

Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Grado y Máster de la Universidad de León

Ainhoa Martínez-Rodríguez¹; Camino Ferreira²

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Junio 2022 / Aceptado: Julio 2022

Resumen. INTRODUCCIÓN: En la actualidad, existen diferentes estudios que analizan la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Estos estudios aportan a la educación indicios para tener en cuenta en la formación del alumnado, no solo las habilidades cognitivas, sino también las habilidades emocionales y no cognitivas, las cuales se ha demostrado que incrementan el aprendizaje y la motivación. MÉTODO: El diseño del presente trabajo es de encuesta ex post facto descriptivo-correlacional. Para la recolección de datos se han utilizado los siguientes instrumentos: la escala TMMS-24, el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) y para medir el rendimiento académico se utilizó la nota media del expediente académico. La muestra la forman 123 estudiantes, de los cuales 90 son estudiantes de Grado y 33 de Máster de la Universidad de León. RESULTADOS: En relación con los resultados obtenidos, no se ha encontrado correlación, entre la nota media y las dimensiones de atención y reparación, entre la nota media y las competencias emocionales, aunque sí se han encontrado diferencias significativas entre la nota media y la dimensión claridad, y entre la nota media y las ramas de conocimiento. DISCUSIÓN: Respecto al valor añadido, los estudiantes universitarios señalan su interés en cursar una asignatura sobre inteligencia emocional en la universidad.

Palabras clave: inteligencia emocional; rendimiento académico; estudiante universitario; educación superior.

[en] Relationship between academic achievement and emotional intelligence in undergraduate and Master's Degree students at the University of León

Abstract. INTRODUCTION: Currently, there are different studies that analyse this relationship. These studies provide education with indications to take into account not only cognitive skills, but also emotional and non-cognitive skills, which have been shown to increase learning and motivation. METHOD: A correlational ex post facto survey has been used. The TMMS-24 scale, the Adult Emotional Development Questionnaire (CDE-A) and the average grade of the students has been noted. The sample is made up of 123, of which are undergraduate students and 33 are Master's Degree students at the University of León. RESULTS: In relation to the results obtained, no correlation has been found between the average grade and the dimensions of attention and repair, between the average grade and emotional competences, significant differences were found between the average grade and the clarity dimension, and between the average grade and the branches of knowledge. DISCUSSION: With regard to the added value, the opinion of the university students who indicate their interest in taking a subject on emotional intelligence at university.

Keywords: emotional intelligence; academic achievement; university student; higher education.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Revisión de la literatura. 2. Método. 2.1. Enfoque metodológico. 2.2. Variables. 2.3. Muestra. 2.4. Instrumentos de obtención de datos. 2.5. Trabajo de campo. 2.6. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Nivel de inteligencia emocional. 3.2. Competencias emocionales. 3.3. Rendimiento académico. 4. Discusión y Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martínez-Rodríguez, A.; Ferreira, C. (2023). Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Grado y Máster de la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 795-807.

1. Introducción

El tema objeto de estudio de la presente investigación es la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En la actualidad, existen diferentes estudios que analizan esta relación tanto en la educación obligatoria (Broc Cavero, 2019), como en estudiantes universitarios. En

¹ Universidad de León (España)
E-mail: amartr21@estudiantes.unileon.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8864-3163>

² Universidad de León (España)
E-mail: camino.ferreira@unileon.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8131-0825>

relación con estos últimos, la mayoría han demostrado la existencia de una correlación entre las dos variables analizadas (del Rosal et al., 2018; Fernández Lasarte et al., 2019; Furnham, 2016; Gilar Corbi et al., 2020; Kastber et al., 2020; Páez Cala & Castaño Castrillón, 2015; Perera & DiGiacomo, 2015; Pulido Acosta & Herrera Clavero, 2017), mientras que una minoría han señalado que no han encontrado relación entre ambas variables (Alonso Aldana et al., 2020; Arntz Vera & Trunce Morales, 2019; Barraza López & González, 2016; Casanova Diez et al., 2016).

Estos estudios aportan a la educación indicios para tener en cuenta en la formación del alumnado, no solo las habilidades cognitivas, sino también las habilidades emocionales y no cognitivas, las cuales se ha demostrado que incrementan el aprendizaje y la motivación (Barraza López & González, 2016). Por todo ello, es necesario seguir estudiando este tema y analizando la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional en universitarios. Para ello, es necesario comprender y profundizar, en primer lugar, en el concepto de inteligencia emocional y en el concepto de rendimiento académico.

1.1. Revisión de la literatura

Existen diferentes autores relacionados con el concepto de inteligencia emocional, destacando Mayer y Salovey quienes lo usaron por primera vez en un artículo en 1991, o Goleman quien popularizó dicho concepto al utilizarlo en 1995 en su libro *Emotional Intelligence* (García Ancira, 2020). En relación con sus definiciones, se podría entender la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que una persona potencia para auto-reconocer sus emociones y poder regularlas con el objetivo de ser más asertivo en la toma de decisiones, lo que le llevará a mejorar su vida (Cardona Ochoa, 2020). La inteligencia emocional es considerada por algunos autores como un constructo de dos inteligencias de las diez inteligencias que forman parte de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal (Castaño González & Tocoché Pardo, 2018).

La inteligencia emocional está compuesta por cuatro habilidades: atención emocional, que consiste en identificar y reconocer los sentimientos; asimilación emocional, que se utiliza cuando al solucionar un problema tenemos en consideración los sentimientos; comprensión emocional, que interpreta las emociones; y regulación emocional, que permite estar abiertos a sentimientos positivos o negativos para reflexionar sobre ellos y poder aprovechar la información que aportan (Arntz Vera & Trunce Morales, 2019).

Dependiendo del autor, los conceptos de inteligencia emocional y de competencia emocional en ocasiones se confunden. Hay autores que tratan los conceptos como sinónimos y otros para quienes los conceptos son distintos, aunque no establecen claramente los límites. Estos autores se basan en modelos mixtos de la inteligencia emocional como Goleman o Bar-On; mientras que para otros sí hay unas diferencias claras, basándose en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salover, como Saarni o Bisquerra (Fragoso Luzuriaga, 2015). Si tenemos en cuenta este último modelo, se puede señalar que la inteligencia emocional y la competencia emocional son conceptos distintos, aunque relacionados. El primero es un constructo perteneciente al campo de la psicología, y el segundo pertenece al campo de la educación, ya que da mayor importancia a la necesidad de que las personas adquieran dichas competencias (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007).

La competencia emocional es un constructo amplio que Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) han definido como aquel conjunto de diferentes conocimientos, de capacidades, de habilidades y de actitudes que son necesarias para poder comprender, expresar y regular los distintos fenómenos emocionales de forma correcta y apropiada. Las competencias emocionales se pueden dividir en cinco bloques según estos autores: Competencias para la vida y el bienestar, Competencia social, Autonomía emocional, Regulación emocional, Conciencia emocional.

Las competencias emocionales fomentan actitudes de cooperación, favorecen la resolución de problemas de la vida cotidiana e influyen en la prevención del acoso y la violencia. Por ello a nivel educativo, es necesario que se desarrolle las competencias emocionales y no simplemente las académicas en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la universidad (Palomares Ruiz & Serrano Marugán, 2016).

El rendimiento académico es un concepto complejo y multidimensional (Mora García, 2015), que tradicionalmente se ha relacionado con la capacidad intelectual que tenía una persona y que se reflejaba en la obtención de buenas calificaciones (Arntz Vera & Trunce Morales, 2019). Este concepto se puede definir como el producto de múltiples factores que se reflejan en el resultado del aprendizaje del alumno (Mora García, 2015).

El rendimiento académico de los universitarios depende de diferentes factores, por lo que las variaciones en él son multicausales (Arntz Vera & Trunce Morales, 2019). En general, los factores que afectan al rendimiento académico se pueden clasificar en internos, los que están relacionados directamente con el estudiante (edad, salud, etc.), o externos, los que no dependen directamente del estudiante (relación con profesores y compañeros, calidad de la universidad, etc.). Estos factores no influyen todos por igual, tal y como indican Alanís Navarro et al. (2020), señalando que los factores que influyen principalmente en el rendimiento de los universitarios eran factores internos.

El objetivo del presente trabajo es analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, en concreto de la Universidad de León. Este objetivo general se

va a definir en tres objetivos específicos, (1) identificar el nivel de inteligencia emocional, (2) analizar las competencias emocionales utilizadas y (3) analizar su relación con el rendimiento académico.

La principal hipótesis que se pretende verificar es comprobar que la inteligencia emocional sí influye en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Esta investigación se justifica al aportar argumentos que puedan contribuir a mejorar los resultados académicos del alumnado mediante el desarrollo de la inteligencia emocional, dado que como han señalado algunos estudios en este tema, es crucial trabajar la inteligencia emocional y las competencias emocionales en todas las etapas educativas (Pulido Acosta & Herrera Clavero, 2017). Estas se pueden trabajar de forma transversal en todos los niveles educativos (Palomares Ruiz & Serrano Marugán, 2016) y con todo el alumnado para lograr un aprendizaje eficaz (Pulido Acosta & Herrera Clavero, 2017). Además, para mejorar el bajo rendimiento académico actual, algunos autores señalan la necesidad de incluir como asignatura la inteligencia emocional, porque señalan que la bajada de rendimiento es debida a problemas de tipo emocional y no a la falta de capacidad del alumnado (Broc Cavero, 2019).

2. Método

2.1. Enfoque metodológico

El diseño que se ha utilizado para la elaboración de la presente investigación ha sido de encuesta ex post facto descriptivo-correlacional, con metodología cuantitativa. La información se ha obtenido mediante cuestionarios. Para su análisis se decidió utilizar instrumentos validados y ya utilizados en otros estudios en los que se analizaba la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional, como es la escala TMMS-24 para medir la inteligencia emocional y el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) para analizar las competencias emocionales utilizadas por la muestra. Además, para analizar el rendimiento se decidió preguntar por la nota media y por algunos factores que influyen en el rendimiento, como habían realizado otros estudios similares (Alonso Aldana et al., 2020; Arntz Vera & Trunce Morales, 2019; Casanova Diez et al., 2016; del Rosal et al., 2018; Mora García, 2015; Páez Cala & Castaño Castrillón, 2015; Pulido Acosta & Herrera Clavero, 2017).

2.2. Variables

Las tres variables principales a analizar en la presente investigación son el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes universitarios, dentro de la cual se tienen en cuenta otras tres variables: la dimensión atención, la dimensión claridad y la dimensión reparación; las competencias emocionales, dentro de las cuales se tienen en cuenta otras seis variables: conciencia emocional, regulación emocional, competencias sociales, autonomía emocional, competencias para la vida y el bienestar y competencia emocional total; y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, dentro de la cual se han analizado otras cinco dimensiones: Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias y Ciencias de la Salud. Por último, también se han tenido en cuenta la variable de género, diferenciando entre hombre y mujer, y la variable relativa al curso, diferenciando entre primero, segundo, tercero, cuarto y quinto curso.

2.3. Muestra

La muestra del presente estudio está compuesta por 123 estudiantes de la Universidad de León. El muestreo se ha realizado por conveniencia y proximidad, realizando un muestro por bola de nieve. Desde el punto de vista de la representatividad, considerando que no hay un sistema aleatorio probabilístico de selección de la muestra y teniendo en cuenta los parámetros en la selección de la muestra, trabajando sobre un universo aproximado de 9000 estudiantes de Grado y Máster de la Universidad de León (según la última memoria académica de la Universidad de León) y con un intervalo de confianza del 95% (la probabilidad de que la muestra refleje de forma precisa las actitudes de la población), se genera un porcentaje de error de 8.7%. Consideramos que es un margen de error elevado, sin embargo, el estudio supone una primera aproximación de carácter exploratorio del objeto estudiado.

Tal y como muestra la Tabla 1, la muestra está compuesta por 35 hombres y 88 mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 30 años. En relación con la titulación cursada, 90 están cursando estudios de Grado universitario y 33 de Máster universitario. En cuanto a las titulaciones cursadas, aunque en el cuestionario se preguntaba por la titulación concreta para el análisis posterior, se creó una nueva variable, de tal manera que se distribuyeron las 107 titulaciones ofertadas en la Universidad de León en las cinco ramas de estudio. De forma global, se puede apreciar cómo la mayor parte de la muestra pertenece a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. En cuanto al curso, la mayor parte está cursando el primer curso de su titulación. En relación con la nota media de la muestra, esta es de 7.46.

Tabla 1. Descripción de la muestra

		Recuento (N=123)	Porcentaje
Sexo	Hombre	35	28.46 %
	Mujer	88	71.55 %
Rama	Artes y Humanidades	7	5.69 %
	Ciencias	8	6.50 %
Título	Ciencias Sociales y Jurídicas	78	63.45 %
	Ciencias de la Salud	14	11.38 %
	Ingeniería y Arquitectura	16	13.01 %
Curso	Grado	90	73.17 %
	Máster	33	26.83 %
	1º	40	32.52 %
	2º	33	26.83 %
	3º	13	10.57 %
	4º	29	23.58 %
	5º	8	6.50%
		Media	Máxima
Edad	21.71	30.00	18.00
Nota media	7.46	9.68	5.50

Fuente. Elaboración propia.

2.4. Instrumentos de obtención de datos

Tal y como se señaló anteriormente, se decidió utilizar instrumentos validados y ya utilizados en otros estudios similares. El instrumento final utilizado cuenta con tres secciones.

La primera sección está compuesta por preguntas sobre datos personales: sexo, edad, nivel de estudios cursados, facultad en la que estudia, curso y titulación que está cursando. La segunda sección está destinada a recabar información sobre la inteligencia emocional. En esta sección se han incluido dos escalas validadas y utilizadas en diversas investigaciones similares, una para medir la inteligencia emocional y otra para medir las competencias emocionales, detalladas a continuación.

En primer lugar, se ha aplicado el test de autoinforme TMMS-24, que es la adaptación española del Trait Meta-Mood Scale (TMMS), una escala reducida y adaptada al castellano por Fernández Berrocal et al. (2004). Este test cuenta con 24 ítems de respuesta tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es nada de acuerdo y 5 significa totalmente de acuerdo. Con estos ítems se pueden medir tres dimensiones de la inteligencia emocional: la dimensión atención (del 1 al 8), la dimensión claridad (del 9 al 16) y la dimensión reparación (del 17 al 24) (Fernández Lasarte et al., 2019). Las estimaciones de consistencia interna para las subescalas del TMMS-24 están todas por encima de .85 (Fernández Berrocal et al., 2004).

Estas tres dimensiones que analiza la escala TMMS 24 se relacionan con tres de las cuatro habilidades que forman la inteligencia emocional: la atención emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional. En el presente trabajo se ha utilizado la escala basada en el test publicado por Fernández Berrocal et al. (2004) y adaptado por el Departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga (2010). Esta escala ha sido utilizada en diversos estudios para medir la inteligencia emocional (Alonso Aldana et al., 2020; Arntz Vera y Trunce Morales, 2019; Barraza López y González, 2016; Casanova Diez et al., 2016; del Rosal et al., 2018; Gilar Corbi et al., 2020; Fernández Lasarte et al., 2019).

En segundo lugar, se ha utilizado el cuestionario para evaluar las competencias emocionales denominado “Cuestionario de desarrollo emocional” (CDE) (Pérez Escoda et al., 2010). Este cuestionario permite evaluar las cinco dimensiones en las que se encuadran las competencias emocionales y permite realizar una valoración global. Existen diferentes versiones de este cuestionario en función de las características de la muestra. Para este trabajo se ha utilizado el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) el cual está dirigido a mayores de 18 años con un nivel socioeducativo medio-alto (Pérez Escoda, 2016). Esta versión es un cuestionario de autoinforme con 48 ítems de respuesta tipo Likert de 11 puntos, donde 0 es ausencia de la competencia, y 10 es dominio total de la competencia. La fiabilidad de esta prueba es muy alta, tanto la fiabilidad total (Alfa de Cronbach = .92) como para cada una de cinco subescalas (Alfa de Cronbach entre .70 y .80) (Pérez Escoda et al., 2010). Estas cinco dimensiones coinciden con los cinco bloques en los que Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) han clasificado las competencias emocionales. Según aparecen en el

cuestionario son: Conciencia emocional (7 ítems), Regulación emocional (13 ítems), Autonomía emocional (7 ítems), Competencias sociales (12 ítems) y Competencias para la vida y el bienestar (9 ítems) (Pérez Escoda, 2016). Además, existe una sexta dimensión, que es la que refleja la competencia emocional total (Pérez Escoda, 2016).

La tercera sección del cuestionario está dedicada a recabar información sobre el ámbito académico mediante la nota media actual. Tal y como señalaban algunos autores, en el caso de estudiantes universitarios, se deben tener en cuenta otros factores que influyen en su rendimiento académico. Por ello, se han incluido preguntas sobre si ha estudiado la titulación deseada, si está satisfecho con ella, si volvería a elegirla y si dedica suficiente tiempo a los estudios (Alanís Navarro et al., 2020). También se preguntó si creían que había relación entre la formación recibida y los objetivos de la titulación que está cursando. Finalmente, se ha incluido la pregunta sobre si considera que la inteligencia emocional debería incluirse como asignatura, tal y como señalan algunos autores (Palomares Ruiz & Serrano Marugán, 2016; Pulido Acosta & Herrera Clavero, 2017).

2.5. Trabajo de campo

Todas las preguntas se unificaron en un cuestionario online. Este enlace se envió mediante aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales durante el mes de marzo de 2021. Tras esperar un mes para que los estudiantes que quisieran pudieran participar, se cerró la encuesta y se recopilaron los datos. En total se recopilaron 123 cuestionarios, cuyos datos se analizaron mediante el programa de análisis estadístico JASP. Con la información analizada, se elaboraron los resultados y las conclusiones obtenidos tras el análisis de la información. Por último, se redactó el informe final.

2.6. Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario, se ha utilizado el programa de análisis estadístico JASP. Con este programa se han realizado estadísticas descriptivas, análisis de asociación a través de tablas de contingencia y análisis de correlación (r de Pearson).

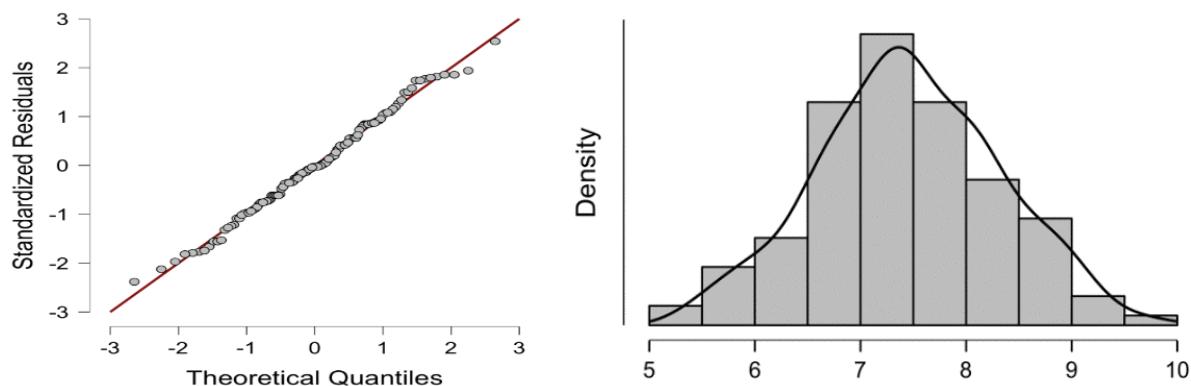
La información obtenida en el bloque dirigido a conocer el nivel de inteligencia emocional y el uso de las competencias emocionales del cuestionario TMMS-24 (Fernández Berrocal et al., 2004), se ha interpretado por cada dimensión en función de la determinación de unos valores para señalar aquellas habilidades emocionales que se deben mejorar y cuáles son adecuadas (ver Anexo 1). Por último, el último bloque del cuestionario ha permitido conocer el rendimiento académico de la muestra mediante diferentes cuestiones, entre ellas, la nota media del expediente académico de los participantes. En relación con la nota media, se ha realizado una prueba del supuesto de normalidad, como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2. Prueba del supuesto de normalidad

Nota media del expediente actual	
Sujetos	123
Perdidos	0
Media	7.46
Desviación típica	0.86
Asimetría	.02
Error típico de asimetría	.22
Curtosis	-.25
Error típico de curtosis	.43
Mínimo	5.50
Máximo	9.68

Fuente. Elaboración propia.

Se ha explorado que la distribución sea normal en la nota media obtenida en el expediente de los encuestados. Calculadas las puntuaciones z (z -scores) y dividiéndolas por sus errores estándar respectivos, se observa que la asimetría y curtosis son cercanas a 0. Por lo tanto, los datos son simétricos. Asimismo, se ha comprobado la normalidad mediante un gráfico Q-Q (comprobación de los supuestos de la ANOVA). Este gráfico muestra, para una distribución normal, los cuantiles de los datos reales frente a los esperados. Según la Figura 1, los datos se distribuyen normalmente, como reflejan los puntos cerca de la línea diagonal de referencia.

Figura 1. Gráficos de distribución (curva de normalidad Q-Q Plot)*Fuente.* Elaboración propia.

Se ha realizado la prueba t paramétrica para dos muestras independientes, t de Student, para determinar si existe diferencia estadística entre los hombres y mujeres (variable independiente de dos grupos) con respecto a la nota media del expediente (variable dependiente continua). Por último, se vuelve a comprobar con el test Shapiro-Wilk que ambos grupos tienen datos distribuidos normalmente, como se puede ver en la Tabla 3.

Tabla 3. Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk)

	W	p
Nota media del expediente académico	Hombre	.97 .450
	Mujer	.99 .949

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación de la normalidad.

Fuente. Elaboración propia.

3. Resultados

Los resultados se especifican según los tres objetivos específicos planteados en el presente estudio.

3.1. Nivel de inteligencia emocional

En primer lugar, el primer objetivo específico consiste en identificar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de la Universidad de León. Para ello, se ha utilizado la escala TMMS-24 (Dpto. de Psicología Básica, 2010), y se han comparado los resultados con la interpretación de la Tabla 2.

En la Tabla 4 se pueden ver los resultados obtenidos por la muestra en función del sexo para cada una de las tres dimensiones de la inteligencia emocional. Por un lado, en la dimensión reparación y en la dimensión atención, los valores de ambos sexos se encuentran en los rangos correspondientes a una reparación y una atención adecuadas. Por otro, en la dimensión claridad, las mujeres presentan valores adecuados pero los hombres presentan valores insuficientes que se deberían mejorar.

Tabla 4. Dimensiones de la inteligencia emocional en función del sexo

	Dimensión Atención		Dimensión Claridad		Dimensión Reparación	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Media	26.97	28.03	25.51	25.30	28.11	25.66
Desviación típica	7.24	7.02	5.28	6.78	5.79	6.53
Mínimo	13.00	8.00	17.00	9.00	16.00	12.00
Máximo	39.00	40.00	38.00	40.00	39.00	38.00

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 5 se puede ver la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la rama de estudio. En tres de las cinco ramas de estudio, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, y Ciencias Sociales y Jurídicas, se han obtenido valores adecuados en las tres dimensiones. En el caso de la rama de Artes

y Humanidades, se han obtenido valores adecuados en la dimensión de atención, y valores insuficientes que se deberían trabajar para mejorar en las dimensiones de reparación y de claridad. Por último, en el caso de la rama de Ciencias, se han obtenido valores insuficientes en las dimensiones de reparación y de claridad, además se han obtenido valores excesivos en la rama de atención. Por ello, sería necesario trabajar las tres dimensiones con los estudiantes de Ciencias.

Tabla 5. Relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la rama de estudio

Dimensión de TMMS-24	Rama estudio	Sujetos	Media	Desviación típica	Valor mínimo	Valor máximo
Dimensión Atención	AH	7	25.71	9.53	8.00	34.00
	C	8	33.50	5.32	28.00	40.00
	CSJ	78	27.83	6.82	12.00	40.00
	CS	14	25.50	7.47	16.00	38.00
	IA	16	27.19	6.68	13.00	37.00
Dimensión Claridad	AH	7	20.29	7.52	9.00	30.00
	C	8	23.38	5.10	15.00	30.00
	CSJ	78	26.00	5.92	13.00	40.00
	CS	14	25.64	8.98	11.00	38.00
	IA	16	25.19	5.38	17.00	36.00
Dimensión Reparación	AH	7	22.14	7.36	13.00	32.00
	C	8	22.75	3.73	16.00	28.00
	CSJ	78	26.94	6.21	12.00	39.00
	CS	14	25.36	7.28	12.00	38.00
	IA	16	28.06	6.34	16.00	36.00

Nota. AH = Artes y Humanidades; C = Ciencias; CS = Ciencias de la Salud; CSJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IA = Ingeniería y Arquitectura.

Fuente. Elaboración propia.

Respecto a la relación entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional, como se puede ver en la Tabla 6, se utilizó la correlación de Pearson para analizar la relación entre la nota media y cada una de las tres dimensiones. Por un lado, en relación con los valores de r se puede determinar que no hay correlación entre ambas variables. Por otro lado, en relación con los valores de p se puede determinar que no hay relación significativa entre la nota media y las dimensiones de atención y reparación; no obstante, sí hay diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y la dimensión claridad.

Tabla 6. Correlación de Pearson entre el rendimiento académico y las dimensiones de la inteligencia emocional

	Dimensión Atención	Dimensión Claridad	Dimensión Reparación
Pearson's r	.16	.27	.18
p-value	.085	.002	.053

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 7 se puede ver la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el curso. En el caso de primero, tercero, cuarto y quinto curso; los valores obtenidos en las tres dimensiones pertenecen al rango de valores adecuados. En el caso del segundo curso, las puntuaciones de las dimensiones de atención y reparación pertenecen al rango de valores adecuados, pero las puntuaciones de la dimensión claridad pertenecen al rango de insuficiente. Por ello, sería necesario trabajar esta dimensión con los estudiantes de segundo curso.

Respecto a los cursos con los valores medios más altos, en las tres dimensiones estos valores pertenecen al quinto curso. En cuanto a los valores medios menores, en el caso de la dimensión claridad ha sido en segundo curso y en las otras dos dimensiones ha sido en tercero.

Tabla 7. Relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el curso

Dimensión de TMMS-24	Curso	Sujetos	Media	Desviación típica	Valor mínimo	Valor máximo
Dimensión Atención	1º	40	27.30	7.01	12.00	39.00
	2º	33	27.30	6.70	13.00	39.00
	3º	13	27.08	7.47	8.00	35.00
	4º	29	27.90	7.66	13.00	40.00
	5º	8	28.50	7.23	17.00	37.00
Dimensión Claridad	1º	40	26.20	6.56	13.00	40.00
	2º	33	24.00	5.94	13.00	34.00
	3º	13	25.08	7.65	9.00	36.00
	4º	29	25.38	6.23	11.00	38.00
	5º	8	27.13	5.82	17.00	32.00
Dimensión Reparación	1º	40	26.88	7.17	12.00	39.00
	2º	33	25.36	6.67	12.00	36.00
	3º	13	25.08	6.16	16.00	36.00
	4º	29	25.66	4.23	12.00	32.00
	5º	8	27.75	8.52	13.00	38.00

Fuente. Elaboración propia.

3.2. Competencias emocionales

En segundo lugar, el segundo objetivo específico consiste en analizar las competencias emocionales utilizadas por los estudiantes de la Universidad de León. Para ello, se utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A) (Pérez Escoda, 2016).

En la Tabla 8 se aprecia la puntuación media de la muestra para cada una de las cinco competencias emocionales. Las puntuaciones medias se encuentran situadas alrededor del 5. La puntuación media más alta pertenece a las Competencias para la vida y el bienestar con 6.72, y la puntuación media más baja pertenece a la Regulación emocional con 4.91. Respecto a las diferencias de las medias obtenidas por hombres y mujeres, los hombres han obtenido puntuaciones medias superiores en dos de las cinco competencias: Competencias sociales y Competencias para la vida y el bienestar; mientras que las mujeres han obtenido puntuaciones medias superiores en las otras tres competencias: Conciencia emocional, Regulación emocional y Autonomía emocional.

De forma general, se puede señalar que la competencia emocional total de la muestra tiene una media de 5.60. Respecto a la puntuación media por sexo, se aprecia cómo la media es superior en las mujeres con 5.65, mientras que la media de los hombres es de 5.49.

Tabla 8. Relación entre las competencias emocionales y el sexo

Competencias emocionales		Media	Desviación Típica	Valor mínimo	Valor máximo
Conciencia emocional	Total	5.66	0.76	3.14	7.43
	Hombres	5.57	0.77	3.43	7.14
	Mujeres	5.70	0.76	3.14	7.43
Regulación emocional	Total	4.91	1.53	1.46	8.62
	Hombres	4.48	1.25	2.46	6.85
	Mujeres	5.08	1.61	1.46	8.62
Competencias sociales	Total	5.71	0.85	2.00	7.58
	Hombres	5.74	0.70	3.92	7.33
	Mujeres	5.70	0.91	2.00	7.58
Autonomía emocional	Total	5.19	1.39	2.14	8.57
	Hombres	5.05	1.13	2.71	7.14
	Mujeres	5.25	1.49	2.14	8.57

Competencias para la vida y el bienestar	Total	6.72	1.18	3.89	9.11
	Hombres	6.89	1.02	4.56	8.56
	Mujeres	6.66	1.24	3.89	9.11
Total competencia emocional	Total	5.60	0.69	3.54	7.81
	Hombres	5.49	0.59	4.35	6.81
	Mujeres	5.65	0.72	3.54	7.81

Fuente. Elaboración propia.

Respecto a la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico, como se puede ver en la Tabla 9, se utilizó la correlación de Pearson para analizar la relación entre la nota media y cada una de las cinco competencias emocionales. Por un lado, en relación con los valores de r , se puede determinar que no hay correlación entre ambas variables. Por otro lado, en relación con los valores de p , se puede determinar que no hay relación significativa entre la nota media y cada una de las cinco competencias emocionales.

Tabla 9. Correlación de Pearson entre las competencias emocionales y el rendimiento académico

	Conciencia emocional	Regulación emocional	Competencias sociales	Autonomía emocional	Competencias para la vida y el bienestar
Pearson's r	.05	-.01	.15	-.08	.11
p-value	.625	.968	.094	.407	.250

Fuente. Elaboración propia.

3.3. Rendimiento académico

Por último, el tercer objetivo específico consiste en analizar la relación entre las competencias emocionales y la inteligencia emocional con el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de León. Para ello, se ha utilizado la información extraída de la tercera sección del cuestionario en la que se recaba información sobre el ámbito académico de la muestra.

En la Tabla 10 se puede ver que la prueba t de Student no muestra que haya diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos (hombre y mujer), dado que el valor obtenido es $p = .173$.

Tabla 10. Prueba T de muestras independientes

	<i>t</i>	df	<i>p</i>	Diferencia Media	Diferencia SE	Cohen's d
Nota media	-1.37	121.00	.173	-0.23	0.17	-0.27

Nota. Prueba t de Student.

Fuente. Elaboración propia.

En relación con la diferencia entre la nota media obtenida por las mujeres y la nota media obtenida por los hombres, se puede señalar que son medias muy similares, siendo ligeramente superior la de las mujeres (7.523 en mujeres y 7.289 en hombres).

Para analizar la relación entre la edad de los encuestados y la nota media de su expediente académico, se ha utilizado el coeficiente de correlación de r de Pearson. Los datos muestran que el valor de r es cercano a 0 (.08), por lo que no hay relación entre la nota media y la edad.

En la Tabla 11, se puede observar la nota media en función de la rama de estudio. Las notas medias de las cinco ramas son similares, con una diferencia de 0.89 entre la nota media mayor y la menor. La rama con mayor nota media es la de Ciencias Sociales y Jurídicas con un 7.63 y la rama con la nota media más baja es la de Ingeniería y Arquitectura con un 6.74.

Tabla 11. Nota media por ramas de estudio

Nota media del expediente académico actual					
	AH	C	CSJ	CS	IA
Sujetos	7	8	78	14	16
Media	6.95	7.43	7.63	7.60	6.74
Desviación típica	1.04	0.67	0.79	0.98	0.67
Mínimo	5.50	6.20	5.63	6.44	5.50
Máximo	8.29	8.09	9.17	9.68	7.63

Nota. AH = Artes y Humanidades; C = Ciencias; CS = Ciencias de la Salud; CSJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IA = Ingeniería y Arquitectura.

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 12, se puede incluir el análisis ANOVA. Se observa que a pesar de que las medias no son muy diferentes, sí hay diferencias significativas entre la nota media del expediente y las ramas de conocimiento ($p < .05$).

Tabla 12. ANOVA - Nota media del expediente actual

Casos	Suma de cuadrados	df	Media	F	p
Ramas	12.51	4.00	3.13	4.78	.001
Residual	77.18	118.00	0.65		

Nota. Suma de cuadrados tipo III.

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 13 se puede ver la relación entre el curso actual y la opinión sobre si se debería incluir una asignatura de inteligencia emocional en la titulación que la muestra está cursando. De forma general, se puede observar que el 72.36% de la muestra ha respondido que sí sería necesario contar con una asignatura sobre inteligencia emocional, mientras que un 12.20% ha indicado que no lo considera necesario y un 15.45% no sabe qué responder. En definitiva, se puede ver cómo la muestra se sitúa en positivo respecto a incluir una asignatura sobre inteligencia emocional en el plan de estudios del título universitario que están cursando.

Tabla 13. Relación entre el curso y su opinión sobre una asignatura de inteligencia emocional

Curso	¿Consideras que la inteligencia emocional debería incluirse como parte de los contenidos en el plan de estudios del Título que estás cursando?			
	No	No sé	Sí	Total
Primero	Conteo	5.00	5.00	30.00
	Porcentaje de la fila	12.50 %	12.50 %	75.00 %
Segundo	Conteo	5.00	4.00	24.00
	Porcentaje de la fila	15.15 %	12.12 %	72.73 %
Tercero	Conteo	1.00	6.00	6.00
	Porcentaje de la fila	7.69 %	46.15 %	46.15 %
Cuarto	Conteo	2.00	4.00	23.00
	Porcentaje de la fila	6.90 %	13.79 %	79.31 %
Quinto	Conteo	2.00	0.00	6.00
	Porcentaje de la fila	25.00 %	0.00 %	75.00 %
Total	Conteo	15.00	19.00	89.00
	Porcentaje de la fila	12.20 %	15.45 %	72.36 %

Fuente. Elaboración propia.

4. Discusión y Conclusiones

La implicación teórica de este trabajo es conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de León. Esta relación es importante, dado que como señala Barraza López y González (2016), no solo hay que trabajar las habilidades cognitivas, sino también las emocionales, ya que influyen en el aprendizaje y la motivación del alumnado. Además, es necesario incluir en el plan docente de las universidades programas específicos para trabajar la inteligencia emocional (Fernández Lasarte et al., 2019), puesto que estos programas en los que se trabajan habilidades emocionales preparan al alumnado para el mundo “real” y les ayudan a tener éxito en su vida profesional (Kastberg et al., 2020).

En relación con los resultados relativos a la inteligencia emocional, no se han encontrado grandes diferencias entre hombres y mujeres. No obstante, los hombres han obtenido puntuaciones insuficientes en la dimensión claridad, por lo que sería necesario trabajar esta dimensión con ellos. También se podría trabajar con ambos la dimensión de reparación para lograr una excelente reparación. Estos resultados discrepan con lo observado por Arntz Vera y Trunce Morales (2019), quienes señalan que la dimensión que se necesita trabajar es la dimensión atención. Además, en cuanto a la media, las mujeres han obtenido mejor media en la dimensión de atención y los hombres en las de claridad y reparación, coincidiendo con lo señalado por del Rosal et al. (2018). No obstante, ambos estudios discrepan en las puntuaciones más altas en función del estudio, dado que en su trabajo estas puntuaciones pertenecen a los estudiantes de cuarto curso, y en el presente trabajo pertenecen a los de quinto curso.

Respecto a la inteligencia emocional y las ramas de estudio, se observa la necesidad de trabajar las dimensiones de reparación y claridad con la rama de Artes y Humanidades, y la necesidad de trabajar las tres dimensiones con la rama de Ciencias. En cuanto a la relación entre la nota media y las dimensiones de atención y reparación, no se han encontrado diferencias significativas, coincidiendo con lo señalado por Arntz Vera y Trunce Morales (2019). En el caso de la dimensión claridad, sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre esta dimensión y la nota media.

En cuanto a las competencias emocionales, en las cinco competencias la puntuación media está alrededor del cinco, siendo la Competencia para la vida y el bienestar la que mejor dominan y la de Regulación emocional la que peor dominan, por lo que la deberían trabajar. En función del sexo, la competencia emocional total es similar en ambos sexos, siendo ligeramente superior en las mujeres. Además, se ha observado que no hay relación significativa entre la nota media y ninguna de las cinco competencias emocionales.

Respecto al rendimiento académico, al analizar la nota media en función del sexo, se ha observado que la media de las mujeres es ligeramente superior, aunque no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre la nota media y el sexo. Esto discrepa con el trabajo de Mora García (2015), donde se señalaba que existían diferencias estadísticamente significativas, siendo más alta la de las mujeres. Tampoco se ha encontrado relación entre las variables de nota media y edad. Aunque sí se han observado diferencias significativas en la nota media en función de la rama de estudios, siendo la nota mayor la de Ciencias Sociales y Jurídicas y la menor la de Ingeniería y Arquitectura.

Asimismo, se ha podido conocer que los universitarios estarían de acuerdo con cursar una asignatura sobre inteligencia emocional en la universidad. Esto coincide con lo señalado por Fernández Lasarte et al. (2019) quienes destacan la importancia del aprendizaje y del entrenamiento de la inteligencia emocional en la universidad, ya sea mediante cursos o integrando estos contenidos en el propio plan docente de las titulaciones.

Con relación al valor añadido de las aportaciones del presente estudio, se ha visto cómo los propios estudiantes están de acuerdo en la importancia de trabajar la inteligencia emocional y han señalado su conformidad en incluir una asignatura sobre inteligencia emocional en el plan de estudios del título universitario que están cursando. Las aplicaciones prácticas de este estudio se pueden aplicar en el campo de la educación, dado que se pueden tener en cuenta los resultados obtenidos para trabajar la inteligencia emocional con los universitarios. Con las aportaciones del presente estudio se puede observar en qué ramas de estudio sería preciso trabajar, de manera más notoria, las dimensiones de la inteligencia emocional. Como es en el caso de Artes y Humanidades, donde sería preciso trabajar las dimensiones de reparación y claridad, y en Ciencias, donde sería preciso trabajar las tres dimensiones: reparación, claridad y atención. También se deberían instaurar programas para trabajar las competencias emocionales, especialmente la regulación emocional, cuyas puntuaciones son más bajas.

En definitiva, se puede señalar que se han cumplido los tres objetivos específicos diseñados para el presente estudio, y por tanto, también se ha cumplido el objetivo principal de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Respecto a la pregunta de investigación sobre si existe o no una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios, en el presente trabajo no se han encontrado diferencias significativas entre el rendimiento, analizado según la nota media, y la inteligencia emocional, analizada mediante las tres dimensiones de la inteligencia emocional. Tampoco se ha encontrado una relación significativa entre el rendimiento y las competencias emocionales en la muestra participante, como se ha evidenciado en otros estudios similares (Alonso Aldana et al., 2020; Arntz Vera & Trunce Morales, 2019; Barraza López & González, 2016; Casanova Diez et al., 2016).

En cuanto a las limitaciones del presente trabajo, en primer lugar, los cuestionarios son autoinformes, por lo que los estudiantes rellenan sus propios datos. Se decidió realizarlo así para garantizar el anonimato de los

participantes. En segundo lugar, la muestra no cuenta con estudiantes de doctorado, dado que estos estudiantes no tienen una nota media con la que se pueda analizar su rendimiento. Siguiendo con la muestra del estudio, también queremos señalar que se ha utilizado un sistema aleatorio no probabilístico, por lo que los datos no pueden ser generalizables a toda la población. Siendo conscientes de esta limitación, el alcance de este estudio supone una primera aproximación de carácter exploratorio para conocer cuál es la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. En tercer y último lugar, la escala TMMS-24 solo analiza tres de las cuatro dimensiones de la inteligencia emocional, dejando sin analizar la dimensión de asimilación emocional, que consiste en tener en cuenta los sentimientos para solucionar un problema. Por ello, una futura línea de investigación sería realizar un estudio en el que se realizara un análisis de esta dimensión de la inteligencia emocional, aunque para ello hubiera que utilizar otros instrumentos a parte de la escala TMMS-24. Otra línea de estudio podría ser incluir a los estudiantes de doctorado, aunque para valorar el rendimiento habría que definir unos criterios que pudieran medir su rendimiento, dado que estos estudios no cuentan con una nota media que se pueda analizar.

5. Referencias bibliográficas

- Alanís Navarro, J. A., Alanís Cantú, R., & Barón, A. (2020). Internal & external causes determining the academic performance of the university student. [Causas internas y externas que determinan el rendimiento académico del estudiante universitario]. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.719>
- Alonso Aldana, R., Gaytán Martínez, Z., Flores Reyes, A., & Tolano Gutiérrez, H. K. (2020). Emotional competences relationship and academic performance in university students. [Relación de competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios]. *Journal of Teaching and Educational Research*, 6(17), 10-16. <http://dx.doi.org/10.35429/JTER.2020.17.6.10.16>
- Arntz Vera, J., & Trunce Morales, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Revista Investigación en Educación Médica*, 8(31), 82-91. <http://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Barraza López, R., & González, M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación. *Actualidades investigativas en educación*, 16(2). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23930>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxxi.1.10.297>
- Broc Cavero, M. A. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75-92. https://zaguan.unizar.es/record/79776/files/texto_completo.pdf
- Cardona Ochoa, M. L. (2020). La importancia del desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional en población universitaria. *Revista Reflexiones y Saberes*, (13), 66-75. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1238>
- Casanova Diez, J., Benedicto Álvaro, S., Luna Delgado, F., & Maldonado Conchillo, C. (2016). Burnout, inteligencia emocional y rendimiento académico: un estudio en alumnado de medicina. *ReiDoCrea*, 5(2), 1-6. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.41428>
- Castañón González, F. C., & Tocoche Pardo, Y. M. (2018). Inteligencias múltiples y competencias emocionales en estudiantes universitarios. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 37(1), 33-50. <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3267>
- del Rosal, I., Moreno Manso, J. M., & Bermejo, M. L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275. <http://hdl.handle.net/10481/52486>
- Dpto. de Psicología Básica. (2010). TMMS-24 (cuestionario y referencias de interés sobre su utilización). *Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga*. <https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf78.pdf>
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández Lasarte, O., Ramos Díaz, E., & Axpe Sáez, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&tlang=es
- Furnham, A. (2016). The relationship between cognitive ability, emotional intelligence and creativity. *Psychology*, 7(2), 193-197. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.72021>

- García Ancira, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200015&lng=es&tlnq=es
- Gilar Corbi, R., Pozo Rico, T., Castejón, J. L., Sánchez, T., Sandoval Palis, I., & Vidal, J. (2020). Academic Achievement and Failure in University Studies: Motivational and Emotional Factors. *Sustainability*, 12(23), Article 9798. <https://doi.org/10.3390/su12239798>
- Kastberg, E., Buchko, A., & Buchko, K. (2020). Developing Emotional Intelligence: The Role of Higher Education. *Journal of Organizational Psychology*, 20(3), 64-72. <https://search.proquest.com/openview/6c1023f6334b8b0253b86dd1f8f8be4d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1576346>
- Mora García, R. T. (2015). Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso. *Opción*, 31(6), 1041-1063. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571059>
- Páez Cala, M. L., & Castaño Castrillón, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 32(2), 268-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21341030006>
- Palomares Ruiz, A., & Serrano Marugán, I. (2016). Influencia de las Competencias Emocionales y Financieras en la Formación Universitaria. *Formación universitaria*, 9(5), 25-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500004>
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and individual differences*, 83, 208-213. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.001>
- Pérez Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROP para la evaluación de la competencia emocional. 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. 690-705). Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574849>
- Pérez Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367-379. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785017.pdf>
- Pulido Acosta, F., & 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>
- Queirós, M. M., Fernández Berrocal, P., Extremera, N. Carral, J. M. C., & Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicología, Educação e Cultura*, 9, 199-216. https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/valid_e_fiabilidade_da_vers_portuguesa_modificada_da_tmms.pdf

Anexo 1

Rango de interpretación del TMMS-24

Dimensión	Hombres	Mujeres
Atención	Debería mejorar la atención: presta poca atención < 21	Debería mejorar la atención: presta poca atención < 24
	Atención adecuada 22 a 32	Atención adecuada 25 a 35
	Debería mejorar la atención: presta demasiada atención > 33	Debería mejorar la atención: presta demasiada atención > 33
Claridad	Debe mejorar la claridad < 25	Debe mejorar la claridad < 23
	Claridad adecuada 26 a 35	Claridad adecuada 24 a 34
	Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35
Reparación	Debe mejorar la reparación < 23	Debe mejorar la reparación < 23
	Reparación adecuada 24 a 35	Reparación adecuada 24 a 34
	Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

Fuente. Queirós et al. (2005).