



Ciencias Psicológicas
ISSN: 1688-4094
ISSN: 1688-4221
cienciaspsi@ucu.edu.uy
Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio
Larrañaga
Uruguay

LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Pulido Acosta, Federico; Herrera Clavero, Francisco
LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
Ciencias Psicológicas, vol. 11, núm. 1, 2017
Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga, Uruguay
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459551482004>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Artículos Originales

LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

THE INFLUENCE OF EMOTIONS ON ACADEMIC PERFORMANCE

Federico Pulido Acosta feanor_fede@hotmail.com

*Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de
Granada, España*

Francisco Herrera Clavero

*Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de
Granada, España*

Ciencias Psicológicas, vol. 11, núm. 1,
2017

Universidad Católica del Uruguay
Dámaso Antonio Larrañaga, Uruguay

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=459551482004](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459551482004)

Resumen: Se pretende conocer los tipos, niveles y relaciones del Miedo, la Inteligencia Emocional (IE) y el Rendimiento Académico (RA) del alumnado de la ciudad de Ceuta. Se contó con 1186 participantes (57.8% mujeres y 42.2% varones, 58.9% musulmanes y 41.1% cristianos). Como instrumentos se emplearon la adaptación de Ascensio, Vila, Robles-García, Páez, Fresán& Vázquez (2012) del FSSC-II y la de Matesanz (2006) del FSS, una adaptación MSCEIT (Mayer, Salovey&Caruso, 2009) y las calificaciones de los alumnos. Se recogen niveles medios de Miedo y RA y medio-altos en IE. Influyen las variables edad, género, cultura/religión y estatus socioeconómico-cultural. Existe una relación visible entre IE y RA, aumentando las puntuaciones en esta última variable a medida que ascienden las puntuaciones en IE. También se encontraron relaciones entre Miedo y RA y Miedo e IE siendo estas inversamente proporcionales.

Palabras clave: emoción, miedo, inteligencia emocional, rendimiento académico, contexto pluricultural.

Abstract: The objective of this work is to reflect the types of Fear, Emotional Intelligence (EI) and Academic Achievement (AA,) and the influence over each other, of students in the city of Ceuta. We focused on 1186 participants; 42.2% boys and 57.8% girls; of which 58.9% are Muslims and 41.1% Christians. The techniques used are the FSSC-II, adapted by Ascensio, et al. (2012), the Matesanz (2006) adaptation of FSS, a similar adaptation of Mayer et al. (2009) MSCEIT, as well as the student's grades. The results show medium levels of Fear and AA and medium to high of EI. These are influenced by age, gender, customs/religion and socioeconomic and cultural status. We found a relationship between EI and AA, which increases when EI levels are higher. We have also found a negative relationship between Fear and EI and between Fear and AA.

Keywords: emotion, fear, emotional intelligence, academic achievement, pluricultural context.

Introducción

En la actualidad, dentro del ámbito educativo, aparecen problemas ante los que los profesionales de la educación no saben contestar de forma efectiva. Muchas de las soluciones a estos problemas no son otras que la inclusión del mundo de las emociones dentro del currículo (Gutiérrez, & Expósito, 2015). Las emociones influyen de una forma clave

en el desempeño académico, actuando directamente sobre el aprendizaje. Cualquier intervención dentro del ámbito educativo debe fundamentarse en la regularidad y la predictibilidad, sin embargo, no se pueden eliminar los estados emocionales que acompañan a este proceso. Se propone, por tanto, que para alcanzar una mayor eficacia y calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se incorpore el ámbito emocional al conjunto de todas aquellas dimensiones que intervienen en dicho proceso. La razón es que cuando la enseñanza incorpora las emociones, los resultados son muy superiores a aquellos que se obtienen de aquel proceso impersonal y desprovisto de todo lo afectivo (Pacheco, Villagrán & Guzmán, 2015).

Con el objetivo de contemplar la incidencia que pueden llegar a tener las emociones en el ámbito educativo se llevó a cabo el estudio, parte de cuyos resultados aparecen recogidos en Pulido y Herrera (2015), donde se contemplan las relaciones entre emociones (Miedo) y habilidades emocionales (IE). En el presente artículo se pone el énfasis en la influencia de las variables emocionales mencionadas en el artículo anterior (Pulido & Herrera, 2015) sobre el rendimiento académico, variable más representante del ámbito educativo en el que queda inscrito.

Al considerar el concepto de emoción, se toman como partida teorías centradas en tres componentes cruciales: componente experiencial-cognitivo, componente fisiológico y reacción conductual, de carácter adaptativo. Dentro de estas emociones, este trabajo se centra en el miedo, considerado como una emoción con un claro contenido de carácter negativo o desagradable. Es aquí donde tiene sentido el concepto de IE, entendida como un conjunto de habilidades para manejar el propio repertorio emocional (no de forma percibida). Entre las habilidades específicas que integran la IE (Pulido & Herrera, 2015) quedan englobadas las habilidades de conocimiento de sí mismos (entendido como la adecuada identificación de las emociones propias), autocontrol (manejo de las propias emociones) y motivación (relacionada con el impulso director para el desarrollo de una tarea), empatía (capacidad de identificar las emociones en los demás) y habilidades sociales (habilidades que permiten la adecuada interacción con los demás).

Es importante considerar las consecuencias desfavorables que pueden ir asociadas a este tipo de estados emocionales de carácter negativo, que se relacionan con la evitación de muchas situaciones o la exposición a ellas sufriendo un intenso malestar, especialmente durante la adolescencia. Es por ello que este periodo se puede considerar como etapa de riesgo (Gómez-Ortiz, Casas, & Ortega-Ruiz, 2016). La edad es uno de los elementos que influyen de forma clara sobre la prevalencia de este tipo de problemas emocionales (Franco, Pérez, & de Dios, 2014 y Soriano & González, 2013). Los resultados (ver tabla 1) obtenidos por Pulido y Herrera (2015) reflejan que la edad tiene una clara influencia, siendo éstos inversamente proporcionales; a medida que el sujeto se va desarrollando emocionalmente, desciende su manifestación de miedo. La muestra Infantil obtuvo una media de $M=1.60$, la Adolescencia una media de $M=1.26$ y los Adultos $M=.765$, no sólo cumpliéndose este decrecimiento en las puntuaciones totales de Miedo, sino en los factores. En todos los

casos la muestra infantil presentaba los niveles más altos (Miedo a lo Desconocido: 1.24, a la Muerte: 2.1, a los Animales: 1.78, a la Crítica: 1.17 y Miedos Escolares: 1.63), seguida por los adolescentes (Miedo a lo Desconocido: .77, a la Muerte: 1.90, a los Animales: 1.04 y Miedos Escolares: 1.35). Solamente en la categoría de Miedos Médicos (.65) los adultos presentan niveles más altos que los adolescentes. Las diferencias resultaron estadísticamente significativas en el Miedo Total ($p=.000$), a lo Desconocido ($p=.000$), a la Muerte ($p=.000$), a los Animales ($p=.000$), a la Crítica ($p=.000$), los Miedos Escolares ($p=.000$) y los Miedos Médicos ($p=.000$), siendo superiores las puntuaciones entre los más jóvenes (Pulido & Herrera, 2016).

Otro de los elementos relevantes dentro de este campo es su clara relación con el género.

Dentro del estudio en el que se inscribe este trabajo (Pulido & Herrera, 2015), el género muestra su influencia sobre los niveles de Miedo, ya que, en todos los casos, las mujeres reflejaron los niveles más altos. Esta situación se repetía en cada uno de los factores (Miedo a lo Desconocido: 1.14 frente a .77, a la Muerte: 2.18 frente a 1.83, a los Animales: 1.45 frente a .98, a la Crítica: 1.16 por .95, Miedos Escolares: 1.58 frente a 1.33 y Miedos Médicos: .59 por .37), lo que dio diferencias estadísticamente significativas en el Miedo Total ($p=.000$), a lo Desconocido ($p=.000$), a la Muerte ($p=.000$), a los Animales ($p=.000$), a la Crítica ($p=.000$) y los Miedos Escolares ($p=.000$) y Médicos ($p=.000$). El género es, pues, otra de las variables sociodemográficas que se debe tener en cuenta en cualquier investigación, siendo las mujeres (o niñas) las que evidencian niveles superiores en los diferentes estados emocionales de carácter negativo (Quiceno & Vinaccia, 2015).

Se puede continuar con la influencia que tiene la cultura sobre el desarrollo emocional y, por tanto, sobre su manifestación. En este sentido, la cultura de origen tiene una gran influencia en las relaciones afectivas y en la constitución de diferentes manifestaciones emocionales (Franco et al., 2014; Gomez-Ortiz et al., 2016). La religión y las normas aprendidas en el seno familiar tienen influencia en este sentido (Caballero-Domínguez, Suarez-Colorado, & Bruges-Carbono, 2015; Gómez-Ortiz et al., 2016).

En el trabajo global (Pulido & Herrera, 2015), la cultura también determina las manifestaciones de Miedo. En este caso, fueron los musulmanes los que presentaron niveles superiores para esta variable. Estos resultados se repitieron en la mayoría de factores de la variable: Miedo a lo Desconocido (1.04 por .80), a la Muerte (2.04 frente a 1.96), a los Animales (1.41 por 1.02), a la Crítica y al Engaño (1.03 por 1.12 en musulmanes) y Escolares (1.55 por 1.3 de los cristianos). En los Miedos Médicos fueron los cristianos los que superan mínimamente a los musulmanes (.52 y .49 respectivamente). Los resultados de la estadística inferencial demostraron que la cultura influye en Miedo Total ($p=.000$), a lo Desconocido ($p=.000$), a los Animales ($p=.000$) y los Miedos Escolares ($p=.000$). Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al estatus socioeconómico,

dándose los niveles más bajos de miedo en los estatus más altos, que muestran la influencia del entorno socio-cultural sobre el miedo.

Tabla 1.
Miedo Total en función de variables sociodemográficas en Pulido y Herrera (2015)

Variable	N	M	DE	F	P
Etapa					
	404	Infantil-Primaria	1.643	.52739	
Miedo Total	557	Adolescentes	1.2630	.50794	235.522 .000
	225	Adultos	.7654	.31751	
Género					
Miedo Total	494	Varones	1.1490	.54495	
	676	Mujeres	1.4001	.57087	57.367 .000
Cultura/Religión					
Miedo Total	474	Cristianos	1.1041	.49951	
	696	Musulmanes	1.4235	.58471	94.455 .000
Estatus socio-económico y cultural					
	180	Bajo	1.7118	.58158	
Miedo Total	368	Medio-Bajo	1.2628	.55719	
	511	Medio	1.1614	.52214	46.303 .000
	111	Alto	1.3314	.52174	

Dentro del campo de investigación del miedo resulta esencial conocer los diferentes instrumentos de evaluación de esta emoción. Son Lane y Gullone (1999) los autores que los subdividen en dos grupos. Por un lado aparecen los cuestionarios libres (autogenerados) en los que el sujeto debe contestar, sin referentes, cuáles son los elementos atemorizantes que mayores niveles de miedo le producen. Por otro lado, se encuentran los cuestionarios preestablecidos (tipo FSS) en los que el sujeto contesta los niveles de miedo que le producen diferentes estímulos de un listado, a través de una escala tipo Likert. Los mencionados autores, también llegan a la conclusión de que dentro de los cuestionarios predeterminados, las diferentes versiones de FSS (Inventario de Temores) son claramente los instrumentos más utilizados, fiables, precisos y objetivos para llevar a cabo la evaluación de los miedos (Pulido & Herrera, 2015).

Se puede hacer también un recorrido por los niveles de IE, teniendo en cuenta variables sociodemográficas. Centrados en el género, se encuentra una gran controversia, puesto que se encontraron trabajos en los que las mujeres manifiestan niveles superiores tanto en la manifestación de emociones (Soriano & González, 2013) como en el manejo de competencias emocionales (Azpiazu, Esnaola, & Sarasa, 2015; Pulido & Herrera, 2015; Cejudo, 2016). Como refuerzo de esta concepción, se menciona el trabajo de Agulló, Filella, Soldevila y Ribes (2011), en el que se puso en marcha un programa para el fortalecimiento de habilidades emocionales, desarrollado de forma igualitaria. En esta situación no se

encontraron diferencias en las habilidades desarrolladas, al contrario que ocurre en casos en lo que la educación obedece a diferencias en función del género (estilo de crianza diferente). En condiciones igualitarias, ambos géneros siguen un mismo ritmo de aprendizaje.

En el trabajo que se ha venido considerando (Pulido & Herrera, 2015), se observó la influencia de las variables sociodemográficas tenidas en cuenta. Por edad, los de mayor edad, las chicas, los cristianos y los de estatus socioeconómico más altos, alcanzan mejores resultados en IE.

Por edad (Gómez-Garibello & Chaux, 2014; Pulido & Herrera, 2015) las diferencias son claras. Los autores encontraron que, los individuos de mayor edad fueron los que evidenciaron niveles superiores de IE, algo que forma parte del desarrollo emocional. Por edad, las diferencias resultaron estadísticamente significativas en IE Total ($p=.000$), observándose un aumento progresivo en los niveles a medida que se asciende en edad. Así la etapa con niveles mayores fue la edad adulta, seguida de la adolescencia y terminando por la etapa infantil.

Asimismo, en el estudio referido precedentemente, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género, mostrando niveles superiores las mujeres para la IE. Esto se manifiesta en las medias, teniendo las personas del género femenino (1.77) puntuaciones ligeramente superiores a los varones (1.68). Las diferencias fueron estadísticamente significativas en IE Total ($p=.000$). Estos resultados fortalecen el estereotipo de que las mujeres son más “emocionales” que los varones. En otros trabajos, sin embargo, no se recogen las mencionadas diferencias, alegándose que están determinadas por patrones de socialización distintos entre hombre y mujeres, sobre los que se puede intervenir con una educación más igualitaria (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, & Extremera, 2012).

Los participantes pertenecientes al grupo de cultura/religión musulmana presentaron peores resultados en IE (1.64 frente a 1.85 de media, algo que se puede observar en la tabla 2). En este caso, las diferencias volvieron a ser estadísticamente significativas ($p=.000$). Por otra parte, los estatus socioeconómicos más altos se asociaron a un mayor manejo socioemocional, lo que indica un mayor nivel de IE (Pulido & Herrera, 2015). A esta realidad se llegó en otros trabajos (Cervini, Dari, & Quiroz, 2014).

Entre los instrumentos para evaluar la IE el seleccionado en el presente estudio entiende la IE como habilidad, referido a cómo las emociones influyen en el funcionamiento cognitivo (Mayer et al., 2009). Los modelos de autopercepción de la IE, se basan en concepción de la IE de Goleman (2016).

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

a Gómez Castro (1986). En este sentido, la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad actual (Balongo & Mérida, 2016) es un elemento a tener en cuenta, dado que se registran diferencias en rendimiento entre diferentes grupos culturales.

Uniendo emociones negativas y rendimiento académico, las pautas de desarrollo emocional juegan un importante papel en el desempeño académico del sujeto. Dichos estados emocionales se manifiestan tanto interna como externamente. Por ello, son interesantes diferentes programas que busquen cambiar de forma efectiva la manera de educar las emociones (Franco et al., 2014). En trabajos como los de Cueli, González-Castro, Álvarez, García y González-Pienda (2014), se describen relaciones directamente proporcionales entre diferentes estados emocionales y el logro académico. Son menos numerosos los que relacionan rendimiento y miedo, de forma directa. Se establecen relaciones entre emociones negativas (miedo y estrés) y diferentes estados emocionales y personales. Desde esta perspectiva, se puede entender que las diferentes emociones pueden influir en la conducta y el desarrollo educativo del sujeto (Ford et al., 2014).

De esta forma, se llega a comprobar cómo el miedo puede incidir, de manera evidente, en el desempeño emocional del sujeto. De esta manera, las competencias emocionalmente ajustadas favorecerían la disminución progresiva del nivel de miedo (Caballero-Dominguez et al., 2015; Gutiérrez & Expósito, 2015). El miedo adquiere, de esta manera, un carácter negativo (ver tabla 3).

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

Este trabajo queda enmarcado en el ámbito de la Educación Primaria, Secundaria y Universitaria de la ciudad de Ceuta, caracterizada por su diversidad cultural, con el objetivo de conocer y analizar qué tipos y niveles de Rendimiento Académico tiene este alumnado, como variable de estudio, en función de las variables sociodemográficas de género, edad, cultura/religión y su estatus socio-económico y cultural, así como conocer y analizar qué relación existe entre este y las variables emocionales (Miedo e Inteligencia Emocional).

Tabla 2.
ANOVA de la IE en función de variables sociodemográficas. Edad, Género, Cultura y Estatus en Pulido y Herrera (2015)

Variable	N	M	DE	F	P
Etapa					
Inteligencia Emocional	361	Infantil-Primaria	1.5450	.31914	
	556	Adolescentes	1.7816	.32844	102.612
Total	223	Adultos	1.9164	.32188	.000
Habilidades Sociales	361	Infantil-Primaria	2.4766	.38898	
	556	Adolescentes	2.7222	.42632	54.385
	223	Adultos	2.7967	.41126	.000
Género					
Inteligencia Emocional	480	Varones	1.6819	.34686	
	660	Mujeres	1.7703	.35126	17.790
Total					.000
Habilidades Sociales	480	Varones	2.6945	.44527	
	660	Mujeres	2.6331	.41832	5.667
					.017
Cultura/Religión					
Inteligencia Emocional	486	Cristianos	1.8521	.32451	
	654	Musulmanes	1.6446	.34569	105.777
Total					.000
Habilidades Sociales	486	Cristianos	2.6914	.42889	
	654	Musulmanes	2.6349	.43088	4.799
					.029
Estatus socio-económico y cultural					
Inteligencia Emocional	137	Bajo	1.5467	.33537	
	368	Medio-Bajo	1.6347	.35925	
Total	509	Medio	1.8689	.30692	55.865
	126	Alto	1.6743	.31565	.000
Habilidades Sociales	137	Bajo	2.5472	.43750	
	368	Medio-Bajo	2.7042	.43213	
	509	Medio	2.704	.42333	15.187
	126	Alto	2.4668	.37508	.000

Método

Participantes

La muestra estuvo integrada por 1186 participantes de 9 centros educativos (4 de E. Primaria, 4 de E. Secundaria y la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta). El 34% de la muestra correspondía a Centros de Educación Infantil y Primaria (alumnado infantil), el 47% a Institutos de Enseñanza Secundaria (alumnado adolescente) y el restante 19% al ámbito universitario (alumnado adulto). La cultura se corresponde con la religión. Esta realidad se entiende dado que 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 y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas (Herrera, 2000). De esta manera, el grupo mayoritario fue el de participantes pertenecientes a la cultura/religión

musulmana, el 58.9% de la muestra, y el 41.1% de cultura/religión cristiana, lo que representa las culturas mayoritarias de la ciudad, no teniendo en cuenta miembros de otras culturas por su reducido número. En función de la variable género, de porcentajes parecidos, el 42.2% eran varones y el 57.8% mujeres. Por estatus socio-económico y cultural, un 15.2% correspondía a un estatus bajo, un 31% medio-bajo, un 43.2% medio y el restante 10.6% con un estatus alto. Los participantes se seleccionaron por el método de muestreo incidental o casual, formado por aquellos alumnos que voluntariamente respondieron a los cuestionarios pasados en su momento, siendo el error muestral del 3%. Para conocer estas variables sociodemográficas los participantes completaron una serie de preguntas sobre cada una de las variables mencionadas.

Instrumentos

Tabla 3.

ANOVA Inteligencia Emocional en función del Miedo en Pulido y Herrera (2015)

Variable	N	M	DE	F	P
Miedo					
Inteligencia Emocional	224	Muy Poco	1.7894	.35129	
	514	Poco	1.7753	.34329	
	349	Bastante	1.6673	.34768	1.238 .000
	37	Mucho	1.5687	.35242	

Como instrumentos para evaluar el miedo se empleó el Inventario de Miedos para Niños (FSSC-II), en la adaptación al español de Ascensio et al. (2012). Su alta fiabilidad queda reflejada por un alpha de Cronbach de .955 para la muestra infantil y de .957 para la muestra adolescente. Para la clasificación de los ítems por factores, se obtuvieron 5 en cada grupo, los especificados en el cuestionario original.

Los ítems quedan agrupados de la siguiente forma: dentro del primer factor quedan encuadrados los miedos provocados por lo desconocido y lo extraño. El segundo factor obtenido se relaciona con el miedo a la muerte. El tercero incluye aquellos ítems vinculados a animales y peligros. Los dos últimos tienen un peso menor y se relacionan respectivamente con la crítica y el engaño (en infantil) y los miedos médicos (adolescentes) y con miedos desencadenados por temas referidos a la escuela (5 ítems). Todos ellos dan una varianza total explicada del 43.61% y 40.07% respectivamente. Para la muestra adulta se empleó la adaptación del FSS de Matesanz (2006), cuya consistencia interna viene determinada por un alpha de Cronbach de .953. Los factores obtenidos fueron 6, organizados de la siguiente forma: el primero, con 34 ítems relacionados con animales, el peligro y lo desconocido; el segundo, con 23 ítems relacionados con la crítica y la evaluación social negativa; el tercero, con 19 ítems relacionados con situaciones sanitarias (miedos médicos); el cuarto, con 16 ítems relacionados con pensamientos obsesivos; el quinto, con 21 ítems relacionados con situaciones ocurridas en espacios amplios y abiertos; y, el sexto, con 10 ítems relacionados con el género. Todos ellos

explican el 31.69% de la varianza total. En ambos casos, los cuestionarios emplean una escala tipo likert con cuatro alternativas.

Para la IE, la recogida de datos se llevó a cabo a través de una adaptación del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer et al, 2009) a la población infantil y adolescente. Para llevar a cabo la adaptación se siguió la misma estructura del cuestionario original, respetando las diferentes secciones del mismo (exceptuando la G, que se suprimió por su excesiva dificultad para el alumnado de E. Primaria y Secundaria). En ellas aparecen apartados para la identificación de emociones en gestos faciales y en diferentes fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones determinadas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la respuesta a cuestiones emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de diferentes emociones con acciones concretas (sección F); ajustando las diferentes secciones a la dificultad del alumnado. En todos los casos, los ítems se clasificaron en cinco factores: motivación, empatía, autocontrol emocional, conocimiento de uno mismo y autoconcepto. Explicando el 29.10% de la varianza total, para la muestra infantil; del 23.87%, para la adolescente, y de 24.64%, para los universitarios.

Finalmente, se emplearon las calificaciones medidas del Rendimiento Académico.

Dado que existía diversidad en cuanto a las materias evaluadas, se reagruparon conformando 6 categorías diferentes. En este sentido, los bloques empleados fueron los siguientes: La Materia (área/asignatura) 1, compuesta por las asignaturas de Lengua Castellana (Primaria y Secundaria) y Psicología/Métodos Cuantitativos en el caso de los adultos. La Materia 2 integra las asignaturas de Matemáticas (Primaria y Secundaria) y Sociología/Creación de Empresas en la Universidad. La Materia 3 queda conformada por Conocimiento del Medio (Primaria), Ciencias Sociales (Secundaria) y Educación Artística/Contabilidad Financiera en la Facultad de Educación y Humanidades. Para la Materia 4 se unen las asignaturas de Inglés, así como por Didáctica/Contabilidad de Costes (en la población Adulta). La Materia 5 la forman Religión/Ciudadanía (Primaria y Secundaria) y Organización. Para la Materia 6, dado que en Primaria sólo se recogió la calificación de 5 asignaturas, esta última materia queda integrada por Ciencias Naturales (Adolescentes) y Educación (Adultos).

Procedimiento

Tras solicitar y obtener las pertinentes autorizaciones, tanto en la Dirección Provincial de Educación, como en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta y 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.

Una vez construida la base de datos, se comenzó por el análisis descriptivo, del que se utilizan los porcentajes alcanzados de manera general y en función de las variables sociodemográficas, a través de tablas de contingencia. También se referencian algunas representaciones gráficas. Para comprobar el nivel de significación de los datos se ha utilizado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, a nivel de significación de $\alpha=0.05$ junto con ANOVAS de un factor con pruebas “Pos-hoc”. Finalmente se muestran los resultados de la regresión múltiple paso a paso o “stepwise” realizada. El análisis completo que ha sido posible gracias al programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20, 2012) ha permitido la comprobación del comportamiento de la muestra desde la perspectiva las variables sociodemográficas, así como la interacción entre las variables de estudio. El diseño metodológico empleado fue el no experimental ex post facto.

Resultados

En el Rendimiento se han hallado niveles medios (sus relaciones con las variables sociodemográficas se presentan en la tabla 3, donde se muestra el ANOVA considerando las variables Edad, Género, Cultura y Estatus).

La edad influye en el rendimiento, aunque sin un orden lógico. Para la variable Rendimiento, las diferencias son estadísticamente significativas tanto en la Media de Rendimiento Total ($p=.000$), como en el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=.000$).

Lo mismo ocurre con el género, presentando las chicas los mejores resultados, tanto a nivel general-Rendimiento Total ($p=.003$), como en la mayoría de las áreas: Materia 1 ($p=.000$), la Materia 2 ($p=.019$), la Materia 3 ($p=.009$), la Materia 4 ($p=.006$) y la Materia 5 ($p=.015$).

Asimismo, la cultura y el estatus socioeconómico y cultural parecen ejercer influencia en las calificaciones de casi todas las áreas, obteniendo los cristianos y los estatus superiores, notas más elevadas. Estas diferencias pueden deberse a la lengua materna. En este sentido, aparecen diferencias entre musulmanes y cristianos, dado que la población musulmana tiene el dariya, un dialecto del árabe como lengua madre. Esto dificulta la adecuada comprensión para los musulmanes, dado que la lengua vehicular en el ámbito académico, es el castellano. Esta lengua es la que adquieren los cristianos desde el nacimiento, lo que hace que su nivel de comprensión y dominio sea superior al de los musulmanes (ver tabla 4).

Tabla 4.

ANOVA Rendimiento en función de variables sociodemográficas. Edad, Género, Cultura y Estatus

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

Miedo y Rendimiento

El grupo que refleja niveles mayores de Miedo es el que alcanza la media más baja, tanto a nivel general, como en cada una de las diferentes materias (la Materia 1: 5.46, la Materia 2: 5.22, la Materia 3: 5.93, la Materia 4: 5.31, la Materia 5: 6.74 y la Materia 6: 4.25). Teniendo en cuenta la estadística inferencial, se llega a la conclusión de que, el Miedo influye la Media de Rendimiento Total ($p=.004$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.035$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.002$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.007$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.004$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=.002$), aumentando la calificación a menor nivel de miedo, influyendo negativamente en el rendimiento (ver tabla 5).

Tabla 5.
ANOVA Rendimiento en función del Miedo

Variable	N		M	DE	F	P
Miedo						
Rendimiento Global	223	Muy Poco	6.4253	1.73248		
	511	Poco	6.4426	1.75646	4.532	.004
	365	Bastante		1.76477		
	58	Mucho	5.7036	1.56242		
Rendimiento Materia 1	223	Muy Poco	6.202	2.2887		
	511	Poco	6.110	2.0618	2.878	.035
	365	Bastante	5.868	2.0484		
	58	Mucho	5.465	1.8578		
Rendimiento Materia 2	223	Muy Poco	6.288	2.1750		
	511	Poco	6.223	2.2625	4.916	.002
	365	Bastante	5.920	2.1918		
	58	Mucho	5.221	2.0357		
Rendimiento Materia 3	223	Muy Poco	6.591	2.0660		
	511	Poco	6.636	2.1521	4.017	.007
	365	Bastante	6.236	2.1423		
	58	Mucho	5.936	1.7553		
Rendimiento Materia 4	223	Muy Poco	6.241	2.2088		
	511	Poco	6.236	2.1613	4.378	.004
	365	Bastante	5.929	2.1561		
	58	Mucho	5.310	1.7493		
Rendimiento Materia 5	223	Muy Poco	6.820	1.8456		
	511	Poco	7.161	2.0170	2.372	.069
	365	Bastante	6.901	1.9723		
	58	Mucho	6.741	1.9961		
Rendimiento Materia 6	193	Muy Poco	6.295	2.0703		
	389	Poco	6.182	2.0929	5.082	.002
	173	Bastante	5.792	2.1627		
	12	Mucho	4.250	2.0505		

IE y Rendimiento

A medida que aumenta el nivel de IE aparecen calificaciones más altas. En el apartado inferencial (ver tabla 6), se constata la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento, dado que se encontraron diferencias significativas la Media de Rendimiento Total ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 1 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 2 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 3 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 4 ($p=.000$), el Rendimiento en la Materia 5 ($p=.000$) y el Rendimiento en la Materia 6 ($p=.000$). En todos los casos los sujetos que tenían mayor nivel de Inteligencia Emocional.

Si finalmente se toman los resultados, se puede confirmar que el Rendimiento está bajo la influencia de la IE y el Miedo Total, así como de todas las variables sociodemográficas. El conjunto de ellas dan cuenta del 49.1 % de la varianza en el Rendimiento ($R^2=.491$; $F=85.82$, $p=.000$) teniendo la IE el mayor poder determinante. Ésta por sí sola explica el 61.4% de la varianza en Rendimiento ($\beta=.614$; $p=.000$). Se observa una relación directamente proporcional entre el Rendimiento y la IE, al contrario que el Miedo ($\beta=-.302$; $p=.000$). Por su parte, la edad resulta

directamente proporcional (mayor a más edad; $\beta=.095$; $p=.000$), al igual que el estatus ($\beta=.174$; $p=.000$) y el género (debido a que se asoció el valor 1 con los varones y 2 con las mujeres; $\beta=.048$; $p=.075$). Siguiendo la función que aparece a continuación, la regresión nos permite calcular la puntuación de Rendimiento, del mismo modo que se podrían predecir el resto de las variables en función de las otras.

Tabla 6.

ANOVA Rendimiento en función de la IE

Variable		N	M	DE	F	P
Inteligencia Emocional						
Rendimiento Global	39	Muy Poca IE	5.2954	1.54149		
	208	Poca IE	5.1590	1.85834		
	723	Bastante IE	6.4340	1.50390	1.610	.000
	160	Mucha IE	7.8067	1.56401		
Rendimiento Materia 1	39	Muy Poca IE	5.054	1.7748		
	208	Poca IE	5.014	2.2078		
	723	Bastante IE	6.098	1.9264	1.216	.000
	160	Mucha IE	7.499	2.0192		
Rendimiento Materia 2	39	Muy Poca IE	4.977	1.7681		
	208	Poca IE	4.860	2.2736		
	723	Bastante IE	6.190	2.0492	1.326	.000
	160	Mucha IE	7.732	1.9746		
Rendimiento Materia 3	39	Muy Poca IE	5.241	2.1238		
	208	Poca IE	5.418	2.2386		
	723	Bastante IE	6.572	1.9834	1.527	.000
	160	Mucha IE	7.964	1.7575		
Rendimiento Materia 4	39	Muy Poca IE	5.179	1.8478		
	208	Poca IE	4.878	2.1588		
	723	Bastante IE	6.220	1.9676	1.284	.000
	160	Mucha IE	7.627	1.9680		
Rendimiento Materia 5	39	Muy Poca IE	6.026	2.0325		
	208	Poca IE	5.773	2.2268		
	723	Bastante IE	7.204	1.7617	1.464	.000
	160	Mucha IE	8.233	1.6823		
Rendimiento Materia 6	0	Muy Poca IE	--	--		
	93	Poca IE	3.660	1.4855		
	562	Bastante IE	6.108	1.9064	1.847	.000
	113	Mucha IE	7.971	1.5689		

$$\text{Rendimiento Total} = 2.535 + 3.773 (\text{Media IE Total}) + 1.991 (\text{Etapa}) + .302 (\text{Estatus}) + .204 (\text{Género}) - .9 (\text{Media Total Miedo}) + .567 (\text{Media Miedo Animales}).$$

La población ceutí refleja niveles medios de miedo, el factor que genera más miedo es claramente el miedo a la muerte (realidad que coincide con otras experiencias -Burnham, Hooper, & Ogorchock, 2011). La edad (etapa evolutiva), el género, la cultura y el estatus influyen en la intensidad de los miedos, teniendo niveles superiores los menores, las mujeres, los musulmanes y los pertenecientes a estatus bajos, tanto en los totales como en las categorías que conforman la variable.

La población refleja niveles medio-altos de IE. La edad (etapa evolutiva a la que el sujeto pertenece), el género, la cultura y el estatus socio económico y cultural influyen en las puntuaciones totales.

En Rendimiento, principal variable, se dan niveles medios (6 de media).

La materia en la que aparecen mejores resultados es en la 5 (en la que la

nota media es notable). La materia 1 es en la que se registran los resultados más bajos. A pesar de que se encontraron diferencias significativas por edad (etapa), la distribución no sigue ningún patrón lógico, hallándose diferencias sólo entre algunos cursos. El género sí es una variable a tener en cuenta, presentando los varones resultados más bajos que las mujeres, tanto a nivel general, como en la gran mayoría de materias. Como posible explicación nos alejamos de teorías basadas en criterios de tipo biológico (diferencias hormonales entre ambos géneros, niveles diferentes en diferentes neurotransmisores que interviene en la modulación y el procesamiento emocional, diferencia de capacidades...) que consideran autores como Pinto, Dutra, Filgueiras, Juruena y Stingel (2013). Por contra, se concede mayor credibilidad a aquellas que tienen en cuenta diferencias en los patrones de socialización y la presencia marcada de determinados roles, diferentes en ambos géneros.

Lo mismo ocurrió con la cultura y el estatus socio económico. Todos estos elementos ejercen una importante influencia en las puntuaciones totales y en casi todas las materias, obteniendo los cristianos y los niveles socioeconómicos altos, resultados superiores. Para la cultura, resultan importantes los patrones de educación, diferenciales en ambos grupos culturales, pues la cultura de origen influye en la constitución de diferentes competencias. El proceso de socialización llevado a cabo por familias, donde la religión y las normas aprendidas en el seno familiar son fundamentales pueden llegar a ejercer un papel trascendental en el desarrollo curricular (Soriano & González, 2013). Esta diversidad encontrada en los núcleos familiares, con estilos de crianza distintos, junto con las importantes diferencias en la lengua materna (Roa, 2006) entre ambos grupos culturales, justifican dichas diferencias.

El contexto “autóctono” se mostraría como un impulso para el desarrollo socioafectivo. La educación impartida en las escuelas tiene la gran oportunidad de aprovechar la diversidad cultural como elemento para fortalecer el desarrollo igualitario de todos sus estudiantes (Soriano & González, 2013), independientemente de su género o grupo cultural.

Existe interacción entre el miedo y el rendimiento total y en la mayoría de materias, que aumentan en los niveles menores de miedo. De esta manera, se llega a comprobar cómo el miedo puede incidir, de manera evidente, en el desempeño académico del sujeto, así como en su interacción con el resto de personas. Es por ello, que esta emoción adquiere un carácter negativo, por lo que considerar y potenciar las competencias emocionales se antoja una medida necesaria para mejorar el desarrollo evolutivo del sujeto, especialmente entre los más jóvenes.

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

a la inteligencia racional en la búsqueda de mejoras de los resultados académicos.

Por esta razón es crucial potenciar las competencias emocionales como elemento necesario para facilitar el desarrollo curricular del individuo. La importancia de la inteligencia emocional se debe potenciar desde la familia y la educación, desde las que se puede extender al trabajo y, prácticamente, a todas las relaciones y encuentros humanos. De esta forma, se pone de manifiesto la importancia de las emociones y su adecuada regulación con diversas variables relacionadas al bienestar, salud y los procesos de regulación personal de los individuos (Cepeda-Hernández, 2015). Por ello, considerar y potenciar este conjunto de habilidades socio-emocionales se torna en una realidad de la que no debemos huir. Toda emoción tiene un papel fundamental durante el proceso de aprendizaje (Amaya-Afanador, 2012).

Limitaciones

A través de este apartado se comentan las limitaciones encontradas en el presente trabajo:

- Contexto limitado: Se trata de una investigación realizada en un contexto con unas características muy específicas, como es la ciudad autónoma de Ceuta.
- Instrumentos más adecuados para la evaluación: Se plantea la necesidad de encontrar instrumentos que evalúen, de manera más adecuada, las variables que resultan interesantes, especialmente en el caso de la IE, ya que, al no existir instrumentos para la evaluación de esta variable en la población infantil (medidas de habilidad) ha sido necesario un proceso de adaptación que ha disminuido la fiabilidad del cuestionario.
- Tener en cuenta otras variables: Se podrían contemplar, de manera más profunda algunos elementos fundamentales, como es el caso de la multiculturalidad. En este contexto, por sus peculiaridades, podemos estudiar la influencia de la cultura sobre las variables que nos resulten interesante (por ejemplo el estilo de crianza, la manera en la que viven su religión, el idioma empleado en casa,...) de una manera más detallada.
- Limitación en el alumnado: No se ha tenido en cuenta las implicaciones que puede tener el profesorado o la familia sobre estas variables, algo que sería importante en el proceso de desarrollo de las emociones.
- Trabajar la multiculturalidad de una manera más profunda: La influencia que puede tener la cultura/religión dentro del ámbito se puede contemplar de manera mucho más detallada (que patrones de desarrollo afectivo tienen en casa, la manera en la que viven su religión y su influencia en las emociones).

Referencias

- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A., & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Amaya-Afanador, A. (2012). Simulación clínica y aprendizaje emocional. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41, 44-51.doi:10.1016/S0034-7450(14)60178-5
- Ascensio, M., Vila, M. G., Robles-García, R., Páez, F., Fresán, A., & Vázquez, L. (2012). Estudio de traducción, adaptación y evaluación psicométrica del *Inventario de Miedos FSSC-II* en una muestra de estudiantes de educación media superior. *Salud Mental*, 35, 195-203.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
- Balongo, E., & Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162.
- Brouzos, A., Misalidi, P., & 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.
- Burnham, J., Hooper, L., & Ogorchock, H. (2011). Differences in the Fears of Elementary School Children in North and South America: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33, 235-251. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10447-011-9131-7>.
- Caballero-Dominguez, C. C., Suarez-Colorado, Y. P., & Bruges-Carbono, H. D. (2015). Characteristics of Emotional Intelligence in a Group of Higher Education Students with and without Suicidal Ideation. *Revista CES Psicología*, 8(2), 138-155.
- Cejudo, J. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and mental health in School Counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. doi: 10.14204/ejrep.38.15025
- Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y Rendimiento Académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 569-597.
- Cepeda-Hernández, S. L. (2015). El Mindfulness Disposicional y su Relación con el Bienestar, la Salud Emocional y la Regulación Emocional. *Revista Internacional de Psicología*, 14(2), 1-31.
- Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T., & González-Pienda, J. A. (2014). Variables afectivo-motivacionales y rendimiento en matemáticas: Un análisis bidireccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 153-163.
- 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.
- Ford, B., Mauss, I., Troy, A., Smolen, A., & Hankin, B. (2014). Emotion Regulation Moderates the Risk Associated With the 5-HTT Gene and Stress in Children. *Emotion*, 14(5), 930 -939.

- Franco, N., Pérez, M. A., & de Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.
- Goleman, D. (2016). *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.
- Gómez-Garibello, C., & Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13(2), 565-574. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv
- Gómez-Ortiz, O., Casas, C., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Ansiedad social en la adolescencia: factores psicoevolutivos y de contexto familiar. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24(1), 29-49.
- Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. doi:10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 66, 127–138. doi:10.1016/j.erap.2016.04.006
- Lane, B., & Gullone, E. (1999). Common fears: A comparison of adolescents' self-generated and fear survey schedule generated fears. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(2), 194-204.
- Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 521-551.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso*. Madrid: TEA Ediciones.
- Pacheco H, P., Villagrán R, S., & Guzmán A, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 199-217.
- Pinto, B. M. D. C., Dutra, N. B., Filgueiras, A., Juruena, M. F. P., & Stingel, A. M. (2013). Diferenças de gênero entre universitários no reconhecimento de expressões faciais emocionais. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 200-222.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.
- Quiceno, J. M., & Vinaccia, S. (2012). *Curso en Psicocardiología para Pacientes*. Bogotá, Colombia: SANITAS & Astra Zeneca.
- 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), 1-15. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- Rosa, G., Ribera, G., Navarro-Segura, L., & Vilar, J. (2015). El Coaching como Herramienta de Trabajo de la Competencia Emocional en la Formación de Estudiantes de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad

Ramón Llull, España. Formación Universitaria, 8(5), 77-90. doi:10.4067/S0718-50062015000500009

Soriano, E., & González, A. J. (2013). Las competencias emocionales en el ámbito afectivo-sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes. Revista de Investigación Educativa, 31(1), 133-149. doi:10.6018/rie.31.1.150531

SPSS Inc. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Información adicional

Correspondencia:: Federico Pulido Acosta. Universidad de Granada. España

Recibido:: 01/12/2016

Aceptado:: 20/03/2017

Para citar este artículo:: Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. Ciencias Psicológicas, 11(1), 29 - 39.