



La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta

Federico Pulido Acosta¹; Francisco Herrera Clavero²

Recibido: enero 2016 / Evaluado: marzo 2016 / Aceptado: abril 2016

Resumen. Existe una enorme preocupación por el bajo rendimiento en las diferentes áreas académicas, lo que promueve la búsqueda de nuevas fórmulas de actuación docente. Estos rápidos cambios hacen que el alumnado deba aprender nuevas habilidades y capacidades con el fin de amoldarse a este proceso en continua evolución. Desde esta perspectiva, se pone de relieve la enorme importancia que pueden llegar a tener las emociones y su adecuado control para la mejora del mencionado rendimiento. Este trabajo tiene como objetivo conocer los predictores de la Inteligencia Emocional (IE) y el Rendimiento Académico (RA) de alumnos, de 6 a 12 años, en la ciudad de Ceuta. Se contó con una muestra de 404 participantes, procedentes de 4 centros distintos, que reflejan las características del contexto pluricultural de la ciudad; el 47.8% fueron niños y el 52.2% niñas, el 68.8% de cultura/religión musulmana y el 31.2% cristiana. Como instrumento de evaluación se empleó una adaptación propia del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey & Caruso, 2009) y las calificaciones de los alumnos. Se encontraron niveles medio-altos en ambas variables. Los predictores de la IE son el curso y el RA. Estatus y cultura aparecen como predictores, pero no en todos los casos. Los predictores del RA son la IE, la cultura y el curso. El estatus aparece en dos factores. Se encontró relación estadísticamente significativa entre IE y RA, siendo el último mayor a medida que ascienden las puntuaciones en IE.

Palabras Clave: Emoción, Inteligencia Emocional; Logro Académico; Diversidad; Contexto Multicultural.

[en] Emotional intelligence as a predictor of academic achievement of children: the pluricultural context of Ceuta

Abstract. There's a high concern about the low results in the different academic areas, which promotes the search of new teaching techniques and methods. These sudden changes make our students to be constantly on the look out for new abilities in order to adapt to this ever-changing process. From this point of view we stress the relevance of the whole range of emotions and their appropriate control to achieve higher academic results. The main objective of this paper is to reflect the predictors of Emotional Intelligence (EI) and Academic Achievement (AA) of children from 6 to 12 in the city of Ceuta. To make it possible we focused on 404 participants from 4 different schools that clearly reflect the city's multicultural features; 47.8% of them are boys and 52.2% girls, 68.8% are Muslims and 31.2% Christians. The techniques used in this survey are a similar adaptation of MSCEIT, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer et al., 2009) as well as the children's grades. The results show medium-high levels on all of the research variables. The predictors of EI are grade and AA. Socioeconomic and cultural and custom/religion work as a predictor, but not in all cases. The predictors of AA are EI, customs/religion and grade. Socioeconomic and cultural variable is a predictor of two

¹ Universidad de Granada (España)
E-mail: feanor_fede@hotmail.com

² Universidad de Granada (España)
E-mail: fherrera@ugr.es

factors. We have also found a statistically significant relationship between EI and AA which increases when EI levels are higher.

Keywords: Emotion, Emotional Intelligence; Academic Performance; Diversity; Multicultural Context.

Sumario. 1. Introducción. 2 Método. 3 Discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias Bibliográficas.

Cómo citar: Pulido Acosta, F.; Herrera Clavero, 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.

1. Introducción

El Sistema Educativo tiene que amoldarse a los cambios sociales, culturales y políticos que caracterizan al diversificado panorama ante el que nos encontramos. Las metas a las que deben responder son cambiantes y más plurales y deben ser útiles para el alumnado. Numerosas voces restan importancia a la inteligencia racional, como único factor responsable del éxito académico, social y profesional. Al mismo tiempo se alejan de la consideración de una única capacidad estática. Por el contrario, se considera como un conjunto amplio y dinámico de diferentes habilidades enmarcadas en distintos ámbitos. Desde esta consideración, se pone el foco en el campo de las emociones.

Resulta difícil precisar qué tanto por ciento de ese éxito corresponde a campos relacionados con las emociones. En cualquier caso, una importante parte del mismo se puede relacionar con esas estrategias emocionales empleadas por aquellos que integran este componente en sus vidas (Díaz, 2014). Por esto, existe un enorme interés por el desarrollo e implementación de programas de educación emocional (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán & González, 2011). El desarrollo de todos los componentes emocionales es un elemento favorecedor de la convivencia entre iguales en la etapa infantojuvenil, contribuyendo a la mejora de pautas de pensamiento y comportamientos acordes a las normas sociales, al mismo tiempo que es un importante preventor de las conductas violentas dentro del ámbito educativo. Las competencias emocionales son además importantes en el proceso de socialización de los más jóvenes, ya que aquellos que tienen un mejor manejo de su repertorio emocional son percibidos, por parte del profesorado, como mejor adaptados a la escuela y a los demás, con mayor control de la impulsividad, menos conflictividad y mejor rendimiento académico. Este último sigue siendo un problema de investigación de gran impacto social, a pesar de que los resultados científicos no están teniendo repercusión en la mejora ni en las políticas educativas (Cabrera, 2016).

Como concepto integrador de todas las capacidades socioemocionales aparece la Inteligencia Emocional, entendida como la habilidad para manejar dicho repertorio, pasando el éxito del ámbito cognitivo al ámbito emocional. Resulta evidente que la manera de entenderla se centra en ésta en cuanto a un conjunto de habilidades (no de forma percibida) que permiten razonar sobre las emociones y emplearlas para la mejora de los procesos cognitivos. A pesar de esto, las diferencias son claras entre Inteligencia Emocional e inteligencia racional, en línea con en el estudio realizado por Pérez & Castejón (2006), donde se indica la independencia de ambas y se desligan claramente. De esta manera, la Inteligencia Emocional se relaciona

con las aptitudes con las que las personas ejecutan las tareas y resuelven sus problemas emocionales, en lugar de limitarse a una valoración subjetiva y de manera autopercebida. Son aptitudes reales para resolver problemas emocionales (Mayer et al., 2009). A la vez, esta concepción permite que se pueda hablar de un conjunto de habilidades específicas que integran la IE (Pulido & Herrera, 2015), englobando las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación y comprensión de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea y cómo una emoción puede facilitar el pensamiento y la ejecución). Estas tres capacidades integran la inteligencia intrapersonal, mientras que la empatía (capacidad de identificar y comprender las emociones en los demás) y las habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás de acuerdo con la situación emocional), constituyen la interpersonal.

Otro de los aspectos más relevantes en relación con la IE es la gran controversia existente con respecto a la influencia del género en ésta. Se parte de diferentes trabajos que plantean que las mujeres manifiestan niveles superiores (Billings, Downey, Lomas, Lloyd & Stough, 2014; Downey, Lomas, Billings, Hansen & Stough, 2013 y Katyal, 2013), lo que no hace otra cosa que alimentar el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. Sin embargo, en otros estudios se demuestra que las diferencias en función del género están mediatizadas por factores diferentes. Entre estos factores se sugiere la variable edad (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo & Extremera, 2012) o la identidad de género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka & Barberá, 2012).

Se pueden distinguir dos tipos de instrumentos para evaluar la IE: el primero se refiere a cómo las emociones y el pensamiento interactúan, como el de Mayer et al. (2009). Los modelos percibidos (autopercepción de la IE), utilizan inventarios de autoinforme basándose en la popular concepción de la IE de Goleman (1996).

Por otro lado, se considera el Rendimiento Académico, concepto referido al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes. En este caso, se emplean las calificaciones escolares como indicativo de éste, siguiendo a Gómez Castro (1986, p. 269), ya que en su investigación “al comparar los resultados de las calificaciones objetivas a través de una prueba estandarizada y las que otorgan los profesores, se indican correlaciones estadísticamente significativas ($p > .01$)”.

La relación directa entre el nivel de Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, es la idea base de numerosos estudios (Billings et al., 2014; Brouzos, Misailidi & Hadjimatheou, 2014 y Katyal, 2013). Sin embargo, de ellas, la gran mayoría se centran en poblaciones adultas y, en menor medida, adolescentes, con un descenso drástico de las investigaciones realizadas en este ámbito con niños.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de niños escolarizados en colegios de la ciudad de Ceuta, ciudad que destaca por su contexto pluricultural. Como característica específica, la población árabe musulmana, presenta una procedencia marroquí con un altísimo nivel de analfabetismo y una elevada natalidad, así como un estatus socioeconómico y cultural bajo, serios problemas de enculturación y bilingüismo (integración por la comunicación) y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). Esto nos lleva a establecer una clara relación entre la cultura y la religión.

2. Método

Los objetivos del estudio fueron conocer y analizar cuáles son los predictores de la IE y el Rendimiento Académico en este alumnado, en función de variables como el género, el curso, la cultura y el estatus socio-económico y cultural, así como conocer y analizar qué relación existe entre la IE y el Rendimiento Académico. Crucial fue demostrar la relación directa entre el nivel de Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico. Considerando la revisión bibliográfica, se esperan resultados superiores en los niveles de IE en función del curso. Esto no ocurrirá en el Rendimiento. Se espera que la IE facilite el desempeño académico, del mismo modo que en los estudios mencionados.

2.1. Participantes

Para afrontar este estudio se seleccionó una muestra integrada por 404 participantes (población educativa en la Etapa de Educación Primaria en Ceuta, durante el curso 2014-2015 de 5650 alumnos) que reflejan las características de nuestro contexto pluricultural, repartidos entre los cuatro centros que participaron de manera voluntaria. Para preservar la identidad del alumnado, se emplearon nombres en clave para hacer referencia a cada uno de ellos. En lo referente al curso, la muestra se distribuye entre el 9.2% de alumnos de primero, el 5.2% de alumnos de segundo, el 19.1% de alumnos de tercero, el 24.5% de alumnos de cuarto, el 20% de alumnos de quinto y el 22% de alumnos de sexto curso de Educación Primaria. Describiendo la muestra, en función de la variable género, se dan porcentajes bastante equilibrados entre sí, siendo el 47.8% niños y el resto de la muestra (52.2%) chicas. Considerando la cultura (que se corresponde con la religión), el grupo mayoritario es el de participantes pertenecientes a la cultura-religión musulmana, que constituyen el 68.8% de la muestra, mientras que el 31.2% de la misma pertenecía a la cultura-religión cristiana. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual. Se seleccionó, aleatoriamente, un curso (desde primero a sexto de Primaria) por cada uno de los centros. El error muestral fue del 3%.

2.2. Instrumentos

La recogida de datos se llevó a cabo a través de una adaptación del MSCEIT (Mayer et al., 2009), puesto que el original está diseñado para adultos. Para llevar a cabo dicho proceso de adaptación se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando las diferentes secciones del mismo (exceptuando la G que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado que contestaría, ya que consiste en el análisis de la “configuración” de diferentes emociones complejas). En ella aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F). Todas las diferentes secciones se ajustaron en dificultad al alumnado que contestaría. Además, para medir la capacidad de habilidades sociales (que no considera el original) se empleó la EHS (Gisme-

ro, 2000). Con respecto a la fiabilidad del mencionado instrumento, queda reflejada por un α de Cronbach de .836. En el apartado de análisis factorial, se obtuvieron cinco factores, en los que se reagruparon los ítems: motivación (11.38% de la varianza explicada), empatía (6.18%), autocontrol emocional (4.42%), conocimiento de uno mismo (3.82%) e identificación de emociones propias (autoconcepto, con 3.3%). Esto da una varianza explicada total del 29.101%. A todo ello hay que añadir el factor de habilidades sociales, con una fiabilidad medida por α de Cronbach de .708. Por su parte, para la evaluación del Rendimiento Académico se optó por utilizar las calificaciones del alumnado, como medida numérica del mismo, siguiendo el, ya mencionado, estudio de Gómez Castro (1986).

2.3. Procedimiento

Tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones, tanto en la Dirección Provincial de Educación, como en cada uno de los diferentes centros, se pasaron los cuestionarios. Se respetó escrupulosamente la confidencialidad. Siendo previamente informados, los alumnos, voluntariamente, contestaron los cuestionarios. Todos los cuestionarios fueron pasados por el investigador, en los diferentes centros educativos, en presencia del profesor de cada aula.

El método empleado fue el no experimental “ex post facto”. Una vez construida la base de datos, se comenzó por el análisis descriptivo, donde se destacaron los porcentajes alcanzados de manera general y en función de las variables sociodemográficas, a través de tablas de contingencia. Para comprobar los predictores se muestran los resultados de la regresión múltiple paso a paso o “stepwise” realizada, considerando como variable criterio la IE, el RA, así como cada uno de los factores y materias que forman parte de ambos. Como predictoras se han usado las variables sociodemográficas y la que no actuaba como variable criterio. Finalmente, para reforzar los resultados se comprobó el nivel de significación de los datos, utilizando la prueba ANOVA de un factor, a nivel de significación de $p=.05$ con pruebas “Post-hoc”. El análisis completo ha permitido la comprobación del comportamiento de la muestra desde la perspectiva de las variables sociodemográficas, así como la interacción entre las variables de estudio.

2.4. Resultados

En IE, se puede contemplar que los porcentajes mayoritarios corresponden a la opción de bastante IE (44%). La inmediatamente siguiente, es la de poca IE (32.4%). Las dos opciones extremas son alcanzadas por porcentajes similares de la muestra (12.2% mucha y 11.4% muy poca). Estos porcentajes indican que el nivel general es medio-alto.

Los resultados resumidos en la tabla 1 muestran que la Inteligencia Emocional está bajo la influencia de las variables Curso, Rendimiento Total y Estatus. El conjunto de ellas dan cuenta del 43.5% de la varianza en la IE ($R^2=.435$). El mayor poder determinante lo ejerce la variable Curso, que por sí sola explica el 46.7% de la varianza en IE ($\beta=.467$). Existe una relación directamente proporcional entre la IE y el Curso, lo mismo que ocurre con el Rendimiento. El Estatus también sigue esta regla, aumentando sus niveles a medida que se asciende en el Estatus socioeconómico y cultural. Siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión hace posible calcular la puntuación en IE, conocidos el resto de factores.

$$\text{IE Total} = -.765 + .369 (\text{Curso}) + .046 (\text{Rendimiento Total}) + .090 (\text{Estatus})$$

Tabla 1. Regresión Inteligencia Emocional

R=.660		R ² =.435		F=889.318		p=.000	
Variables	B	β	t	P			
Constante General	-.765		-3.654	.000			
Curso	.369	.467	13.493	.0000			
Rendimiento Total	.046	.126	3.089	.000			
Estatus	.090	.126	3.089	.002			

Los resultados de la regresión múltiple (tabla 2) indican que el factor Autoconcepto, está bajo la influencia de las variables Curso, Rendimiento Total y Estatus. El conjunto de ellas da cuenta del 24.8% de la varianza en Autoconcepto (R²=.248). El mayor poder determinante lo tiene el Curso, explicando el 40.7% de la varianza en Autoconcepto (β=.407). El Rendimiento Académico es directamente proporcional al Autoconcepto, de la misma manera que el Curso. Para el Estatus, las puntuaciones son superiores entre los que ocupan los niveles más altos.

$$\text{Autoconcepto} = .246 + .0253 (\text{Curso}) + .028 (\text{Rendimiento Total}) + .103 (\text{Estatus})$$

Tabla 2. Regresión Autoconcepto

R=.498		R ² =.248		F=38.194		p=.0000	
Variables	B	β	t	P			
Constante General	.246		1.078	.282			
Curso	.253	.407	8.505	.000			
Rendimiento Total	.028	.304	6.304	.000			
Estatus	.130	.191	4.071	.000			

La Empatía (tabla 3) está también bajo la influencia del Rendimiento y de la variable Curso. Entre ambas dan cuenta del 15.1% de la varianza en este factor (R²=.151). La variable más determinante resulta el Rendimiento, que por sí solo explica el 31.7% de la varianza (β=.317). La relación es directamente proporcional entre el Rendimiento Académico y la Empatía. Lo mismo ocurre con el Curso. De nuevo, son los mayores los que obtienen puntuaciones superiores.

$$\text{Empatía} = 1.517 + .029 (\text{Rendimiento Total}) + .192 (\text{Curso})$$

Tabla 3. Regresión Empatía

R=.388		R ² =.151		F=30.931		p=.0000	
Variables	B	B	t	P			
Constante General	1.517		6.561	.000			
Rendimiento Total	.029	.317	6.237	.000			
Curso	.192	.312	6.140	.000			

En la tabla 4 se reflejan los resultados que permiten demostrar que el factor Motivación está bajo la influencia de las variables Curso, Rendimiento Total y Cultura/Religión, siendo las dos primeras directamente proporcionales. El conjunto de ellas dan cuenta del 32.9% de la varianza en Motivación ($R^2=.329$). El mayor poder determinante lo ejerce el Curso que explica el 40.7% de la varianza ($\beta=.407$). La variable Cultura/Religión es inversamente proporcional, lo que indica que son los musulmanes los que obtienen valores inferiores en Motivación (la etiqueta se asoció al valor 2).

$$\text{Motivación} = .518 + .301 (\text{Curso}) + .040 (\text{Rendimiento}) - .269 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 4. Regresión Motivación

R=.573		R²=.329		F=56.822		p=.0000	
Variables	B	β	t	P			
Constante General	.518		1.829	.068			
Curso	.301	.407	9.986	.000			
Rendimiento Total	.040	.401	8.709	.000			
Cultura/Religión	-.269	-.150	-3.295	.001			

Para el Conocimiento de sí mismos, los resultados de la regresión (tabla 5) permiten predecir sus puntuaciones si se conocen las variables Curso y Rendimiento Total. Todas ellas suman el 12.5% de la varianza en este factor ($R^2=.125$). El mayor poder determinante lo ejerce el Curso que explica el 25.3% de la varianza en Conocimiento de sí mismos ($\beta=.253$). Para todas las variables, se describe una relación directamente proporcional, explicada en anteriores casos.

$$\text{Conocimiento de sí mismos} = 1.467 + .173 (\text{Curso}) + .021 (\text{Rendimiento Total})$$

Tabla 5. Regresión Conocimiento de sí mismos

R=.353		R²=.125		F=24.869		p=.0000	
Variables	B	β	t	P			
Constante General	1.467		6.978	.000			
Curso	.173	.253	6.096	.000			
Rendimiento Total	.021	.253	4.897	.000			

En Autocontrol, los cálculos de regresión reflejan que el Estatus, el Curso y el Rendimiento son las variables que ejercen influencia. Todas las variables predictoras representan el 21.7% de la varianza en Autocontrol ($R^2=.217$). El mayor poder determinante lo tiene el Estatus, que por sí solo explica el 42.2% de la varianza ($\beta=.422$). Existe una relación directamente proporcional entre el Rendimiento Académico y Autocontrol, igual que ocurre con el Curso y este último. Por contra, los niveles alcanzados en este factor son inversamente proporcionales al Estatus, siendo los pertenecientes a los niveles más bajos los que alcanzan puntuaciones superiores. Los datos que han permitido realizar esta descripción aparecen resumidos en la tabla 6.

$$\text{Autocontrol} = 1.311 - .283 (\text{Estatus}) + .124 (\text{Curso}) + .016 (\text{Rendimiento Total})$$

Tabla 6. Regresión Autocontrol

R=.465	R ² =.217	F=32.079	p=.0000	
Variables	B	β	t	P
Constante General	1.311		5.699	.000
Estatus	-.283	-.422	-8.814	.000
Curso	.124	.201	4.122	.000
Rendimiento Total	.016	.174	3.531	.000

La variable predictora más importante para la IE resulta ser el curso, que aparece tanto en los valores generales como en cada uno de los factores de la IE. Los niveles más altos son los de sexto curso (con una media de 118.32). El inmediatamente siguiente es quinto curso (105.74), descendiendo los resultados con el curso del sujeto. Teniendo en cuenta los valores de la prueba ANOVA estas diferencias resultan significativas para la IE Total ($p=.0000$), así como para los factores de Motivación ($p=.0000$), Empatía ($p=.0000$), Autocontrol ($p=.0001$), Autoconcepto ($p=.0000$) y Conocimiento de sí mismos ($p=.0000$).

También funciona como predictor el Estatus, que aparece en los totales y dos factores. Los niveles superiores presentan puntuaciones más altas en IE, lo mismo que ocurre en los diferentes factores. Dichas diferencias son estadísticamente significativas para la IE Total ($p=.0000$), la Motivación ($p=.0006$), la Empatía ($p=.0000$), el Autocontrol ($p=.0000$) y el Autoconcepto ($p=.0002$). No fueron significativas para el Conocimiento de sí mismos ($p=.281$; factor en el que no actúa como predictor) y las Habilidades Sociales Totales ($p=.55$) en la que no aparecen predictores.

La cultura sólo actúa como predictora de un único factor (Motivación). Los sujetos de cultura/religión cristiana tienen niveles ligeramente superiores en IE total (cristianos 107.6 y musulmanes 98.95). Considerando los datos correspondientes a la estadística inferencial, las diferencias no sólo son significativas en Motivación ($p=.0000$), sino también en la IE Total ($p=.0000$), el Autoconcepto ($p=.011$) y el Autocontrol ($p=.0000$). Sin embargo, a nivel de Empatía ($p=.226$), Conocimiento de sí mismos ($p=.457$) y Habilidades Sociales ($p=.167$) no son significativas.

En Rendimiento, el resultado más habitual (31.5%) es el notable (menos de 9). La siguiente calificación, por porcentaje, la constituyen los suspensos (21.6%), seguidos muy de cerca por la alternativa que corresponde a la calificación “bien” (con un 20.6%). Las menos frecuentes son el aprobado (17.5%) y especialmente los sobresalientes (8.9%).

Los resultados resumidos en la tabla 7 muestran que el Rendimiento Total está bajo la influencia de las variables IE, Curso, Cultura/Religión y Estatus. El conjunto de ellas da cuenta del 34.3% de la varianza en el Rendimiento ($R^2=.343$). El mayor poder determinante lo ejerce la variable IE, que por sí sola explica el 53.9% de la varianza ($\beta=.539$). Existe una relación directamente proporcional entre el Rendimiento y la IE. El resto de variables son inversamente proporcionales al Rendimiento, lo que indica que los niños más pequeños, los de cultura cristiana y aquellos que ocupan un Estatus inferior son los que mayores calificaciones obtienen.

$$\text{Rendimiento Total} = 41.968 + 5.511 (\text{IE}) - 3.152 (\text{Curso}) - 4.224 (\text{Cultura/Religión}) - 1.030 (\text{Estatus})$$

Tabla 7. Regresión Rendimiento Total

	R=.586	R²=.343	F=45.276	p=.0000
Variabes	B	β	t	p
Constante General	41.968		13.176	.0000
Inteligencia Emocional	5.511	.539	10.746	.000
Curso	-3.152	-.468	-9.503	.000
Cultura/Religión	-4.224	-.233	3.661	.000
Estatus	-1.030	-.140	-2.221	.027

Para la asignatura de Lengua Castellana, el Rendimiento se puede anticipar si se conocen la variable Cultura/Religión, Curso e IE, siendo la última la que mayor poder determinante ejerce con un 45.8% de la varianza en Rendimiento en esta materia ($\beta=.458$). La varianza total, sumada entre las tres es del 29.9% ($R^2=.299$). La variable IE actúa de manera directamente proporcional, mientras que para el Curso y la Cultura/Religión (menos resultados los musulmanes y los mayores) son inversamente proporcionales. Los resultados quedan resumidos en la tabla número 8.

$$\text{Rendimiento Lengua Castellana} = 4.196 - .513 (\text{Cultura/Religión}) - .490 (\text{Curso}) + .737 (\text{IE})$$

Tabla 8. Regresión Rendimiento Lengua Castellana

	R=.547	R²=.299	F=49.535	p=.0000
Variabes	B	β	t	P
Constante General	4.196		12.324	.000
Cultura/Religión	-.513	-.177	-3.816	.000
Curso	-.490	-.449	9.006	.000
Inteligencia Emocional	.737	.458	8.699	.000

En la materia Matemáticas, el Rendimiento se puede anticipar si se conocen las variables IE, Curso y Cultura/Religión, siendo la que mayor poder determinante ejerce con un 46.8% de la varianza en Rendimiento en esta materia ($\beta=.468$), la IE. La varianza total ($R^2=.272$), sumada entre las tres es del 27.2%. La variable IE actúa de manera directamente proporcional, mientras que el Curso y la Cultura/Religión son inversamente proporcionales. Los resultados quedan resumidos en la tabla número 9.

$$\text{Rendimiento Matemáticas} = 3.737 + .765 (\text{IE}) - .458 (\text{Curso}) - .392 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 9. Regresión Rendimiento Matemáticas

	R=.522	R²=.272	F=43.389	p=.0000
Variables	B	β	t	p
Constante General	3.737		10.811	.000
Inteligencia Emocional	.765	.468	8.8941	.000
Curso	-.458	-.426	-8.288	.000
Cultura/Religión	-.392	-.135	-2.866	.004

Para el Rendimiento en Conocimiento del Medio, los resultados de la regresión (tabla 10) indican que está también bajo la influencia de la Cultura, el Curso y la IE. Todas ellas explican el 28.2% de la varianza ($R^2=.282$). El mayor poder determinante lo tiene el Curso que justifica el 44.3% de la varianza ($\beta=.433$). Esta última y la Cultura vuelven a ser inversamente proporcionales, lo contrario que la IE, aumentando las calificaciones a medida que se asciende en IE.

$$\text{Rendimiento Naturales} = 4.273 - .502 (\text{Cultura/Religión}) - .488 (\text{Curso}) + .734 (\text{IE})$$

Tabla 10. Regresión Rendimiento Conocimiento del Medio

	R=.531	R²=.282	F=45.454	p=.0000
Variables	B	β	t	P
Constante General	4.273		12.154	.000
Cultura/Religión	-.502	-.169	-3.612	.000
Curso	-.488	-.443	-8.616	.000
Inteligencia Emocional	.734	.439	-8.616	.000

El Rendimiento en la materia Inglés está bajo la influencia de las variables IE, Curso y Estatus socioeconómico y cultural. El conjunto de ellas dan cuenta del 18.9 % de la varianza en el Rendimiento ($R^2=.189$). El mayor poder determinante lo ejerce la variable IE, que por sí sola explica el 45.5% de la varianza ($\beta=.455$). Existe una relación directamente proporcional entre el Rendimiento en Inglés y la IE, siendo el Curso y el Estatus inversamente proporcionales. Los datos que permiten describir la siguiente función aparecen resumidos en la tabla 11.

$$\text{Rendimiento Inglés} = 3.263 + .768 (\text{IE}) - .378 (\text{Curso/Curso}) - .240 (\text{Estatus})$$

Tabla 11. Regresión Rendimiento Inglés

	R=.435	R²=.189	F=27.112	p=.0000
Variabes	B	β	t	p
Constante General	3.263		10.935	.000
Inteligencia Emocional	.768	.455	8.263	.000
Curso	-.378	-.340	-6.366	.000
Estatus	-.240	-.198	-4.011	.000

Los resultados de la regresión múltiple (presentes en la tabla 12) indican que Rendimiento en Religión está también bajo la influencia de la variable IE, además de las de Curso y Cultura/Religión. El conjunto de ellas dan cuenta del 23.9% de la varianza en Rendimiento en Religión ($R^2=.239$). El mayor poder determinante lo tiene la IE, que explica el 42.3% de la varianza ($\beta=.423$). La calificación en esta materia es directamente proporcional a la IE, mientras que es inversamente proporcional al Curso y la Cultura/Religión. El rendimiento aumenta entre los menores y los cristianos.

$$\text{Rendimiento Religión} = 4.207 + .613 (\text{IE}) - .349 (\text{Curso}) - .437 (\text{Cultura/Religión})$$

Tabla 12. Regresión Rendimiento Religión

	R=.489	R²=.239	F=36.429	p=.0000
Variabes	B	β	t	P
Constante General	4.207		13.432	.0000
Inteligencia Emocional	.613	.423	7.859	.000
Curso	-.349	-.366	-6.917	.000
Cultura/Religión	-.437	-.170	-3.529	.000

Dentro de las variables sociodemográficas el curso es el factor más determinante. Las calificaciones se distribuyen de una manera desorganizada, teniendo en cuenta el curso. Considerando la prueba ANOVA las diferencias encontradas fueron significativas para el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=.003$), el Rendimiento en Conocimiento del Medio ($p=.025$) y el Rendimiento en Inglés ($p=.014$). No fueron significativas para el resto de materias, ni tampoco en los totales.

La cultura también funciona como elemento predictor, apareciendo en el Rendimiento General, así como en la mayoría de materias. Las calificaciones son algo más altas entre la población de cultura cristiana, tal y como reflejan las medias obtenida en Rendimiento Global (cristianos 7.17 y musulmanes 6.19), así como en el resto de materias (Lengua Castellana —musulmanes 6.01 y cristianos 7.17—, Matemáticas —7.073 por 5.96—, Conocimiento del Medio —6.2 por 7.38—, Inglés —6.05 por 6.33- y Religión —7.9 por 6.71 de media respectivamente). La prueba ANOVA confirma que existen diferencias significativas en la Media de Rendimiento Total ($p=.000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=.000$), en Matemáticas ($p=.000$), en Conocimiento del Medio ($p=.000$) y en Religión ($p=.000$). El Rendimiento en

Inglés ($p=.219$) supone la única variable en la que no se obtienen diferencias significativas. De la misma manera la cultura tampoco actúa como predictor.

El estatus también aparece entre las variables predictoras, aunque en menos casos que las anteriores. Las medias muestran un nivel algo superior para el estatus Medio-Alto en el Rendimiento Global (6.73) y en la mayoría de materias (Lengua Castellana —6.69—, Matemáticas —6.55—, Conocimiento del Medio —6.9- y Religión —7.47-) excepto en Inglés, donde este grupo presenta niveles ligeramente más bajos (6.06). El nivel alto se asocia a un mayor rendimiento, lo contrario que ocurre con esta variable como elemento predictor. En la Media de Rendimiento Total ($p=.000$), el Rendimiento en Lengua Castellana ($p=.000$), en Matemáticas ($p=.000$), en Conocimiento del Medio ($p=.000$) y en Religión ($p=.001$), se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, en el caso del Rendimiento en Inglés ($p=.228$) no se encontraron.

2. Discusión

A nivel general, la población estudiada refleja niveles medio-altos de IE, encontrándose resultados superiores en la identificación de emociones ajenas (Empatía) e inferiores en el control de las emociones (Autocontrol), algo comprensible, al tratarse de niños. Entre los predictores de la IE aparece el curso, con valores positivos, lo que indica un aumento en los niveles de IE con la edad. Parece claro que las diferencias encontradas son fruto del desarrollo emocional que caracteriza el proceso evolutivo de los niños, algo ya mencionado en Billings et al. (2014); Brouzos et al. (2014) y Pulido & Herrera (2015). El estatus también aparece entre las variables predictoras. Los niveles altos se asocian a un mayor manejo emocional, conclusiones obtenidas también en Chamundeswari (2013) y Pulido & Herrera (2015). Con respecto a la cultura, ésta funciona como predictora sólo en el factor Motivación. Las personas pertenecientes a la cultura/religión cristiana-occidental tienen niveles significativamente superiores en este caso.

La muestra estudiada refleja niveles medio-altos también en Rendimiento, con mejores resultados en Religión, siendo Inglés en la que se registran los resultados más bajos. El curso, la cultura y el estatus aparecen, en algún momento, entre las variables predictoras, ya sea para el Rendimiento General o para alguna de las materias. Si se consideran las variables cultura y estatus, íntimamente relacionadas entre sí, se han de mencionar las dificultades para la integración socio educativa (Martínez & Alfageme, 2004) y las diferencias de estatus socioeconómico y cultural (Hernández, Rodríguez & Moral, 2011) como importantes justificantes de estas diferencias significativas. Dentro de ellas, la diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006) entre ambas etnias, contribuyen a la aparición de problemas de integración socioeducativa del alumnado no autóctono, mostrándose el contexto “autóctono” como un impulso para el desarrollo socioafectivo. Ante esta situación, la interculturalidad se antoja necesaria aunque no suficiente para la progresiva eliminación de estas diferencias, convirtiendo ese contexto en “autóctono” para todos los grupos culturales. Por otra parte, según el estudio de Alonso & Román (2014), el nivel económico y sociocultural correlaciona positivamente con el estilo educativo familiar y éste, a su vez, con el nivel de autoestima mayor que repercute en diferentes dimensiones de desarrollo: ajuste emocional, éxito social y académico.

Se concluye con la idea de que a mayor nivel de IE mayor Rendimiento Académico, lo que viene a confirmar que ambas variables se encuentran relacionadas entre sí. Además la IE actúa como variable más determinante para el Rendimiento General y para la mayoría de materias. Estos datos coinciden con los que dieron a conocer autores como Billings et al. (2014); Brouzos et al. (2014); Codier & Odell (2014) y Jones-Schenk & Harper (2014).

3. Conclusión

La relación directamente proporcional entre la IE y el Rendimiento muestra claramente que las habilidades emocionales guardan una relevancia evidente con el logro académico y no sólo para el desarrollo de los sujetos. Considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, situación que tanto se demanda a nuestro sistema educativo (Di Giusto, Martín, Arnaiz & Guerra, 2014). Esto es algo más evidente, aun, durante las primeras etapas educativas. Así nos situamos ante una importante alternativa a la inteligencia racional en la búsqueda de mejoras de los resultados académicos. Debido al interés social que adquiere el ámbito educativo en relación a la ausencia de fracaso escolar y bajo rendimiento, estudios similares pueden ofrecer pautas en la búsqueda de mejoras por parte de las instituciones educativas (Dezcallar, Clariana, Badia, Gotzens & Cladellas, 2015).

Las emociones y su manejo ponen en duda la exclusividad de la inteligencia racional, como factor más influyente para alcanzar el éxito. Así se enfatiza la necesidad de entrelazar en los contextos educativos el conocimiento y los afectos, lo académico y lo personal. La educación emocional de nuestros alumnos es fundamental, constatada por la inmadurez emocional que se aprecia hoy en día frente a la precocidad intelectual y el manejo de ingenios electrónicos desde la más tierna infancia. Por eso, actualmente existe un enorme interés por el desarrollo de programas de educación emocional, con independencia de la etapa educativa a la que vayan dirigidos.

Para finalizar se comentan las limitaciones encontradas en el presente trabajo como son la distribución de la muestra por curso, así como el tamaño de las submuestras culturales, lo cual es fruto de centrar este trabajo en un contexto limitado (como es la ciudad autónoma de Ceuta). Las diferencias encontradas en este contexto hacen aconsejable considerar de manera más profunda algunos elementos fundamentales de la multiculturalidad, como pueden ser el estilo de crianza, la manera en la que viven su religión o las diferencias lingüísticas dentro del entorno socio-familiar seguidos por cada uno de los grupos culturales. Dichas limitaciones pueden ser la base de futuras investigaciones dentro del ámbito, considerando el entorno multicultural como un ámbito a explorar dentro del presente y de otros campos de estudio.

4. Referencias Bibliográficas

Alonso, J. & Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202.

- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. & Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.017
- Brouzus, A., Misalidi, P. & Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99.
- Cabrera, L. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 119-139. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45293
- Chamundeswari, S. (2013). Emotional Intelligence and Academic Achievement among Students at the Higher Secondary Level. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 2(4), 178-187. doi:10.6007/IJAREMS/v2-i4/126
- Codier, E. & Odell, E. (2014). Measured emotional intelligence ability and grade point average in nursing students. *Nurse Education Today*, 34, 608-612.
- 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.
- Di Giusto, C., Martín M. E., Arnaiz, A. & Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie66a06.pdf>.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Badia, M. M., Gotzens, C. & Cladellas, R. (2015). Conciencia y trabajo continuo como predictores del rendimiento académico en estudiantes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 367-384. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43229/45514>.
- Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K. & Stough, C. (2013). Scholastic success: Fluid intelligence, personality, and emotional intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 40-53. doi: 10.1177/0829573513505411
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. & Extremera, N. (2012). Gender differences in Emotional Intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. doi: 10.6018.28.2.124111
- Gismero, E. (2000) EHS, *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Castro, J. L. (1986). Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en EGB con el cuestionario SIV de Leonardo V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275.
- Hernández, E., Rodríguez, F. J. & Moral, M. V. (2011). Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 87-105.
- Herrera, F. (2000). La inmigración extranjera no comunitaria y la convivencia en contextos concretos: el caso de Ceuta. En Instituto de Estudios Ceutíes, *Monografía de los cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta* (12ª ed., pp. 357-359). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Universidad de Granada.
- Jones-Schenk, J. & Harper, M. G. (2014). Emotional intelligence: An admission criterion alternative to cumulative grade point averages for prelicensure students. *Nurse Education Today*, 34, 413-420. doi:10.1016/j.nedt.2013.03.018

- Katyal, S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of ninth graders: A comparative study of boys and girls. *Indian Journal of Health and Welbeing*, 4(1), 171-174.
- Martínez, M. & Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista española de educación comparada*. 10, 299-324.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. & González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54. Recuperado de web: <http://www.aufop.com>
- Pérez, N. & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 9(22) 1-27.
- Pulido, F. & Herrera, F. (2015). „Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta“. En Bermúdez, M., García, A., Liébana, J. A., Morón, M. C., Real, S. y Sánchez, C. A. (cords) *Aprendiendo a Investigar: Aprendiendo a investigar. Volumen I*. (183-202). Granada: GEU.
- Roa, J. M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-15. Recuperadode<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>