habilidad académica no es la única responsable del desempeño académico, ya que la inteligencia emocional tiene un importante efecto sobre el aprendizaje.

Para evitar el problema de la conceptualización de inteligencia emocional, Bar On (1992) la considera como un grupo de rasgos emocionales y de personalidad, los cuales interactúan de manera conjunta en la persona, facilitándole su adaptación al medio. En este modelo se distinguen cinco factores generales: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico. Estos factores, a su vez, se subdividen en 15 componentes de orden menor, entre los que cabe señalar comprobación de la realidad y control de impulsos. La IE para Bar-On es un factor importante en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional general del individuo. Al ser un modelo multifactorial que se relaciona con el potencial para el rendimiento, está orientado al proceso antes al logro (Ugarriza & Pajares, 2005).

En esta investigación se encontró una correlación entre IE y el promedio de las calificaciones en una muestra de adolescentes, con fundamento en los estudios que han señalado la fuerte relación entre estos dos constructos (Haynes, Norris y Kashy, 1996; Duran, *et al.* 2006; Sánchez, Rodríguez y Padilla, 2007) y, en general, la correlación que se ha observado entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes y universitarios (Gil Olarte, *et al.* 2006; Legorreta y Mendoza, 2010; Nasir y Masrur, 2010).

Por otra parte, algunos estudios han informado de diferencias significativas en los análisis por sexo (Nasir y Masrur, 2010; AlAli y Fatema, 2009).

En México, son escasos los estudios llevados a cabo sobre esta temática; los que se han desarrollado han sido básicamente con población universitaria (Sánchez, *et al.* 2007 y Legorreta y Mendoza, 2010) por lo que no se cuentan con estudios publicados para

conocer la relación entre IE y rendimiento académico en adolescentes.

En este sentido, el objetivo general de esta investigación fue conocer la relación entre la IE y el rendimiento académico en adolescentes que cursaban el primer año de secundaria, fundamentado en el modelo de Bar On (1992).

Método

Participantes

Todos los alumnos regulares que cursaban el primer grado de secundaria, turno matutino y vespertino, en dos secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco. La muestra estuvo conformada por 439 alumnos: 282 mujeres y 157 hombres, cuya edad se encontraba en un rango de 11 a 12 años.

Instrumentos

Para la evaluación de la inteligencia emocional se utilizaron los siguientes instrumentos:

Inventario de Inteligencia Emocional versión para jóvenes. (EQ-i: YV, Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On y Parker, 2000). Este inventario es un autoinforme que está diseñado para evaluar el comportamiento emocional y socialmente inteligente en niños y adolescentes de 7 a 18 años.

Consta de 60 reactivos que se distribuyen en las siguientes escalas:

- Intrapersonal. Evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia. Tiene que ver con la capacidad para captar y entender las propias emociones, sentimientos e ideas.
- Interpersonal. Valora la conciencia social y las relaciones interpersonales. Comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- Manejo del estrés. Mide el manejo y la regulación del estrés. Está compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos.
- Adaptabilidad. Indaga la capacidad de adaptación y de gestión al cambio. Incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.

Las cuatro escalas conforman la puntuación de inteligencia emocional total. Se trata de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde "nunca me pasa" a "siempre me pasa". Puede

aplicarse de forma individual o colectiva. Se ha informado de una adecuada fiabilidad de las escalas y de la escala total con valores que oscilan desde .84 a .89 respectivamente (Bar-On y Parker, 2000).

El TMMS 24, el cual es una versión reducida del Trait-Meta Mood Scale (TMMS), adaptada al castellano por Fernández-Berrocal y otros (2004). La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems.

La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la propia experiencia emocional. Contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: Percepción emocional (sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada); Comprensión de sentimientos (comprender los estados emocionales); y Regulación emocional (capacidad de regular los estados emocionales adecuadamente). Cada uno de estos subfactores se evalúa a través de ocho ítems. A los sujetos se les pide que valoren el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los reactivos con base en una escala tipo Likert de cinco puntos (que va de "muy de acuerdo" a "muy en desacuerdo").

El rendimiento académico se determinó considerando el promedio de calificaciones de los alumnos; de acuerdo a lo planteado por la ANUIES (citado por Cáceres y Cordera, 1992) y por Cascón (2000), que señalan que el rendimiento escolar se expresa en una calificación, siendo un indicador del nivel educativo adquirido.

Se consideró el promedio obtenido del segundo periodo de evaluación. Se clasificó el rendimiento académico como *alto* cuando el promedio de las calificaciones fue entre 9 y 10, *medio* cuando el promedio fue entre 7 y 8.9, y *bajo* cuando el promedio fue menor a 6.9.

Procedimiento

Se solicitó autorización a los directores de dos secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, para la realización de este estudio. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por parte de tres psicólogos entrenados en la aplicación de los instrumentos. Una vez aplicadas las pruebas, se calificaron dos veces por dos psicólogos previamente entrenados en su manejo.

Análisis estadísticos

Los datos fueron procesados y analizados con el programa SPSS versión 18. Los análisis incluye-

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar obtenidas en las variables del EQ-i: YV y el TMMS-24 en cada nivel de rendimiento

Instrumentos	Variables	Rendimiento académico					
		Alto (n = 119)		Medio (n = 263)		Bajo (n = 57)	
		M	DE	M	DE	M	DE
EQ-i: YV	Intrapersonal	15.13	3.65	14.75	3.62	13.70	4.23
	Interpersonal	36.63	5.95	35.33	5.91	34.16	5.41
	Manejo de estrés	33.68	5.42	31.51	5.83	29.09	5.10
	Adaptabilidad	29.29	5.57	26.54	5.89	25.26	6.08
	Inteligencia Emocional Total	56.52	7.52	53.41	7.60	50.39	7.60
TMMS 24	Percepción	26.09	6.78	27.58	6.11	25.91	5.84
	Comprensión	27.13	6.42	28.24	6.25	26.86	6.09
	Regulación	30.76	6.10	29.68	5.91	27.74	7.44

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados.

ron estadísticas descriptivas y correlaciones de Spearman.

Resultados

Se obtuvieron medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones del Bar-On y el TMMS 24 para cada nivel de rendimiento académico (ver Tabla 1).

Se realizó un ANOVA de un factor a fin de observar si había diferencias significativas intergrupos. Los resultados indicaron diferencias significativas en las siguientes variables del EQ-i: YV: interpersonal ($F(2,436) = 3.803, p < .05$), manejo de estrés ($F(2,436) = 13.608, p < .001$), adaptabilidad ($F(2,436) = 12.384, p < .001$) e inteligencia total ($F(2,436) = 13.801, p < .001$); y en las variables del TMMS-24: percepción ($F(2,436) = 3.233, p < .05$) y regulación ($F(2,436) = 4.61, p < .01$). Se confirmó la homogeneidad de varianzas con el estadístico de Levene para todas las variables, excepto para regulación, donde no se asumieron igualdad de varianzas. Pruebas *post hoc* de comparaciones múltiples realizadas con la prueba de Bonferroni indicaron diferencias entre los niveles de rendimiento académico en cada una de las variables del EQ-i: YV, donde los alumnos con rendimiento académico alto obtuvieron mayores puntajes en inteligencia emocional. No se observaron diferencias significativas en la variable del TMMS-24 (Tabla 2).

Para el caso de la variable regulación del TMMS-24, la prueba T3 de Dunnett indicó diferencias significativas entre los niveles de rendimiento académico alto y bajo únicamente (Tabla 3).

A fin de observar si existía una correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional,

se realizaron correlaciones no paramétricas con la prueba de Spearman, donde se obtuvieron correlaciones positivas y significativas con todas las variables del EQ-i: YV; para las variables del TMMS 24 solamente se observó una correlación positiva y significativa con la variable regulación (Tabla 4.)

Se realizó una prueba de muestras independientes para observar si había diferencias por sexo. La prueba t indicó diferencias significativas únicamente para las variables intrapersonal ($p < .001$), interpersonal ($p < .001$), inteligencia emocional total ($p < .01$) y en el promedio de calificaciones ($p < .001$), donde las mujeres obtuvieron puntajes más altos. Por ello, se aplicó un análisis de varianza de dos vías para analizar la influencia del nivel de rendimiento (alto, medio y bajo) y el sexo sobre las puntuaciones de las dimensiones de los test de inteligencia emocional. Como se puede observar en la tabla 5, no se encontró interacción entre el nivel de rendimiento académico y el sexo en ninguna de las dimensiones del Bar On, pero sí se encontraron efectos debido al sexo en las dimensiones intrapersonal ($F(1,438) = 10.675, p < .001$), interpersonal ($F(1,438) = 13.924, p < .001$) e IE Total ($F(1,438) = 4.160, p < .05$). De igual forma, se observaron efectos debido al rendimiento académico únicamente para la variable IE Total ($F(2,438) = 8.849, p < .001$).

Discusión

Los resultados obtenidos muestran una clara relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional, con lo que se da respuesta al objetivo general planteado en este trabajo. Los alumnos que obtuvieron promedio alto de calificaciones escolares

Tabla 2. Comparaciones múltiples con la prueba de Bonferroni por cada nivel de rendimiento académico en cada una de las variables del EQ-i: YV y el TMMS-24

Instrumento	Variables	(I) Rendimiento académico	(J) Rendimiento académico	Sig
EQ-i: YV	Interpersonal	Alto	Medio	NS
			Bajo	.05
		Medio	Alto	NS
		Bajo	NS	
		Bajo	Alto	.05
		Medio	NS	
	Manejo de estrés	Alto	Medio	.01
			Bajo	.001
		Medio	Alto	.01
		Bajo	.01	
		Bajo	Alto	.001
		Medio	.01	
	Adaptabilidad	Alto	Medio	.001
			Bajo	.001
		Medio	Alto	.001
	Bajo	NS		
	Bajo	Alto	.001	
	Medio	NS		
Inteligencia Emocional Total	Alto	Medio	.001	
		Bajo	.001	
	Medio	Alto	.001	
	Bajo	.05		
	Bajo	Alto	.001	
	Medio	.05		
TMMS 24	Percepción	Alto	Medio	NS
			Bajo	NS
		Medio	Alto	NS
		Bajo	NS	
		Bajo	Alto	NS
		Medio	NS	

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados.

calificaron más alto en todas las variables del EQ-i:YV, siendo estadísticamente significativas en las variables que tienen que ver con conciencia social, relaciones interpersonales, manejo y regulación del estrés, solución de problemas y adaptación. De igual manera, en el TMMS-24 calificaron significativamente más alto en las variables que tienen que ver con sentir, expresar adecuadamente las emociones y re-

gularlas. Estos resultados son similares a los obtenidos por Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004b), quienes compararon la inteligencia emocional con los diferentes grupos de desempeño académico (alto, medio y bajo), y encontraron que el rendimiento académico estuvo fuertemente vinculado con las subescalas de habilidades intrapersonales, adaptabilidad y manejo de estrés. En este estudio sola-

Tabla 3. Comparaciones múltiples con la prueba de T3 de Dunnett por cada nivel de rendimiento académico en la variable de reparación del TMMS-24

TMMS 24	Regulación	Alto	Medio Bajo	NS
		Medio	Alto Bajo	.05
		Bajo	Alto Medio	NS
				NS
				.05
				NS

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados.

Tabla 4. Correlaciones con la prueba de Spearman entre el promedio de las calificaciones y cada una de las variables del EQ-i: YV y el TMMS-24

Instrumentos	VARIABLES		Promedio
EQ-i: YV	Intrapersonal	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.105* .027
	Interpersonal	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.193** .000
	Manejo de estrés	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.241** .000
	Adaptabilidad	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.239** .000
	Inteligencia Emocional Total	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.275** .000
TMMS 24	Percepción	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-.044 .360
	Comprensión	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-.035 .461
	Regulación	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.098* .040

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados * $p < .05$; ** $p < .01$.

mente en la escala intrapersonal no se observaron diferencias significativas.

Al comparar las puntuaciones entre los diferentes niveles de rendimiento académico, también se observaron diferencias significativas entre todos los niveles de rendimiento académico en las variables de manejo de estrés, adaptabilidad e inteligencia emocional total. Para el caso de la variable regulación del TMMS-24 la diferencia solo se observó entre el rendimiento académico alto con el bajo.

Al correlacionar los puntajes de inteligencia emocional obtenidos en el instrumento del Bar-On y el TMMS-24 con el rendimiento académico, se obtuvieron correlaciones positivas significativas con todas las variables del EQ-i: YV, no así con el TMMS-24 don-

de sólo se encontró una correlación significativa con la variable regulación. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Gil Olarte *et al.* (2006), Nasir & Masrur (2010), Kohaut (2009) y Parker *et al.* (2004b), quienes encontraron correlaciones positivas y significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico. También concuerdan parcialmente con los resultados obtenidos por Legorreta y Mendoza (2010), ya que en este estudio se encontró una correlación significativa con la variable regulación, en tanto que ellos la encontraron, pero negativa, con la variable de atención. Como se puede observar, los resultados obtenidos con relación a las diferencias encontradas, dependen de la escala de medida utilizada, poniendo de manifiesto, una vez más, la diferen-

Tabla 5. Resumen del ANOVAS de dos vías para nivel de rendimiento académico, sexo e interacción sobre las variables dependientes intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y en CE (IET)

Fuente	Variable dependiente	F	Sig.	Potencia observada(o)
Rendimiento académico (Alto, medio, bajo) gl (2,438)	Intrapersonal	1.686	.186	.355
	Interpersonal	1.843	.160	.384
	IE Total	8.849	.000	.971
Sexo gl (1,438)	Intrapersonal	10.675	.001	.903
	Interpersonal	13.924	.000	.961
	IE Total	4.160	.042	.530
Rendimiento académico * Sexo gl (2,438)	Intrapersonal	1.756	.174	.368
	Interpersonal	.092	.912	.064
	IE Total	.859	.424	.198

Calculado con alfa = .05.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados.

cias de resultados como consecuencia del instrumento de medida. La diferencia de resultados debido a la utilización de escalas diferentes ya se ha comprobado en otros estudios tal como lo señalan Valadez, Pérez y Beltrán (2010), por lo que será siempre recomendable utilizar más de un instrumento de medida.

En torno a las diferencias de género, los resultados arrojaron diferencias significativas en las variables intrapersonal, interpersonal y en IE total, donde las mujeres calificaron más alto que los hombres. Estos resultados resultan coincidentes con los obtenidos por Schewean y otros (2006), Valadez *et al.* (2010) y Nasir y Masrur (2010), quienes señalan que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en las escalas intrapersonales, interpersonales y de inteligencia emocional total.

En síntesis, podemos afirmar que los resultados de este estudio confirman la relación existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico, al menos la evaluada con la escala de Bar-On, ya que las correlaciones fueron significativas con todas las variables. En tanto, los resultados obtenidos con la escala TMMS 24, sólo indicaron una correlación con la variable regulación. Esto indica que, a mayor habilidad de autoconciencia emocional, conciencia social, empatía, manejo de estrés y adaptabilidad y regulación emocional, habrá mayor rendimiento académico en los alumnos de secundaria.

Estos resultados ponen en evidencia la importancia de incorporar programas de inteligencia emocional en las escuelas con la finalidad de enseñar a los alumnos a manejar sus emociones, ya que, como se ha demostrado, el manejo de las emociones juega un papel importante en el desempeño académico de los adolescentes.

Referencias

- ALALI, M. y FATEMA, B. (2009). Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents. *Indian Journal of social science researches*, 6 (2), 118-127.
- BARNA, J. y BROTT, P. (2011). How important is personal/social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional school counseling*, 14(3), 242-250.
- BAR-ON, R. (1992). *The development of a concept and test of psychological well-being*. Unpublished manuscript. Tel Aviv: Reuven Bar-On.
- BAR-ON, R. y PARKER, J. D. (2000). *EQ-i: YV Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. New York: Multi-Health Systems.
- CÁCERES, L. y CORDERA, R. (1992). *Perfil del Estudiante Sobresaliente del Bachillerato de la UNAM*. Dirección General de Apoyo y Servicios a la Comunidad. Secretaría de Asuntos Estudiantiles. UNAM.
- CASCÓN, D. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Colegio Público Juan García Pérez, España. Recuperado de: www3.usal.es/inico/investigacion/
- DURÉN, A., EXTREMERA, N., REY, L., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., y MONTEALBAN, F.M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2004) *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos. *A social cognitive perspective*. En M. Brockaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.) *Hand book of self regulation* (pp 13-41). San Diego: Academic Press.
- FERRANDO, M., PRIETO, M., ALMEIDA, L., FERRÁNDIZ, C., BERMEJO, R., LÓPEZ-PINA, J., HERNÁNDEZ, D., SAINZ, M., FERNÁNDEZ, M. (2010). Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*. July 29. DOI: 10.1177/0734282910374707
- GIL-OLARTE, P., PALOMERA, R. y BRACKETT, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, supl., 118-123.
- HAYNES, M., NORRIS, M. y KASHY, D. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 37, 519-526. <http://www3.usal.es/inico/investigacion/jornadas-jornada2/comunc/cl7>
- KOHAUT, K. (2009). *Emotional intelligence as a predictor of academic achievement in middle school children*. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology, 6 pages; AAT 3405226
- LEGORRETA, N. y MENDOZA, S. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios del sur del estado de México. Recuperado el 30 de abril del 2010 de <http://psiqueprof.blogspot.com/2010/09/inteligencia-emocional-y-rendimiento.html>
- NASIR, M. y MASRUR, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of education and research*, 32(1), 37-51.
- PARKER, J., CREQUE, R., BARNTHART, D., HARRIS, J., MAJESKI, S., WOOD, L., BOND, B., y HOGAN, M. (2004a). Academic achievement in high school does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- PARKER, J., SUMMERFELDT, L., HOGAN, M., & MAJESKI, S. (2004b). Emotional Intelligence and Academic Success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- PETRIDES, K. V., & FURNHAM, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- SÁNCHEZ, M., RODRÍGUEZ, N. y PADILLA, M. (2007). La in-

- teligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *Psicología y Educación*, 1 (1), 54-66.
- SCHEWEAN, V. L., SAKLOFSKE, D. H., WIDDIFIELD-KONKIN, L., PARKER, J. y KLOOSTERMAN, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30-37.
- SUCAROMANA, U. (2004). The Relationship between Emotional Intelligence and Achievement in English for Thai Students in the Lower Secondary School [online]. In: Bartlett, Brendan (Editor); Bryer, Fiona (Editor); Roebuck, Dick (Editor). *Educating: Weaving Research into Practice: Volume 3 (pp.158-164)*. Nathan, Qld: Griffith University, School of Cognition, Language and Special Education, 158-164. Availability: <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=008030217825449;res=IELHSS>> ISBN: 1921166061. [cited 23 Feb 11].
- UGARRIZA, N. & PAJARES, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- VALADEZ, D., PÉREZ, L. y BELTRÁN, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15 (17), 2-17.
- VIDAL, C., BELL, J. & EMERY, J. (2009). Can trait emotional intelligence predict differences in attainment and progress in secondary school? Recuperado el 24 de febrero de 2010 de http://www.cambridgeassessment.org.uk/digitalAssets/183092_Final_Report_Can_trait_EI_predict_differences_in_attainment_and_progress_in_secondary_school.pdf
- WELSON, R. (2001). *Emotional Intelligence Scale*. NJ: L.M. Press.