

Revisión sistemática: la influencia de la educación emocional en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria

Systematic Review: the influence of Emotional Education on the Academic Performance of Primary Education Students

Clara Andrades Fernández

Grado en Educación Primaria. Centro Universitario de Osuna. Universidad de Sevilla

María Reyes Vargas Jiménez

Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación. Titular Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla. orcid.org/0000-0003-1478-4478

Resumen:

El objetivo del presente trabajo fue analizar las publicaciones recientes sobre la influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico de los alumnos de los centros escolares de España, concretamente en el alumnado de Educación Primaria. Para ello, se realizó una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA. Se buscaron los estudios en las bases de datos de "Web of Science", "Pubmed" y "SCOPUS". Para concretizar la búsqueda se utilizaron los términos específicos "Inteligencia Emocional", "Educación Emocional" y "Rendimiento Académico". Además, se tradujeron los términos mencionados anteriormente para ampliar la búsqueda. Seguidamente se fueron descartando o eligiendo los artículos según los criterios de inclusión y exclusión. Tras haber descartado y seleccionado las investigaciones, la revisión contó con 15 investigaciones. Los resultados del análisis de los estudios seleccionados muestran la relación entre el Rendimiento Académico y los factores de la Inteligencia Emocional.

Palabras clave: Educación Primaria; Rendimiento Académico; Inteligencia Emocional; Educación Emocional; Revisión Sistemática.

Abstract:

The aim of this study was to examine the impact of Emotional Intelligence on the Academic Performance of students in Spanish schools, with a specific focus on Primary Education. To achieve this, a systematic review was conducted in accordance with the PRISMA protocol. Relevant studies were identified through searches in the Web of Science, PubMed, and SCOPUS databases. To enhance the precision of the search, specific keywords such as “Emotional Intelligence,” “Emotional Education,” and “Academic Performance” were used, and their translations were also included to expand the scope of the results. Articles were screened based on predefined inclusion and exclusion criteria. Following the selection process, 15 studies were included in the final review. The findings from the analysis indicate a relationship between Academic Performance and various components of Emotional Intelligence.

Key words: Primary Education; Academic Performance; Emotional Intelligence; Emotional Education; Systematic Review

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo tiene el objetivo de analizar las publicaciones sobre la influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico del alumnado de Educación Primaria de España. Para ello se realizó un análisis de las diversas investigaciones llevadas a cabo en distintos centros escolares mediante una revisión sistemática de los artículos científicos recientes.

El interés por este tema parte de que tradicionalmente la educación se ha enfocado en la adquisición de conocimientos que el alumnado aprende de manera memorística. Estos conocimientos o competencias se reflejan en los resultados de su rendimiento académico a veces sin reparar en la cantidad de factores que influyen en este último, tales como factores emocionales. El aspecto emocional del individuo ha adquirido cada vez más relevancia en el contexto educativo formal. Desde hace unos años se ha despertado el interés por la importancia de la inteligencia emocional y cómo educar emocionalmente y este hecho se refleja concretamente en la sensibilidad de las autoridades educativas por incluirla en los currículos del alumnado. Sirva de muestra que en el Boletín Oficial del Estado encontramos una disposición donde se incluye la Educación Emocional (Consejería de educación y Formación Profesional, 2023, p. 20) y en el anexo II de la Orden de Junio (2023) se describe una competencia específica que hace referencia a la Educación Emocional: “Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, de las emociones y sentimientos propios y ajenos, desarrollando

hábitos saludables fundamentados en el conocimiento científico para conseguir el bienestar físico, emocional y social”.

Existe un importante número de investigaciones que avalan la relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. Nuestro interés se centró en realizar una revisión sistemática de la literatura académica sobre este tópico. Para ello se siguieron las pautas del modelo PRISMA. Se realizó una búsqueda usando los términos “Educación Emocional”, “Rendimiento Académico” e “Inteligencia Emocional”, de investigaciones recientes sobre el tema. Se recurrió a las bases de datos de “Web of Science”, “PubMed” y “Scopus”

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LAS EMOCIONES

La psicología y la filosofía se interesaron por el concepto de emoción desde sus inicios, aunque en ciertas épocas se marginó en detrimento de pensamiento dominante del momento. Antes de mostrar su significado actual se mostrarán algunas teorías sobre las emociones que se han ido desarrollando a lo largo de la historia. Empezando por Platón (1979), este afirmó que la función de las emociones es encontrar el placer. Por otro lado, Aristóteles (2011) las definió como elementos del alma cuyo objetivo es sobrevivir y cambiar los pensamientos. Además, distingue dos componentes, uno encargado de pensar y el otro de desear. Las civilizaciones griega y romana comenzaron a considerarlas como elementos restantes de nuestra naturaleza animal. Para algunos autores, sin embargo, las emociones se consideraban impedimentos para alcanzar la felicidad y la perfección (García-Sedeño, 2016).

Situándonos en la época del Renacimiento, Descartes (1649) menciona que las emociones surgían entre la unión de la mente con el cuerpo. En esta interacción, el alma provocaba unas agitaciones que generaban las emociones y su manifestación. Más tarde desde la perspectiva del Racionalismo, se pensaba que las emociones no influían en la conducta humana (Solomon, 1993). En el mismo siglo aparece el Empirismo y adquiere su significado según esta teoría. En este caso tenemos a las emociones como impresiones, pudiendo representar sentimientos morales o la ira. Kant (1798) distingue las emociones de la pasión, considerando a las emociones como “borracheras” y a la pasión como un envenenamiento o una degeneración. Finalmente, Darwin (1872) define las emociones como manifestaciones de la mente. Enfocándose en la actualidad, recientemente se incluyeron las emociones en los estudios de la memoria, el aprendizaje, la percepción y la atención (Fernández-Abascal et al., 2010), con lo

que se deduce el interés de vincular los procesos emocionales con los mecanismos psicológicos del aprendizaje.

Actualmente las emociones se consideran “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra y Punset, 2015, p.42). Martínez (2021) define las emociones como elementos de los procesos cognitivos más representativos como la toma de decisiones y la protección en situaciones peligrosas. A la hora de entender el significado de las emociones, es necesario saber diferenciarlas de los sentimientos. Aunque ambos conceptos están vinculados, ese vínculo surge debido a que los sentimientos son procesos conscientes, mientras que las emociones son procesos inconscientes (Aguado, 2019). Las emociones influyen en los sentimientos, pero los sentimientos surgen a través del pensamiento (Allyn, 2022).

Una vez explicado su significado, es fundamental explicar las funciones de las emociones. Existe una función principal, esta es modelar y mejorar el pensamiento (Aguado, 2019). Además, cada emoción tiene una función concreta cuyo objetivo es ayudar al sujeto a actuar correctamente, éstas son las funciones adaptativas y las funciones sociales. Las funciones adaptativas preparan a las personas para actuar según las circunstancias y la emoción que se sienta en ese momento. Por otro lado, las funciones sociales sirven para establecer relaciones con las personas y desencadenan su vez una función motivacional dirigiendo la acción de las personas en función de dicha motivación (Bisquerra, 2003).

Con respecto a la integración de las emociones en el ámbito académico, desde no hace muchos años se ha producido un cambio en el sistema educativo, evolucionando de un enfoque tradicional a uno más humanista que integra lo emocional, con el objetivo de que el alumnado adquiera competencias emocionales (Avena, 2021). Se pueden encontrar estudios que inciden en la inclusión de la educación emocional en el aula y que inciden en la necesidad de trabajarla a lo largo del curso escolar (Vázquez y López-Larrosa, 2016) o incluir su contenido dentro de las áreas transversales (Sánchez-Ortega y Chacón-Cuberos, 2021). Otros autores inciden en la importancia de incluir la educación emocional en las actividades extraescolares (Fernández-Díez et al., 2017), debiendo ser estas preferiblemente actividades cooperativas (Rivera-Pérez et al., 2021; Torrego-Seijo et al., 2020).

Sin embargo, para poder llevar a cabo la enseñanza de competencias emocionales, es necesario que los profesores y familiares sean buenos modelos a imitar, de esta manera los alumnos aprenderán a relacionarse entre ellos a través de la observación e interacciones. Para alcanzar ese objetivo, la crianza de

los padres debe caracterizarse por el apego seguro y los profesores deben conseguir que los alumnos exploren el aula (Coplan et al., 2018).

2.1.1. Los componentes de las emociones

Al estudiar más a fondo las emociones, nos encontramos que estas se distinguen en función de distintos componentes: neurofisiológicos, que son respuestas involuntarias que no podemos controlar, pero sí podemos prevenir a través de ejercicios relajantes; componentes conductuales, que hacen referencia al reflejo de nuestros sentimientos mediante nuestro comportamiento y componentes cognitivos que son denominados por diversos autores como sentimientos debidos a su relación con la consciencia. La función del componente cognitivo es nombrar las emociones y clasificarlas, aunque las clasificaciones se encuentran limitadas dependiendo del lenguaje (Bisquerra, 2003).

2.1.2. Las clasificaciones de las emociones.

Durante la búsqueda de información sobre la clasificación de las emociones se han encontrado diversos tipos de clasificaciones dependiendo de los autores. Cada autor las clasifica atendiendo a diferentes características. A continuación, se mostrarán las clasificaciones más destacadas. Para empezar, tenemos la clasificación realizada por Goleman (1996) según ocho tipos: la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la sorpresa, la aversión y la vergüenza. Además, Plutchik (2001) las agrupó en pares opuestos y creó una escala donde se representan estas ocho emociones y clasificadas según el nivel de intensidad. En este caso, el autor cambia las emociones de amor y vergüenza por aversión y confianza, aunque se puede apreciar que son conceptos similares.

Figura 1. Clasificación de las emociones.

Enfado	Melancolía	Temor	Serenidad	Interés	Distracción	Tedio	Aprobación
IRA	TRISTEZA	MIEDO	ALEGRÍA	ANTICIPACIÓN	SORPRESA	AVERSIÓN	CONFIANZA
Furia	Pena	Terror	Éxtasis	Vigilancia	Asombro	Odio	Admiración

Nota. Elaboración propia según Plutchik (2001).

2.1.2.1. La clasificación de emociones primarias y secundarias. Las emociones descritas por Goleman y Plutchik mencionadas previamente se relacionan con esta clasificación debido a que son las emociones primarias o básicas (Pluthik, 2001). Ekman (1979) distingue también las emociones primarias: la ira, miedo, alegría, asco, desprecio, sorpresa y tristeza. Por otro lado, se encuentran las emociones secundarias que se definen como la combinación de emociones básicas y no se representan mediante expresiones faciales (Plutchik, 1991).

Por último, a esta clasificación se podrían añadir las emociones estéticas que son las emociones producidas al apreciar una obra artística o literaria (Bisquerra, 2003).

2.1.2.2. La clasificación de las emociones negativas y positivas. Las emociones se dividen en dos polos opuestos (positivo y negativo) donde se agrupan los distintos tipos de emociones según su similitud (Soler et al., 2016). Las emociones negativas hacen referencia al conflicto, amenazas y frustración. Entre ellas destacan: la ira, la vergüenza, la culpa, el disgusto y los celos (Lazarus, 1991), dichas emociones influyen en la conducta de las personas y en las decisiones. En situaciones más extremas pueden ocasionar la pérdida de calidad de vida y trabajo como consecuencia del bloqueo y dificultad de avanzar socialmente y personalmente (Ortega-Navas, 2018). Por otro lado, se encuentran las emociones positivas y algunas como la tranquilidad nos proporcionan un bienestar emocional (Lazarus, 1991). Además, las emociones positivas favorecen los resultados escolares al prevenir conflictos (Bar-On, 1990).

2.1.2.3 La clasificación de Damasio. Damasio distinguió primeramente entre las emociones tempranas y las adultas. Las emociones tempranas son emociones innatas surgidas como respuesta a los sucesos y las emociones adultas son las emociones producidas a causa de la relación de las emociones con los objetos personales y momentos específicos (Damasio, 2000). Además, el autor distingue las emociones de fondo (el desaliento y el entusiasmo) y las emociones sociales donde se incluye la culpa, la vergüenza, la envidia, la lástima, y la compasión (Damasio, 2010).

2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Antes de establecer una definición de Inteligencia Emocional nos gustaría reflejar las relaciones que distintos autores establecieron entre emoción e inteligencia o algunos aspectos relacionados con la inteligencia o los procesos psicológicos vinculados al aprendizaje. Desde el s. XIX se relacionó memoria y emoción, considerando la memoria un proceso intelectual donde se coordinan las sensaciones con la inteligencia (Binet y Henri, 1895). De esta manera, las emociones se relacionan con el acceso al conocimiento (Piaget, 2005). Thorndike descubrió la existencia de un tipo de inteligencia denominada la inteligencia social y la definió como la habilidad de relacionarse en entornos sociales y saber actuar en ellos (Mestre-Navas y Fernández Berrocal, 2007).

Con respecto al origen del concepto “Inteligencia Emocional”, podemos afirmar que este término se expandió en los años 90 gracias a Goleman (2001),

quien la define como una agrupación de habilidades como la perseverancia, el autocontrol y la capacidad para automotivarse. Actualmente, la Inteligencia Emocional es definida “como un concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales” (Pulido y Herrera, 2017, p.1252) o como “la capacidad de gestionar con eficacia el cambio personal, social, y ambiental de forma realista y flexible, es decir, afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas, tomar decisiones, mostrar optimismo, actitud positiva y automotivación” (Ruvalcaba-Romero et al., 2017, p.78).

Si analizamos las características necesarias que definen qué es ser inteligente en el ámbito emocional, según Ibarrola (2005) implica disponer de actitud positiva, ser capaz de identificar tus propios sentimientos, exteriorizar tus sentimientos, manejar eficazmente tus emociones, ser empáticos, tomar decisiones apropiadas, ser optimistas, estar contentos con tu vida, estar motivados e interesados, disponer de autoestima y valores. Killgore et al. (2022) añadió un aspecto relacionado con la salud física. Para él una persona inteligente emocionalmente presenta calidad del sueño. Además, según Bar-On (2012) también establece sus propias características:

“las personas son exactamente conscientes de sí mismos y se aceptan a sí mismos, persiguen objetivos constructivos personales, son capaces de manejar eficazmente sus emociones, son optimistas y contentos con ellos mismos y sus seres queridos y en la vida en general tienden a experimentar buenos estados de salud y bienestar” (Bar-On, 2012, p. 42)

2.3.MODELOS TEÓRICOS.

La gran proliferación de teorías y enfoques relativas a la inteligencia emocional han derivado en dos modelos teóricos con planteamientos sobre las emociones (Prados et al., 2014).

2.3.1. Modelos teóricos de Inteligencia Emocional.

Los modelos de Inteligencia emocional se refieren a los distintas conceptualizaciones que explican las habilidades necesarias para poder ser inteligente desde el punto de vista de emocional. En la actualidad no existe un único modelo, sino varios.

El modelo de Goleman se centra en un enfoque personalista donde la Inteligencia Emocional es un conjunto de capacidades encargadas de expresar y gestionar nuestros sentimientos adecuadamente. Para ser inteligente emocionalmente es necesario identificar los sentimientos propios de manera

positiva y objetiva (Goleman, 1998). Desde este enfoque la Inteligencia Emocional comprende varios componentes como: la conciencia de uno mismo, que implica tener autoconfianza, realizar autoevaluaciones realistas, restar importancia a las debilidades y buscar críticas constructivas. El segundo componente es la autorregulación, es la capacidad de gestionar y orientar las emociones e impulsos. Para lograrlo, es necesario ser íntegro, confiado y estar cómodo ante los cambios. El tercer componente es la motivación. Para disponer de ella se debe sentir pasión por alcanzar los logros y realizar las tareas; se debe disponer de energía y ganas de mejorar; y ser optimista ante los fracasos. El cuarto componente es la empatía y para ser empático se debe tener la habilidad de enseñar y disponer de sensibilidad para tratar las diferentes culturas. Por último, tener las habilidades sociales, es la capacidad de gestionar las relaciones con el objetivo de alcanzar de gozar de buenas relaciones con los demás. Para disponer de esas habilidades se debe afrontar con liderazgo el cambio, ser persuasivo, mantener y ser capaz de liderar y desagrupar (Goleman et al., 2017). Por otro lado, Goleman (2001) postula que la autoconciencia es el componente más importante para desarrollar una buena Inteligencia Emocional, la identificación y exteriorización adecuada de nuestros propios sentimientos son los elementos fundamentales para desarrollar una buena inteligencia emocional (Goleman, 2001). A su vez, Goleman (1996) también afirma que la consciencia es imprescindible para llevar a cabo la reflexión necesaria para entender las emociones.

Dentro del enfoque personalista se incluye el enfoque mixto social desarrollado por Bar On (2000), quien define la Inteligencia Emocional como una agrupación de habilidades y conocimientos emocionales y sociales cuya función es controlar eficazmente las situaciones cotidianas. Además, establece que sus dimensiones son: la intrapersonal, donde encontramos la conciencia emocional, la consideración, la independencia y asertividad y la interpersonal, donde encontramos la empatía, la responsabilidad social y las relaciones internas de la propia persona. Otro de los componentes es la orientación cognitiva que centra su interés en la capacidad cognitiva para dar solución a cuestiones de relaciones sociales. Por último, Bar On integra en su modelo el control del estrés, donde se incluye el nivel de tolerancia, el afecto y el control de la impulsividad (Bar-On, 2010). Este mismo autor presenta una herramienta muy válida para medir las habilidades socioemocionales, esta es el “*Bar-On Emotional Quotient Inventory*” (EQ-I). La prueba se compone de 133 ítems (Bar-On, 1997 b) y 5 factores divididos en 15 subescalas. Las cinco escalas son la inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal, la adaptación, el control del estrés y el humor (Bar-

On, 2006). Además, desarrolla un inventario del Conocimiento emocional (Bar-On, 1997 a).

Otro modelo de teórico se refiere al desarrollado por Mayer y Salovey (1990), quienes postulan que la inteligencia emocional es la capacidad de entender nuestros propios sentimientos y actuar según ellos. Además, incluye la habilidad de entender las emociones de los demás. Los componentes que engloban la inteligencia emocional son: “la percepción, valoración y expresión de emociones de manera precisa y facilitadora del pensamiento” (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005). Salovey Y Mayer (1990) distinguen cinco categorías: la conciencia del sí, el control de las emociones, la motivación personal, la empatía y el manejo de las emociones. A su vez, se dividen en dos grupos: la aptitud personal (que es el reconocimiento de nuestras emociones y su adecuación a las situaciones) y la aptitud social (que comprende la empatía, la comprensión de las emociones de los demás, la habilidad para resolver los conflictos y la habilidad para relacionarse). Además, Mayer y Salovey desarrollaron una escala para evaluar la Inteligencia Emocional denominada “El test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso” o su abreviatura (MSCEIT) (Mayer, Salovey y Caruso, 2023). Gracias a estas escalas desarrolló la “Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional” (MEIS).

A partir de este punto se comenzará a llamar IE a la Inteligencia Emocional.

2.3.2. Modelos de Competencia Emocional.

Este modelo se desarrolla a partir de las investigaciones de Saarni quien se enfoca completamente el concepto de competencia emocional. La competencia emocional es la combinación de habilidades y capacidades de una persona para alcanzar sus metas (Saarni, 2000). Esas habilidades son: la conciencia del estado emocional donde se incluye la experimentación de varias emociones, la habilidad de identificar las capacidades de los demás, la habilidad de hablar mediante el uso del vocabulario emocional y términos culturales, la habilidad de empatizar, la habilidad para diferenciar el estado emocional interno de su manifestación externo, la habilidad de disponer de técnicas de autocontrol, la concienciación de la estructura y naturaleza de las emociones y la autoeficacia (Saarni, 1997 y 2000).

Otra aportación importante surge desde España, concretamente Bisquerra (2003), quien define la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” Este autor

divide en estas dimensiones: asertividad, empatía, autocontrol, responsabilidad y cooperación.

Las competencias emocionales que incluye el modelo son la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal (que se encuentra formada por la autoestima, automotivación, la actitud positiva, el positivismo y la compasión), la inteligencia interpersonal y la última es la habilidad de la vida y el bienestar, cuyo significado es la capacidad de comportarse adecuadamente y resolver los conflictos familiares, personales o sociales teniendo en cuenta las limitaciones y la perspectiva de los demás a través de buenas decisiones.

Las competencias emocionales en los jóvenes tienen efecto positivo en su comportamiento (Bisquerra y Escoda, 2007). Entre ellos se encuentra la regulación de las emociones, la resiliencia y el bienestar (Saarni, 2000). Además, en el ámbito personal mejora las relaciones familiares, amorosas y sociales (Bisquerra y Escoda, 2007). En el ámbito académico, el desarrollo de competencias emocionales incrementa los niveles de éxito académico, los ajustes psicológicos y las relaciones interpersonales (Rey et al., 2019; Trigueros et al., 2019; Martínez-Martínez et al., 2020). Esta amplia evidencia científica confirma que las competencias emocionales pueden aumentar la calidad de vida en distintos ámbitos, incluso más allá del ámbito educativo como la salud mental, la capacidad de liderar, relacionarse, trabajo en equipo y autocontrol (Ortega Navas, 2018).

2.4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Los antecedentes del interés por el interés en el mundo emocional se pueden encontrar en Aristóteles, quien afirmaba que las emociones debían ser apropiadas, un sentimiento acorde al contexto. La Educación Emocional se alimenta de las teorías psicológicas de las emociones desarrolladas a lo largo del s. XX y descritas anteriormente.

Desde los campos de otras ciencias como la Pedagogía se estableció la base teórica de la Educación Emocional. Los movimientos pedagógicos del s. XX. proclamaban una educación para la vida enfocada en la afectividad; la educación moral, psicológica y de la salud. La neurociencia también ha arrojado luz para el desarrollo de la educación emocional, estudiando componentes fisiológicos del cerebro encargados de nuestras emociones como la amígdala. Otras disciplinas como la psiconeuroinmunología confirmaron la influencia del impacto de las emociones en el sistema inmunitario debido a que las emociones negativas debilitan nuestras defensas, mientras que las emociones positivas lo refuerzan

(Bisquerra, 2003). Todos estos estudios han sentado las bases para el desarrollo de modelos para trabajar la educación emocional.

Para definir más concretamente qué es la educación emocional, decimos que esta consiste en el proceso donde se aprenden las competencias sociales y emocionales con el objetivo de lograr el desarrollo personal del alumnado (Prados et al., 2014). El objetivo de estas competencias es aumentar la capacidad de las personas para resolver conflictos y alcanzar los objetivos propuestos para el desarrollo personal (Ortega Navas, 2018).

La Educación Emocional distingue cuatro aspectos: la percepción emocional o capacidad de identificar sus sentimientos y los de los demás. Para ello, es necesario prestar atención a los demás y tener la habilidad para descubrir las emociones de los demás y reconocer la honestidad de la expresión de las emociones de los demás. En el ámbito escolar es necesario que el profesorado disponga de esa habilidad para percibir a través de las expresiones de los alumnos si están entendiendo la explicación o no. Esta identificación servirá al profesor/a de guía de acción (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005a).

Otra competencia es la comprensión emocional. Esta es la habilidad de distinguir las señales emocionales identificándolas y clasificándolas según la agrupación de los sentimientos. Implica la comprensión de las emociones secundarias. Se centra en descubrir las causas de nuestros estados de ánimo y las consecuencias de las acciones. Gracias a esta habilidad los alumnos son capaces de empatizar con sus compañeros y proporcionarles la ayuda necesaria (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005a).

Por último, la regulación emocional es la capacidad de reflexionar sobre los sentimientos positivos y negativos con el objetivo de utilizar su información según la utilidad. Esta habilidad incluye el saber regular la intensidad de las emociones. Es una habilidad necesaria para proporcionar a los alumnos herramientas para resolver los conflictos pacíficamente y controlar el estrés en fechas de exámenes (Berrocal y Extremera, 2005a).

Bisquerra ha desarrollado todos los elementos de una propuesta didáctica de Educación Emocional (objetivos generales, contenidos, metodología y criterios) para ser implementados en el contexto escolar, al objeto de favorecer la educación emocional dentro del contexto formal.

2.5. RENDIMIENTO ACADÉMICO.

El rendimiento académico es un concepto complejo (York et al., 2015) y su relación con los términos desempeño o éxito académico complica la definición del rendimiento (Stevenson, 2021). El rendimiento académico es el nivel de eficiencia del alumnado en el centro escolar y el nivel de habilidades específicas como la aritmética o la lectura. Este se obtiene de los resultados de los exámenes (American Psychological Association, 2018). Su objetivo es el alcance de los conocimientos y la adquisición de unos aprendizajes concretos (Lamas, 2015). Además, nos proporciona información para reflexionar sobre la eficacia de las metodologías, para tomar decisiones y establecer nuevas medidas con el objetivo de mejorar las metodologías y la calidad de la educación (Muñoz, 2020).

El enfoque de aprendizaje es fundamental para determinar el rendimiento académico debido a que describen los objetivos y estrategias de las actividades. El enfoque superficial tiene como objetivo es la consecución de altas calificaciones mediante la memorización. Con este enfoque se obtiene un alto rendimiento. Por otro lado, se encuentra el enfoque profundo caracterizado por una motivación autodeterminada. Gracias a esa motivación los alumnos se esfuerzan, como resultado obtienen mejor rendimiento (Barca et al, 2003).

Finalmente, Velásquez y Bustos (2021) se basan en las teorías de Ausubel, la práctica reflexiva de Schon y la teoría cognoscitiva de Novak para declarar que la evaluación necesita actualizar las maneras de diseñar procedimientos y estrategias de evaluación. Para ello, se deben evitar los métodos tradicionales y las metodologías sumativas y dar paso a una evaluación donde lo importante son los procesos del alumno, quien construye su aprendizaje.

2.5.1. *Conceptualización del rendimiento académico.*

El rendimiento académico es un concepto complejo, debido a eso, se observarán definiciones de distintos autores. Hernández (2000) definía el rendimiento académico como el nivel de conocimiento de los alumnos en las asignaturas en relación a su edad y su grupo de clase. Esta definición se diferencia por mencionar los factores de la diversidad y las características individuales de cada alumno.

Según York et al., (2015) el rendimiento académico es el resultado del ambiente, el proceso de aprendizaje, la manera de enseñar y la persistencia. Los autores mencionan que el concepto está definido, pero no está bien medida debido a que no evalúa según los factores sociales, culturales, personales, económicos y cognitivos, sino según una calificación numérica. En esta definición se

observa que mencionan la ausencia de los factores externos al alumnado como elementos influyentes en el rendimiento académico.

Albán y Calero (2017) realizan una definición más detallada, el rendimiento académico como el resultado de los conocimientos, hábitos del alumno, destrezas, experiencias, capacidades, aspiraciones y actitudes del alumno, gracias a esto el docente decide las medidas pedagógicas según cada alumno. Además, a través de esta definición se muestra que tanto el alumno como el docente son los agentes principales que determinan el rendimiento académico. Las decisiones y opiniones del alumno se basan en los criterios externos del estudiante (Lamas, 2015).

Se encuentra otra definición más completa donde el rendimiento académico se conoce como la conexión entre el valor de los costes aportados (donde entra la personalidad, motivación, intereses y las aptitudes) y el nivel conseguido. Según esta definición en el rendimiento académico influyen determinados factores que lo alteran como el nivel de intelectualidad, la personalidad, intereses, autoestima y los hábitos de estudio (Ariza et al., 2018). Por otro lado, también se relaciona con factores no lineales como la edad, el curso, sexo y el autocontrol. De esta manera, se añade a la definición anterior que su objetivo es indicar el nivel de conocimientos alcanzado por los alumnos, debido a eso se puede afirmar que es un indicador de la calidad de la enseñanza y aprendizajes. Concretamente determina resultados concretos con respecto a los planes de estudios establecidos, es decir, es una relación entre el nivel esperado con el nivel exigido en el curso académico (Ariza et al., 2018).

Como se puede observar existen distintas versiones de rendimiento académico, se puede observar como en las definiciones se tienen en cuenta los factores que influyen en el rendimiento académico, pero cada autor, menciona o engloba unos factores concretos.

2.5.2. Evolución

En el siglo pasado el rendimiento académico se convirtió en un factor importante en las instituciones educativas, en esta época se formaban a los alumnos para la vida individual (Von Stum et al., 2011). Concretamente, en la década de los 70 surgieron nuevas instituciones educativas que se dedicaron a identificar y analizar las variables que se utilizarían para evaluar. Además, establecieron los estándares y criterios de evaluación. A su vez, plantearon metodologías para evaluar (Peters, 1993).

El examen escrito empezó a usarse en 1840 y gracias a su introducción se tenía guardadas las calificaciones y no habría reclamos por aspectos no dichos porque se encontraban registrados (Flores-Escudero, 1994).

2.5.3. Factores de influencia en el rendimiento académico.

Los factores que influyen en el rendimiento académico según Jiménez-Bo-
raita (2023) son: el sexo, los factores socioeconómicos, los hábitos de sueño, la
alimentación, la salud física, la salud mental, la calidad de vida y la satisfacción
corporal.

Destacamos los hallazgos relativos a variables concretas como el sexo del
alumnado. Se observa que afecta al rendimiento académico, especialmente en la
asignatura de Matemáticas donde se suele encontrar un rendimiento más ele-
vado en los alumnos que en las alumnas (Ortega, 2023). Esto es consecuencia del
miedo y ansiedad padecida por las alumnas (Bieg et al., 2015; Goetz et al., 2013)
debido a la pérdida de autoeficacia (Du et al., 2021; Pitsia et al., 2017) y falta de
creencia en sus habilidades (Bieg et al., 2015; Goetz et al., 2013) dando lugar tam-
bién a falta de atención (Geary et al., 2021; Sutter-Brandenberger et al., 2018).

En el ámbito emocional es fundamental la motivación, para ello, se reco-
miendan actividades con connotaciones positivas. Por el contrario, las activida-
des con connotaciones negativas probablemente produzcan la disminución de la
motivación, cuya consecuencia sería a su vez, la disminución del rendimiento
académico (García y Doménech, 1997).

2.5.4 Evaluación del rendimiento académico

Las pruebas de rendimiento académico son instrumentos utilizados con el
fin de obtener datos para calificar el logro de los alumnos establecidos anterior-
mente. Se entiende como el nivel de dominio de los contenidos o el desempeño
que demuestran los alumnos en las actividades realizadas (Lamas, 2015). El
maestro/a es el encargado de usar distintos instrumentos para evaluar y medir el
rendimiento académico de su clase, incorporando herramientas adaptadas al
alumnado con diversidad funcional o necesidades especiales. Se debe tener en
cuenta que no todos los alumnos/as tienen la capacidad de mostrar sus conoci-
mientos mediante las mismas herramientas, debido a eso se necesita disponer
de distintas estrategias para valorar si los objetivos se han alcanzado. La misma
autora no recomienda la utilización de pruebas estandarizadas, aunque son fia-
bles, no tienen en cuenta los casos personales (Servós, 2017). Las pruebas es-
tandarizadas son evaluaciones sistemáticas del aprendizaje realizadas

mediante procesos rigurosos. Establecen marcos teóricos y metodológicos utilizados para evaluar las características observables del alumnado. Además, establece precisiones detalladas, controles administrativos y logísticos (Backhoff, 2018).

Para calificar el rendimiento académico es necesaria la utilización de procedimientos adecuados. Pueden ser formales cuyo objetivo es la comprobación del aprovechamiento del alumnado o se puede recurrir a procedimientos informales que proporcionan informaciones de la calidad del aprendizaje. Los informales pueden ser orales (debates, comunicaciones realizadas por un alumno, un interrogatorio y una entrevista); y pueden ser escritos (como los ejercicios de clase, redacciones, resúmenes, trabajos prácticos e informes, Flores-Escudero, 1994). Además, para medir el rendimiento académico se utilizan las calificaciones relacionadas con distintos factores cognitivos, conductuales, personales entre otros (Bertrams et al., 2009; Steinmayr & Spinath, 2009).

A continuación, se detallarán los instrumentos utilizados para medir, aunque es necesario mencionar que el método más usado es la asignación de calificaciones a cada alumno (Brodowicz, 2024). Se distinguen los métodos tradicionales usados en los centros educativos como medida del aprendizaje de sus alumnos. Estos métodos son los exámenes escritos, trabajos basados en la teoría y trabajos realizados en grupos. Además, se usan exámenes orales caracterizados por la subjetividad del maestro. Actualmente se demandan nuevas formas de evaluar más continuas y personalizadas como los métodos innovadores donde encontramos los mapas mentales y mapas conceptuales (Brodowicz, 2024).

El instrumento más común son los exámenes escritos. Estos son positivos por su carácter equitativo, ya que los exámenes contienen las mismas preguntas; el alumno puede reflexionar sobre sus conocimientos sin tener la presión del profesor; y son pruebas más detalladas. Por otro lado, también tiene desventajas debido a que la cantidad de preguntas es reducida, debido a eso, su calificación no predice con certeza el rendimiento académico; y puede ser subjetiva (Flores-Escudero, 1994).

Por otro lado, también existen pruebas prácticas cuyo objetivo es descubrir las habilidades y capacidades en situaciones reales. El objetivo se podría detallar con la evaluación de la capacidad de realizar un trabajo concreto de aplicación, dirigir el proceso y llevar a cabo una operación tecnológica a través del uso de instrumentos, aparatos y materiales (Flores-Escudero, 1994).

Además, se encuentra un instrumento denominado “pruebas de libros abiertos” cuyo objetivo es calificar el nivel de comprensión y dominio de los conocimientos. Se caracteriza por no ser tan artificial y por su similitud con las condiciones de trabajo intelectual y producción científica (Flores Escudero, 1994). Estas pruebas son alternativas para que los alumnos resuelvan situaciones sobre lo estudiante reflexionando, además les permite trabajar con documentos tanto digitales como impresos (Cortés et al., 2020).

2.6. RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Es complicado actualmente precisar el porcentaje de influencia de las emociones en el rendimiento académico (Díaz, 2014). Desarrollar unas buenas emociones favorece la convivencia favoreciendo a su vez, el pensamiento y los comportamientos según las normas sociales, además de disminuir las conductas violentas en el aula (Cabrera, 2016).

Pérez et al., (2024) mencionan que los alumnos con IE se relacionan de manera eficaz, tienen un bienestar psicológico y son tolerantes. Gracias al bienestar psicológico y social los estudiantes comprenden el entorno y aprenden a afrontar las dificultades. Debido a esto, los alumnos gestionan su ansiedad y estrés asegurando el logro académico y social (Puerta et al., 2020). Como resultado de un estudio de Cabello-Sanz et al., (2025), se comprobó que la adquisición de competencias emocionales en estudiantes con este trastorno les ayuda a desarrollar una buena inteligencia socioemocional, mejorar sus aprendizajes y sus calificaciones.

La relación entre la IE y el ámbito escolar o en el rendimiento académico concretamente se pueden apoyar gracias a las conclusiones de diversos estudios. Un estudio determinó que los alumnos que regulan sus emociones eficazmente saben enfocar su energía en las actividades y en la consecución de los objetivos (Serrano y Andreu, 2016). Costa y Faria, (2020) en su estudio explican la relación entre la IE y el rendimiento académico a través de la autoeficacia producida por la IE. En el trabajo de Akpur (2020) donde analizó numerosos artículos sobre el tema concluyó la importancia de la IE como factor esencial en el rendimiento argumentando a su favor la adaptación de los entornos y una menor dificultad para resolver conflictos. Además, se relaciona el impacto de la IE en el rendimiento académico cuando los alumnos realizan actividades en grupo, debido a que gracias a las competencias emociones adquiridas para resolver problemas y tomar decisiones ayudan a mejorar el trabajo en grupo, como resultado las calificaciones aumentarán. Por otro lado, el autor menciona que los niños con IE

controlan mejor las emociones producidas por la presión escolar, como la frustración ante una baja/insuficiente calificación, estrés y ansiedad. Al mejorar el control de las emociones también mejora la relación con los compañeros y los maestros (MacCann et al., 2020). Hay que mencionar que este estrés viene provocado por el incremento de responsabilidades, la cantidad de trabajos y la ausencia de habilidad de gestión de las emociones (Enns et al., 2018). Finalmente, encontramos el estudio de Parker (2014) donde él identificó la existencia de una relación significativa entre el rendimiento académico y la Inteligencia Emocional. Incluso se evidencia la capacidad de la Inteligencia Emocional de predecir las calificaciones (Mavrovelli y Sánchez-Ruiz, 2011; Vidal Roderio y Bell, 2012).

Finalmente, se mencionará la IE en personas con Trastorno de Atención e Hiperactividad. El trastorno se caracteriza por la falta de velocidad para procesar la información, memoria de trabajo (Navarro-Soria, et al., 2020), autocontrol (provocando acciones impulsivas), dificultad de relación interpersonal, dificultad para controlar las emociones, comparaciones por su bajo rendimiento académico (González-Carpio y Serrano- Selva, 2016), esta complicada situación emocional se relaciona con un rendimiento académico bajo (Alpizar, 2019). Además, al ser impulsivos y tener ansiedad puede desembocar en actitudes y comportamientos disruptivos y poco apropiados, perdiendo así las relaciones con su entorno (Rief, 2016). Una vez explicado el trastorno se verá cómo podría afectar la Educación Emocional a los alumnos con esta patología.

La Educación Emocional favorece la IE y fortalece las competencias emocionales. Gracias a estas, los alumnos aprenden de manera más eficaz, aumentan su rendimiento y se desarrollan de manera más integral (Cabello-Sanz et al., 2025).

3.OBJETIVO

El objetivo principal de este artículo es realizar una revisión sistemática de las publicaciones que relacionan educación emocional y/o inteligencia emocional y el rendimiento académico en el alumnado de Educación Primaria de España. Los objetivos específicos son seleccionar los estudios donde se relacionan ambas variables y resumir los resultados encontrados en las investigaciones seleccionadas para obtener una conclusión y/o respuesta a la pregunta de si la educación emocional influye en el rendimiento académico. En el caso de tener relación, se debe señalar el nivel de influencia.

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

Para llevar a cabo la revisión sistemática se han seguido las pautas del protocolo PRISMA. Además, se seleccionaron los estudios previos que responden a la cuestión planteada en el trabajo. Para ello, he usado las bases de datos de Pub-Med, "Web of Science" y "Scopus". Finalmente se han considerado 15 trabajos para la realización del análisis.

4.2. MODELO PRISMA

El modelo Prisma se diseñó en 2009 y es una guía para las investigaciones cuyo objetivo es la mejora de la integridad de las revisiones sistemáticas. A partir de su diseño numerosos investigadores de todo el mundo usan este modelo para su planificación, realización y publicación de revisiones sistemáticas. Su uso se debe a que aumentan la calidad de los métodos y resultados (Panic et al., 2013).

4.3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Las investigaciones incluidas son cuantitativas cuyo objetivo es obtener la relación entre la Educación Emocional y/o la IE, también contamos con propuestas didácticas llevadas a cabo. Las investigaciones deben de ser actuales (2015-2025) y deben de haberse llevado a cabo en centros escolares en la etapa de Educación Primaria de España. Por otro lado, se excluyeron los trabajos cuyos elementos coinciden con las emociones, el rendimiento académico, y la Educación Emocional, pero el objetivo de estudio no se relaciona con el nuestro. Además, se excluyeron las investigaciones realizadas antes del año 2015, las investigaciones realizadas en distintos países y las investigaciones realizadas en distintas etapas, es decir, las investigaciones del alumnado de Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Universidades.

Según los criterios mencionados y la lectura del título y/o resumen se excluyeron 400 artículos. Estos primeros artículos excluidos no se relacionaban con el objetivo del estudio o se encontraban repetidos. La segunda criba de artículos excluyó a 21 artículos. En este caso se descartaron las investigaciones realizadas en países extranjeros y en etapas distintas a la Educación Primaria. Al final de la búsqueda se habían excluido 421 artículos y había seleccionado 15.

4.4. PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA

4.4.1. *Búsqueda inicial*

Las búsquedas iniciales se realizaron entre finales de febrero y principios de marzo del 2025. Para ello, se usó los siguientes términos en las bases de datos mencionadas anteriormente: “educación emocional”, “rendimiento académico”, “inteligencia emocional” y “emociones”. Posteriormente debido a la falta de artículos en español se estudiaron investigaciones con los términos anteriores traducidos en inglés: “emotion”, “emotional intelligence”, “emotional education”, “academic performance” y “academic achievement”. En esta primera búsqueda se encontraron numerosos artículos de los cuales se descartaron los artículos repetidos en las bases de datos y los artículos cuyo objetivo de análisis no se relacionaron con el nuestro.

4.4.2. *La búsqueda sistemática.*

Tal como se mencionó anteriormente la búsqueda se realizó en las bases de datos de “Scopus”, “Web of Science” y “Pubmed”. La búsqueda sistemática se realizó en marzo de 2025. En esta nueva búsqueda se excluyeron los análisis con una antigüedad superior a diez años y los análisis no realizados en España. Además, en esta segunda búsqueda se incluyeron los términos “Primary Education” y “Primary school” para reducir la búsqueda. Es necesario mencionar que esta revisión sistemática se encuentra elaborada con artículos de dominio público, debido a la falta de permiso para acceder a los documentos restringidos de las bases de datos.

Los resultados fueron 65 archivos en “Scopus”, 498 archivos en PubMed, de los cuales solo tenían acceso abierto 218 y 620 archivos, de los cuales solo 198 tenían acceso público o podía acceder a través de la universidad. Después de seleccionar los archivos que cumplían los criterios de inclusión las investigaciones se redujeron a 15.

4.5. ANÁLISIS DE DATOS

FUENTE	TÍTULO	MUESTRA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
(Filella et al., 2016). Base de datos: Web of science.	Evaluation of the Emotional Education program "Happy 8-12" for the assertive resolution of conflicts among peers.	N = 301 alumnos de 5º y 6º de E.P.	Introducir y explicar la evaluación de un programa de Educación Emocional de gamificación. Adquirir el aprendizaje de las competencias emocionales como medio para resolver conflictos de manera asertiva.	El diseño del estudio es cuasi experimental pretest y postest en un grupo de control.	Se utilizaron un cuestionario de desarrollo emocional "ODE_9-13", un cuestionario del clima de la clase "CES", "State-Trait Anxiety Inventory for Children" (STAIC), un cuestionario de clima en el patio, un registro de las conductas conflictivas de los alumnos y el rendimiento académico.	Los resultados del cuestionario de desarrollo emocional mejoraron después del programa, esto no ocurrió en el grupo de control. Por otro lado, en los resultados de STAIC en ambos grupos se redujo el nivel de ansiedad y de estrés, aunque en el grupo experimental la reducción fue mucho mayor. Por último, en la comparación del rendimiento académico la diferencia fue pequeña. Además, tras la implantación del programa en el grupo experimental se redujeron los conflictos.
(Cejudo, 2017). Base de datos: SCOPUS	Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en Educación Primaria.	N= 123 alumnos de 6º E.P.	Diseñar, desarrollar y evaluar un programa dedicado a la mejora de la IE en el ajuste psicosocial y el rendimiento académico del alumnado.	Se lleva a cabo a través del diseño cuasiexperimental de mediciones repetidas antes y después de los test con grupos de control y grupos experimentales.	Se utilizó un abreviado del instrumento "TEIQue-ASF" para identificar la IE, el "BASC-T2" para evaluar ajuste psicosocial, unos cuestionarios para evaluar el comportamiento del alumnado e indicadores para calificar el rendimiento.	Los resultados muestran un aumento en el rendimiento académico del alumnado. Además, mejoró el comportamiento de los alumnos impulsivos y con baja tolerancia a la frustración tras el programa de Educación Emocional.
(Ros- Morente et al., 2017). Base de datos: SCOPUS	Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en Educación Primaria.	N = 574 alumnos de 5º y 6º de E.P.	Analiza la conexión entre las siguientes variables: autoestima, clima del aula, nivel de bienestar con el rendimiento académico y las competencias emocionales.	Es un análisis descriptivo. Se realizó mediante análisis de regresión lineal.	Se utilizó el cuestionario de Desarrollo Emocional "ODE0", "State-Trait Anxiety Inventory for Children" (STAIC), La Evaluación de Autoestima en Educación Primaria "A- EP" y el Cuestionario de Clima Social en el aula "CES", además de las notas de matemáticas y las lenguas castellana e inglesa.	Las competencias emocionales y el nivel de autoestima del alumnado revelaron índices importantes de significación en la predicción del rendimiento académico. Además, las dimensiones de las competencias también resultaron como predictoras del rendimiento.

FUENTE	TÍTULO	MUESTRA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
(Martínez- Sánchez, 2018). Base de datos: Web of science.	Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria.	N = 146 alumnos de 5º y 6º de Primaria. L = Almería.	Estudiar la conexión de la IE para concretar el rendimiento académico.	Es un análisis exploratorio realizado a través de un cuestionario transversal.	Se utilizó una serie de preguntas sociodemográficas y se recolectaron las asignaturas suspensas del curso anterior de los alumnos para predecir el rendimiento académico y para evaluar la IE se dispuso una Escala de IE.	Se concluye que los resultados de las alumnas muestran buena comprensión emocional, mientras que los alumnos necesitan mejorar su regulación emocional. Además, concluye que existe una relación moderada entre el rendimiento académico y la IE.
(Martínez- Vicente y Valiente- Barroso. 2019). Base de datos: Web of science.	Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria.	N = 146 desde 2º a 6º de E. P. L = Cantabria.	Analizar los efectos de los componentes afectivos y motivacionales para resolver problemas y aumentar el rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas.	Es un estudio transversal, correlacional y descriptivo.	Se utilizaron la prueba "EVAMAT" para obtener la Competencia Matemática y un cuestionario sobre las creencias y actitudes hacia la asignatura de Matemáticas.	En los resultados se afirma una relación positiva y significativa entre el rendimiento en Matemáticas y la resolución de problemas, con la competencia matemática y la creencia en la resolución de problemas. Además, se afirma que la actitud de los alumnos se encuentra relacionada de forma dependiente con el rendimiento de la asignatura.
(Herrera et al., 2020). Base de datos: SCOPUS	Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group.	N = 407 alumnos de 5º y 6º de E.D L = Melilla. Se debe mencionar que en estos centros se encuentran numerosos estudiantes de nacionalidad española, pero originarios de Marruecos.	Descubrir la relación entre el rendimiento académico y la IE, el autoconcepto y la personalidad según el origen cultural y el género. Descubrir si las dimensiones de los factores mencionados anteriormente predicen el rendimiento académico.	Se utilizaron la prueba de "Bonferroni" y tres análisis de regresión lineal múltiple con el método "enter" para el análisis de datos.	El rendimiento académico se obtuvo de los resultados de Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Por otro lado, los factores psicológicos se obtuvieron del "Self-Concept Test-Form 5", el "short-Form Big Five Questionnaire for Children", y el "Bar-On EQI" para jóvenes.	Los resultados muestran predicciones del rendimiento académico diferentes dependiendo de la asignatura. De manera general, los factores de la IE más predictivos han sido el autoconcepto, el autoconcepto físico, la adaptabilidad, la dimensión del intelecto, la imaginación y la conciencia.

FUENTE	TÍTULO	MUESTRA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
(Mira- Galván y Gilar-Corbi. 2020). Base de datos: Web of science.	Design, Implementation and evaluation of an Emotional Education Program: Effects on Academic Performance.	N = 86 alumnos de 3º, 4º y 5º de Educación Primaria. Alicante.	Implementar una programación de Educación Emocional. Observar su efecto en el rendimiento académico.	El estudio es un diseño cuasi-experimental con un grupo de control calificado antes y después de la intervención.	Se utilizó el "Emotional Quotient Inventory" la versión para jóvenes y las calificaciones de Matemáticas, Lengua Castellana, Lengua Catalana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.	Una vez realizada la intervención, los resultados obtenidos muestran diferencias significativas. El grupo experimental aumenta su rendimiento académico tras la intervención. Además, en el cuestionario de IE encontramos diferencias significativas.
(Perpiñà- Martíet al., 2020). Base de datos: Web of science.	Does Emotional Intelligence have an impact on linguistic competences? A Primary Education Study.	N = 180 Entre 3º y 6º de E. P. Girona.	Descubrir los elementos de la IE que se relacionan más con las competencias lingüísticas.	Es un análisis descriptivo, correccional. Además, se realizaron varias regresiones lineales múltiples (menos dos).	Se utilizó "BarOn Emotional Intelligence Inventory- EQi:YV" (la versión en español), una evaluación de las aptitudes intelectuales ("EFAI") y controles para evaluar la competencia lingüística.	Los resultados muestran a la adaptabilidad como el factor más influyente en la competencia lingüística, la comprensión lectora y la escritura, donde a su vez influye igualmente el control del estrés.
(Rodríguez, 2020). Base de datos: SCOPUS	Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance.	N = 1253 alumnos de 6º de E.P. L= Tenerife.	Identificar el nivel de IE y descubrir las diferencias de calificaciones según la IE.	Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales. Finalmente, el análisis de conglomerado mostró 5 perfiles de IE.	El rendimiento académico se obtiene de las calificaciones y la IE de un inventario de Cociente Emocional para jóvenes (EQi-YV).	Los resultados muestran que el rendimiento no se relaciona con la IE ni con el estrés de manera general, pero ciertos factores de IE como el estado anímico, la capacidad de adaptación y las competencias intrapersonal e interpersonal tienen una pequeña influencia.
(Estévez et al., 2021). Base de datos: Web of science.	School engagement, academic achievement and self-regulated learning.	N = 717 alumnos de 5º y 6º de Primaria. L = norte de España.	Analizar la manera en que las dimensiones cognitivas, conductuales y emocionales se relacionan con el rendimiento académico y la autorregulación. Determinar hasta el punto donde se relacionan.	Es un análisis estadístico y de probabilidad.	Para evaluar el desempeño escolar se utilizó el "SEM" de Fredricks, pero su versión en español. Por otro lado, para evaluar la autorregulación se utilizó un inventario de estrategias de autorregulación/autoinforme. Finalmente, para medir el rendimiento académico se utilizó los ítems de sus calificaciones en la asignatura de Lengua Castellana y Matemáticas.	Los resultados muestran correlaciones positivas y significativas entre la conducta y el rendimiento académico, además las correlaciones también son positivas en relación al compromiso emocional y el rendimiento académico.

FUENTE	TÍTULO	MUESTRA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
(López- Cassà et al., 2021). Base de datos: Web of science,	Emotional competencies in Primary Education as an essential factor for learning and well-being.	N = 2389 de 1º, 2º y 3º de E.P. L = Cataluña, Galicia, Navarra y el País Vasco.	Identificar el desarrollo de las competencias emocionales con el rendimiento académico.	Es un estudio cuantitativo, descriptivo y no es experimental.	Se utilizó el informe académico de los alumnos, el cuestionario de Desarrollo Emocional (versión para niños) y una escala que observa las competencias emocionales.	Con los resultados se deduce la existencia de una relación positiva y significativa entre ambos aspectos, aunque se menciona que la relación no es estable y disminuye con la edad del alumnado.
(Muñoz- Parreño, 2022). Base de datos: PUBMED	Emotional intelligence, spelling performance and intelligence quotient differences based on the executive function profile of schoolchildren.	N = 124 alumnos de 5º y 6º de Primaria. L: Castilla-La Mancha. Se debe mencionar que en el análisis excluyeron a los alumnos con Necesidades educativas específicas.	Analizar la relación del cociente intelectual con el rendimiento de ortografía, las funciones ejecutivas y la IE.	Es un estudio descriptivo, correlacional y transversal.	Para obtener los datos del cociente intelectual y del rendimiento de ortografía se utilizó "BADyG". También se utilizó el cuestionario "Bar-On", para medir la IE. Finalmente se utiliza "NIH Examiner" para determinar las funciones ejecutivas.	En los resultados se relaciona de manera positiva el cociente intelectual con el rendimiento académico, las funciones ejecutivas y la IE, específicamente con la adaptabilidad y la inteligencia interpersonal. Además, el rendimiento académico se relaciona con todas las componentes de la IE, excepto con la inteligencia intrapersonal.
(Perpiñà- Martíet al., 2022). Base de datos: SCOPUS	Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales.	N = 180 alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de E.P. L = Girona.	Examinar la relación entre el rendimiento escolar con la IE y las habilidades sociales. Identificar las dimensiones que se relacionan más y, por último, si las relaciones se aplican en las asignaturas de lengua y matemáticas.	Se llevaron a cabo análisis correlacionales bivariados y un análisis de regresión.	Se utilizó el "Bar-On EQ- i:Yv" para obtener la competencia emocional, para las habilidades sociales el "Social Skills Improvement System." y para el rendimiento se utilizaron distintas pruebas de matemáticas y lengua catalana.	Los resultados mostraron que los elementos de la IE más influyentes son la adaptabilidad y la inteligencia interpersonal, sobre todo en los cursos superiores. Además, se relaciona en mayor medida con las competencias lingüísticas.
(Usánet al., 2022). Base de datos: PUBMED.	Behaviour Patterns between Academic Motivation, Burnout and Academic Performance in Primary School Students.	N = 398 alumnos de 5º y 6º de Primaria. L = Zaragoza.	Analizar la relación entre la motivación (elemento de la IE) y el agotamiento académico con el rendimiento académico.	Se realizaron tres análisis, uno correccional, uno de conglomerados y uno de regresión.	El agotamiento se obtuvo a través del cuestionario "Maslack Burnout Inventory Student Survey" y el rendimiento académico se obtuvo a través de la media de las calificaciones del primer trimestre.	Los resultados muestran relación entre el rendimiento académico, la motivación intrínseca del conocimiento, el logro y la autoeficacia.

FUENTE	TÍTULO	MUESTRA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
(Perpiñà Martíet al., 2023). Base de datos: Web of science.	Executive functions are important for academic achievement, but emotional intelligence too.	N = 173 alumnos de 3º y 5º de Primaria. L = Girona.	Analizar la relación entre las funciones ejecutivas, la IE y el rendimiento académico y determinar la contribución de las funciones ejecutivas y la IE al rendimiento académico.	Es un análisis descriptivo, comparativo. Además, se desarrollaron regresiones lineales.	Se utilizó la versión española del "BarOn Emotional Intelligence Inventory-EQ:YV", para la obtención de las funciones ejecutivas se utilizó una prueba de inhibición de Nepsy-II y para la evaluación de la flexibilidad cognitiva se utilizó la Prueba "Calificación de Cartas de Wisconsin."	Los resultados muestran que la IE solo se relaciona con el lenguaje, más concretamente la adaptabilidad y la inteligencia interpersonal se relacionan más con el rendimiento. Aunque la adaptabilidad también se asoció con la asignatura de matemáticas.

Fuente: Elaboración Propia.

5. RESULTADOS

Los resultados de los estudios no relacionan la IE directamente con el rendimiento académico, pero sí con algunos de sus componentes como: el estado anímico, la capacidad de adaptación y las inteligencias intrapersonal e interpersonal (Rodríguez, 2020). Perpiñà- Martí et al., (2022) y Muñoz-Parreño (2022) coinciden en los factores de adaptación y competencia interpersonal como dimensiones que están relacionadas afirmando a su vez, que la relación se produce sobre todo en los cursos superiores. Además, se relaciona en mayor medida con las competencias lingüísticas (Perpiñà- Martí et al., 2022), aspecto coincidente con Herrera et al., (2020), quien también observa varios factores que predicen el rendimiento académico como el autoconcepto, el autoconcepto físico, la adaptabilidad, el intelecto, la imaginación y la conciencia. Otros autores incluyen factores como la motivación intrínseca del conocimiento, el logro y la autoeficacia, además de revelar que las mujeres poseen mayor IE (Usán et al., (2022).

Se destaca entre esos factores o dimensiones la relación entre IE y la competencia lingüística y matemática (Perpiñà-Martí et al., 2020). Por otro lado, los mismos autores relacionan la inteligencia interpersonal con el rendimiento académico (Perpiñà-Martí et al., 2023).

Con respecto al sexo existe evidencia de mayores niveles de EI entre chicas las alumnas buenas comprendiendo las emociones y, por otro lado, los alumnos necesitan mejorar su regulación emocional (Martínez- Sánchez, 2018).

Finalmente, se habla de los resultados de las intervenciones de distintos programas de educación emocional. Cejudo (2017) obtuvo en su programación una mejora de conducta de los alumnos impulsivos y con facilidad para enfadarse. En su programación también observó que el grupo experimental aumentó más su nivel, aunque los dos grupos subieron su nivel. Tras la programación de Fillella et al., (2016) se puede observar la reducción del número de conflictos y de alumnos estresados, pudiéndose apreciar los aspectos positivos de la implantación de la Educación Emocional. Los resultados de Estévez et al., (2021) corroboran la relación entre la conducta y la relación emocional. Se finaliza con las programaciones de Educación Emocional apreciando el aumento de nivel en las calificaciones y en la IE del alumnado tras la intervención (Mira-Galván y Gilar-Corbi.2020).

6. DISCUSIÓN

Los resultados no demuestran una relación directa con la IE, pero si se relacionan sus componentes como el estado anímico, la inteligencia interpersonal, la adaptabilidad, la inteligencia interpersonal (Rodríguez, 2020), el autoconcepto, el intelecto, la imaginación, la conciencia (Herrera, 2020), motivación, el logro y la autoeficacia (Usán et al., 2022). La autoeficacia también es un factor demostrado por Costa y Faria (2020) donde relaciona el factor con el rendimiento académico. Destacando sobre todo la capacidad de adaptación y la inteligencia interpersonal (Perpiñá- Martí et al., 2022; Muñoz-Parreño, 2022; Herrera, 2020). Además, los alumnos con la capacidad de gestionar sus emociones saben enfocar su energía en motivarse y realizar las tareas (Serrano y Andreu, 2016). Por otro lado, se han encontrado mayor relación entre el rendimiento y la IE cuando los alumnos trabajan en grupo debido a que les proporciona las competencias necesarias para resolver los problemas, decidir, mejorar el trabajo cooperativo aumentando a su vez su rendimiento académico y su capacidad para establecer relaciones (MacCan et al., 2020).

A través de la adquisición de estas habilidades los alumnos aprender a afrontar las dificultades (Akpur, 2020; Puerta et al., 2020), gestionar la ansiedad y el estrés. A su vez, se vuelve más probable el aumento del rendimiento académico y unas relaciones sociales estables (Puerta et al., 2020). Se puede observar en las intervenciones de Cejudo (2017), Filella et al., (200) y Estévez et al., (2021) que los alumnos impulsivos consiguieron controlar su impulsividad, manejar el estrés y reducir los conflictos. Se puede decir que se debe a que adquirió la capacidad para adaptarse y manejar sus emociones. Además, los resultados de los alumnos asistentes a la intervención fueron más altos que los resultados de los alumnos del grupo de control (Cejudo, 2017; Estévez et al., 2021).

Se dificulta la relacionar esta revisión con más revisiones del mismo tema debido a la escasez de revisiones que midan las mismas variables en el mismo país y en la misma etapa escolar, debido a que la mayoría se encuentran realizadas en etapas superiores. Se encuentra la revisión de Saez Hernández (2021) quien afirma esta relación, pero menciona que no es rigurosa e intervienen más factores. Por otro lado, su trabajo incluye también la siguiente etapa escolar. En sus resultados menciona que el componente más influyente es la regulación emocional, mientras que en los resultados de este trabajo ha destacado la influencia de la capacidad de adaptación (Perpiñá- Martí et al., 2022; Muñoz-Parreño, 2022; Herrera, 2020; Rodríguez, 2020). Finalmente, la revisión realizada

por Gutiérrez Rojas et al., (2021) afirma igualmente esta relación significativa entre las variables, aunque su estudio se realiza con artículos de distintos países.

7. CONCLUSIONES

En conclusión, los componentes y habilidades influyentes en el rendimiento académico, también se relacionan con el desarrollo personal y social. Los componentes más influyentes son la capacidad para adaptarse al entorno y la inteligencia interpersonal entre otros. Estos factores nos proporcionan competencias para aprender a tolerar la frustración, controlar las emociones y las conductas impulsivas o disruptivas, relacionarnos con los demás, mantener la atención, retener la información, disponer de autoconocimiento, autoestima y la capacidad para motivarnos. Debido a esto, es necesario fomentar la Educación Emocional en las aulas desde pequeños tanto para obtener bienestar, relaciones sociales estables y buenas calificaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Aguilar, L. (2019). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Akpur, U. (2020). A systematic review and meta-analysis on the relationship between emotional intelligence and academic achievement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4), 51-64 DOI 10.12738/jestp.2020.4.004
- Albán, J., y Calero, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>
- Allyn, R. (2022). *La importante diferencia entre emociones y sentimientos*. Psychology Today. Recuperado en marzo de 2025 en <https://www.psychologytoday.com/es/blog/la-importante-diferencia-entre-emociones-y-sentimientos>
- Alpizar, A. (2019). Desregulación emocional en población con TDAH; una aproximación teórica. *Revista Costarricense de Psicología* 38(1), 17-36. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i01.02>
- American Psychological Association. (2018). *Academic achievement*. Apa dictionary of psychology. Consultado el 25 de marzo de 2025. <https://dictionary.apa.org/academic-achievement>
- Anexo II: Desarrollo curriculares de las diferentes áreas, de *La Orden del 2 de junio de 2023*. Boletín Oficial del Estado, núm. 104, p. 9731/26, 1-35.
- Aristóteles (2011). *Obras Completas*. Madrid. Editorial Gredos.
- Avena, G. A. (2021). Desarrollo de la inteligencia emocional y el aprendizaje holístico desde la base educativa de las neurociencias. *Acta Educativa*, 7(1). DOI10.21703/rexe.v23i51.1991

- Ariza, P.C., Sardoth, B.J y Rueda Toncel, L. A. (2018). Academic Performance: a complex problema. *Boletín Virtual de la Revista Redipe*, 7(7). Recuperado de <https://revista.re-dipe.org/index.php/1/article/view/527>
- Backhoff, E. (2018). Evaluación estandarizada de logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), <http://doi.org/10.22201/co-deic.16076079e.2018.v19n6.a3>
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J.C., Seijas, S., Muñoz, M.A. y Santamaría, S. (2003). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y género en alumnos de educación secundaria (ESO): Un análisis diferencial. *Psicología, educação e cultura*, 2, 25-43
- Bar-On, R. A. (1990). Enviromentally induced positive affect: its impact on self-efficacy, task performance, negotiation, and conflict. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 36-384. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1990.tb00417.x>
- Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi- Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory*. Bar-On, R., & J. D. A. (eds.). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in workplace*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2012). *The impact of emotional intelligence on health and wellbeing*. In A. Di Fabio (Ed.), *Emotional Intelligence - New Perspectives and Applications*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/32468>
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18 (Supl.), 13-25.
- Berrocal, F. P. y Cabello González, R. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas. Ideas para una adecuada implementación. *Revista Padres y Maestros*, 368. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.002>
- Bertrams, A. y Dickhauser, O. (2009). High-School students' need for cognition, self-control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis. *Learning and Individual Differences*, 19, 135- 138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.06.005>
- Bieg, M., Goetz, T., Wolter, I., & Hall, N. C. (2015). Gender stereotype endorsement differentially predicts girls' and boys' trait-state discrepancy in math anxiety. *Frontiers in Psychology*, 6(1404), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01404>
- Binet, A., & Henri, V. (1895). La psychologie individuelle. *L'année psychologique*, 2, 411-465. <https://doi.org/10.3406/psy.1895.1541>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra Alzina, R. y García, E. (2018). La Educación Emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa: Participación, educación emocional y convivencia*, 5(8), 15-27. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

- Bisquerra Alzina, R. y Mateo, A.J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en Educación*. Horsori.
- Bisquerra, R. y Punset, E. (2015). *Universo de Emociones*. Valencia. Editorial Palau Gea.
- Brodowicz, M. (2024). *La importancia y efectividad de diferentes métodos para medir el rendimiento académico en las escuelas*. Aithor. <https://aithor.com/essay-examples/la-importancia-y-efectividad-de-diferentes-metodos-para-medir-el-rendimiento-academico-en-las-escuelas>
- Cabello-Sanz, S., Muñoz-Parreño, J. A., y González-Benito, A. (2025). Impact of an Emotional Education Program on children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in Primary Education: Improvements in academic performance. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37),75-88. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10121>
- Cabrera, L. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 119-139. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45293
- Cejudo, J., (2017). Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 40(3), 503-530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Consejería de desarrollo educativo y Formación profesional. (2023). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (BOJA núm. 104, 9731/2, 1-24).
- Coplan, R. J., Rudasill, K. M., y Alcina Zayas, S. (2018). *Tímidos, introvertidos, vergonzosos...: Comprender y acompañar en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cortés Cortés, M., Iglesias León, M., & Cortés Iglesias, M. (2020). Consideraciones de la evaluación a libro abierto en la Educación Superior. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 8(1), 17-28.
- Costa, A. y Faria, L. (2020). Implicit Theories of Emotional Intelligence, Ability and Trait-Emotional Intelligence and Academic Achievement. *Psychological Topics*, 29(1), 43-61. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1>.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens: body, emotion and the making of consciousness*. Vintage.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al Hombre*. Destino.
- Darwin, C. R. (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*.
- De las Heras Pérez, M. Á., & Vázquez-Bernal, B. (2020). Investigando las emociones. *Investigación en la Escuela*, (102). Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/14572>.
- Descartes, R. (1649). *Las pasiones del alma*.
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98. <https://doi.org/10.35362/rie640407>

- Du, C., Qin, K., Wang, Y., & Xin, T. (2021). Mathematics interest, anxiety, self-efficacy and achievement: Examining reciprocal relations. *Learning and Individual Differences*, 91, Article 102060, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102060>
- Ekman, P. & Oster, H. (1979). *Expresiones Faciales de la Emoción*.
- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & González, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Estévez, I., Rodríguez Llorente, C., Piñeiro, I., González Suárez, R., y Valle, A. (2021). School Engagement, Academic Achievement, and Self-Regulated Learning. *Sustainability*, 13. DOI <https://doi.org/10.3390/su13063011>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937–948. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Fernández Abascal, E. G y Jiménez Sánchez. (2010). Capítulo 1. Psicología emocional. Fernández Abascal, E. G. y Jiménez Sánchez, M., García Rodríguez, B., Martín Díaz, M. D. y Domínguez Sánchez (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005a). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 5, 63–94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937–948. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 85–108. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>
- Fernández-Díez, J., Cencerrado-de-Aller, R., Rodríguez-Fernández, J., Hierro-Berceo, Á., Sánchez-Fernández, E., & Pérez-Sáenz, J. (2017). “Explora”: Atender a los alumnos con más curiosidad, motivación o capacidad sin excluir a nadie. *Psicología Educativa*, 23(2), 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.004>
- Filella, G., Cabello, E., Pérez Escoda, N. y Ros Morente. (2016). Evaluation of the Emotional Education program “Happy 8-12” for the assertive resolution of conflicts among peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 582–601. [10.14204/ejrep.40.15164](https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164)
- Flores Escudero, J.M. (1994). Algunos procedimientos para comprobar y valorar el rendimiento escolar. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 19(2), 41–64. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10578/10538>
- Garaigordobil Landazabal, M., y Oñederra Ramírez, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243–256. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>

- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0), 1-12. <http://hdl.handle.net/10234/158952>
- García Sedeño, M. A. (2016). *Las emociones como componentes de la racionalidad humana*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Repositorio Documental Gredos.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Geary, D.C., Hoard, M.K., Nugent, L. & Scofield, J.E. (2021). In-class attention, spatial ability, and mathematics anxiety predict across-grade gains in adolescents' mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 754-769. DOI [10.1037/edu0000487](https://doi.org/10.1037/edu0000487)
- Goetz, T., Bieg, M., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2013). Do girls really experience more anxiety in mathematics? *Psychological Science*, 24(10), 2079-2287. DOI [10.1177/0956797613486989](https://doi.org/10.1177/0956797613486989)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). *An EI-Based Theory of Performance*. Cherniss (Ed.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. Jossey-Bass
- Goleman, D., McKee, A., David, S., y Gallo, A. (2017). *Inteligencia emocional. Como las emociones intervienen en nuestra vida personal y profesional*. Harvard Business Review Press.
- González-Carpio, G. y Serrano-Selva, J. P. (2016). Medication and creativity in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Psicothema*, 28(1), 20-25. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.126>.
- Gutiérrez, M., y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Gutiérrez Rojas, J.E, Flores Flores, R. A., Flores Cáceres, R., y Huayta Franco, Y. J. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *Revista científica de la facultad de humanidades*, 9(1), 59-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.576>
- Hernández, M. J. (2000). *Competencia Social: intervención preventiva en la escuela*. Málaga: Infancia y Sociedad.
- Herrera, L., Al-Lal, M., y Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers in Psychology*, 10(3075). DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>
- Ibarrola, B. (2005). *Sentir y pensar. Programa de inteligencia Emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. SM.
- Jiménez Boraita, R., Dalmau Torres, J. M., Gargallo Ibort, E. y Arriscado Alsina, D. (2023). Factores asociados al rendimiento académico de los adolescentes de la Rioja (España): hábitos de vida, indicadores de salud y factores sociodemográficos. *Nutr Hosp* 2024, 41(1):19-27 DOI <http://dx.doi.org/10.20960/nh.04599>
- Kant, I. (1798). *Antropología en sentido práctico*. Alianza Editorial, 1991.

- Killgore, W.D.S., Vanuk, J.R., Persich, M.R., Cloonan, S.A., Grandner, M.A. & Dailey, N.S. (2022). Sleep quality and duration are associated with greater trait emotional intelligence. *Sleep Health*, 8, 230-233. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2021.06.003>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el Rendimiento académico. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Laura Servós (2017). *Cómo medir y mejorar el rendimiento académico y laboral*. Recuperado de: <https://www.lauraservos.com/medir-mejorar-rendimiento-academico-laboral/>
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Differences*, 3, 641-659. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- López Cassà, È., Barreiro Fernández, F., Oriola Requena, S. y Gustems Carnicer, J. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/10.3390/su13158591>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., and Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychol. Bull.* 146, 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martínez-Martínez, A. M., López-Liria, R., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Morales-Gázquez, M. J., & Rocamora-Pérez, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, cybervictimization, and academic performance in secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), Article 7717. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217717>
- Martínez, P. L. (2021). *Pedagogía con corazón. Guía para educadores sobre la educación emocional con el modelo HEART IN MINID*. Nueva York: Brisca Publishing.
- Martínez Sánchez, A. (2018). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1874>
- Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2019). Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 33–54. <https://doi.org/10.6018/educatio.399151>
- 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. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Salovey, P. y Sluyter (eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3- 34). Basic Books.
- Mayer, J.D, Salovey, P., & Caruso, D.R. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 1-11. DOI <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2023). *Test de Inteligencia Emocional Mayer- Salovey- Caruso*. Extremera, P., Fernández Berrocal (ed.) (3º. ed.). Hogrefe TEA Ediciones.
- Mestre Navas, J. M. y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Editorial Pirámide.
- Mestre Navas, J. My Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, (25), 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Mira Galván, M. J., Gilar Corbi, R. (2020). Design, Implementation and Evaluation of an Emotional Education Program: Effects on Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 11(1100). <https://doi.org/10.3389/fpsyq.2020.01100>
- Mira Galván, M. J., Gilar Corbi, R. (2021). OKAPI, an Emotional Education and Classroom Climate Improvement Program Based on Cooperative Learning: Design, Implementation, and Evaluation. *Sustainability*, 13, 12559. Doi; <https://doi.org/10.3390/su132212559>
- Muñoz Parreño, J. A., Belando Pedreño, N., y Valero Valenzuela, A. (2023). Emotional intelligence, spelling performance and intelligence quotient differences based on the executive function profile of schoolchildren. *European Journal of Neuroscience FENSI*, 58, 3879-3891. <https://doi.org/10.1111/ejn.16152>
- Navarro Soria, I., Fenollar, J., Carbonell, J., y Real, M. (2020). Memoria de trabajo y velocidad de evaluado mediante WISC-IV como claves en la evaluación del TDAH. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 23-29. DOI <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.1.3>
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. M. y Estévez, R. M. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2016). *La inversión en el tratamiento de la depresión y la ansiedad tiene un rendimiento del 400%* [Comunicado de prensa]. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news/item/13-04-2016-investing-in-treatment-for-depression-and-anxiety-leads-to-fourfold-return>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2004). *Promoción de la Salud Mental, Conceptos, evidencias emergentes, prácticas. Informe compendiado*. Ginebra: Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la OMS en colaboración con la Fundación Victoria para la promoción de la Salud y la Universidad de Melbourne. Recuperado de: [http://www.asmi.es/arc/doc/promocion de la salud mental.pdf](http://www.asmi.es/arc/doc/promocion%20de%20la%20salud%20mental.pdf)
- Ortega Navas, M. C. (2018). Educación Emocional y Salud. Perea-Quesada (Ed.), *Educación para la salud y calidad de vida*. (Perea-Quesada-Ed., pp. 93-119). Madrid Díaz de Santos.

- Ortega Rodríguez, P. J. (2023). Factores personales del alumnado que predicen el rendimiento en matemáticas en educación primaria en Estados Unidos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(3), 176-196. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27869>
- Padilla Camacho, A. y Sandoval Ceja, M. (2022). La importancia de la Inteligencia Emocional en educación primaria. *Formación Estratégica*, 6(2), 60-75. Recuperado de: <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/88>
- Panic, N., Loncini, E., de Belvis, G., Rcciard, W., & Boccia, S. (2013). *Evaluation of the endorsement of the preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis (PRISMA) statement on the quality of published systematic review and meta-analyses*. Plos one. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083138>
- Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhar, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., ... y Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Pérez Escoda, N., y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez, G., Morejón, M., y Beatriz, A. (2024). Importancia de la Inteligencia Emocional en estudiantes y profesionales de la salud. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 28(1), 1-12. Recuperado de: <https://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/5947>
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., y Serrat Sellabona, E. (2020). Does Emotional Intelligence Have an Impact on Linguistic Competences? A Primary Education Study. *Sustainability*, 12. <https://doi.org/10.3390/su122410474>
- Perpiñà Martí, G., Sidera Cabalero, F., y Serrat Sellabona, E. (2022). Academic achievement in middle childhood: relationships with Emotional Intelligence and Social Skills. *Revista de Educación*, 395. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Perpiñà Martí, G., Sidera, F., Senar Morera, F., y Serrat Sellabona, E. (2023). *Scandinavian Journal of Psychology*, 64, 470-478. <https://doi.org/10.1111/sjop.12907>
- Peters, Bevis (1993). *The emergence of Community, State and National Colleges in the OECS Member Countries: An Institutional Analysis*. Bridgetown, Barbados. Institute of Social and Economic Research.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. (Carretero, M., Prólogo). Aique. Pitsia, V., Biggart, A., & Karakolidis, A. (2017). The role of student's self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences*, (55), 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.014>
- Platón. (1979). *Obras completas*. Madrid. Aguilar.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. University Express.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4): 344-350. <https://doi.org/10.1511/2001.28.344>

- Prados Gallardo, M. M., Sánchez Jiménez, V., Sánchez Queija, I., Del Rey Alamillo, R., Per-tegal Vega, M.A., Reina Flores, M. C., Ridaio Ramírez, P., Ortega Rivera, F. J. y Mora Merchán, J. A. (2014). Manual de Psicología de la Educación: para docentes de educación infantil y primaria. Pirámide.
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., y Ramírez, I. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: Un meta-análisis. *Editum*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: El contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265. <https://doi.org/10.5209/RCED.51712>
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29 - 39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Rey, L., Mérida López, S., Sánchez Álvarez, N., and Extremera, N. (2019). When and how do emotional intelligence and flourishing protect against suicide risk in adolescent bullying victims? *Int. J. Environ. Res. Public Health* 16:2114. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122114>
- Rief, S. (2016). *How to reach and teach children and teens with ADD/ADHD*. Jossey Bass.
- Rivers, S. E., Handley-Miner, I. J., Mayer, J. D. & Caruso, D. R. (2020). Emotional Intelligence. In: *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Rivera Pérez, S., Fernández Rio, J. y Iglesias Gallego, D. (2021). Effects of an 8-week cooperative learning intervention on physical education student's task and self-approach goals, and emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010061>
- Rodríguez Rodríguez, D. (2020). Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 218-225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.21>
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., y Pérez Escoda, N. (2017). Analysis of the relationship between emotional competences, self-esteem, classroom climate, academic achievement, and level of well-being in Primary Education. *REOP*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Ruvalcaba Romero, N., Gallegos Guajardo, J. y Fuerte Navas, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 77-90. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10201/120531>
- Saez Hernández, S. (2021). *Entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico. Una revisión sistemática*. Universidad de Almería. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10835/13764>
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Gómez, M., & Adelantado-Renau, M. (2019). El termómetro emocional: una herramienta educativa para facilitar la comprensión de emociones. *Publicaciones Didácticas*, 105(4), 301-305. Recuperado de <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/183167>

- Sánchez Ortega, A. G. y Chacón-Cuberos, R. (2021). Estudio de la inteligencia emocional en escolares de educación primaria. Alcance en el área de educación física. *Sport TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 10(1), 87-93. <https://doi.org/10.6018/sportk.461701>
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflicts Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Shools. *Department of Developmental and Educational Psychology, University of Alicante, Spain*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A *Developmental Perspective*. En: Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Sánchez-Gómez, M., & Adelantado-Renau, M. (2019). El termómetro emocional: una herramienta educativa para facilitar la comprensión de emociones. *Publicaciones Didácticas*, 105_(4), 301-305. Recuperado de <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/183167>
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Solomon, R. C. (1993). The philosophy of emotions. En M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 3-15).
- Soler Nages, J., Aparicio Moreno, L., Díaz Chica, O., Escolano Pérez, E. y Rodríguez Martínez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Editorial Universidad San Jorge. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Soria Aldavero, E. (2022). *Inclusión emocional: estudios exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59737>
- Sporzon, G., y López, M. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta pro-social y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 40, 51-7. <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Stevenson, M. N. (2021). *Homework and Academic Achievement: A Meta-Analysis Examining Impact*. [Tesis doctoral, Universidad de Dayton].
- Sutter Brandenberger, C. C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Students' self-determined motivation and negative emotions in mathematics in lower secondary education— Investigating reciprocal relations. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.10.002>
- Tejada Gallardo, C., Blasco Belled, A., Torrelles Nadal, C. & Alsinet, C. (2022). How does emotional intelligence predict happiness, optimism and pessimism in adolescence? Investigating the relationship from the bifactor model. *Current Psychology*, 41, 5470-5480. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01061-z>

- Torrego Seijo, J. C., Caballero García, P. Á., Lorenzo Llamas, E. M. (2020). The effects of co-operative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12400>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrández, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), Article 2810. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162810>
- Usán, P., Salavera, C., Quílez Robres, A., y Lozano Blasco, R. (2022). Behaviour Patterns between Academic Motivation, Burnout and Academic Performance in Primary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912663>
- Vázquez, C. y López Larrosa, S. (2016). *Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional en alumnos de 4.º de primaria*. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 807-816). Ediciones Universidad de San Jorge. Recuperado de: <http://bit.ly/37MWK2q>
- Velásquez Parraguez, E. A., y Bustos González, R. A. (2021). Representations of the students on the evaluative practices in the subject of History, Geography and Social Sciences in border educational establishments. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2522>.
- Vidal-Rodeiro, C.L., Emery, J.L., y Bell, J.F. (2012). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: a cross-sectional survey. *Educational Studies*, 38(5), 521-539. DOI <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643115>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), 1-21. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Von Stum, S., Hell, B., Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspect, Psychol. Sci*, 6, 574-588. <https://doi.org/10.1177/1745691611421204>
- York, T., Gibson, C. & Rankin S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Academic Journal*, 20(5), 114-117. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

ANEXO

IDENTIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS EN LAS BASES DE DATOS.

