

GRADO EN SOCIOLOXÍA
TRABAJO DE FIN DE GRADO
CURSO ACADÉMICO: 2023/2024
CONVOCATORIA: FEBRERO



LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES COMO FACTOR
DETERMINANTE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

A XESTIÓN DAS EMOCIÓNS COMO FACTOR
DETERMINANTE NO RENDEMENTO ACADÉMICO

THE MANAGEMENT OF EMOTIONS AS A DETERMINING
FACTOR IN ACADEMIC PERFORMANCE

ANA CASTELO BARBEITO

DIRIGIDO POR: ALBERTO RODRÍGUEZ BARCÓN

RESUMEN

En las últimas décadas, la atención hacia la Inteligencia Emocional, definida como el proceso mediante el cual las personas ajustan sus emociones y modifican sus comportamientos para lograr objetivos, adaptarse y promover el bienestar, ha crecido significativamente. Esta se considera una habilidad fundamental para el desarrollo personal, integrándose progresivamente en los métodos de enseñanza y aprendizaje y relacionándose con el éxito académico.

Con el objetivo de examinar su impacto en el rendimiento académico, se realizó un estudio exploratorio y cuantitativo con 319 participantes de la Universidad de A Coruña, empleando una muestra no probabilística. La investigación utilizó la escala TMMS-24 para evaluar la inteligencia emocional y la capacidad de regulación emocional.

Los hallazgos sugieren que, aunque las correlaciones entre las variables fueron moderadas, se logró identificar dos perfiles académicos distintos basados en los niveles de regulación emocional, lo cual fue confirmado por los análisis con la prueba T de Student para muestras independientes. Asimismo, se observó que los estudiantes que se identifican con el género femenino y los de menor edad mostraron una mayor habilidad en la gestión emocional en comparación con aquellos que se identifican con el género masculino, géneros no binarios, transgénero, etc., así como también los de edad más avanzada.

Palabras clave: Rendimiento académico, Inteligencia Emocional, estudiantes universitarios, educación emocional.

RESUMO

Nas últimas décadas, a atención á Intelixencia Emocional, definida como o proceso mediante o cal as persoas axustan as súas emocións e modifican os seus comportamentos para acadar obxectivos, adaptarse e promover o benestar, medrou significativamente. Esta é considerada unha habilidade fundamental para o desenvolvemento persoal, integrándose progresivamente nos métodos de ensino e aprendizaxe e relacionándose co éxito académico.

Co obxectivo de examinar o seu impacto no rendemento académico, realizouse un estudo exploratorio e cuantitativo con 319 participantes da Universidade da Coruña, utilizando unha mostra non probabilística. A investigación utilizou a escala TMMS-24 para avaliar a intelixencia emocional e a capacidade de regulación emocional.

Os resultados suxiren que, aínda que as correlacións entre as variables foron moderadas, identificáronse dous perfís académicos diferentes en función dos niveis de regulación emocional, o que foi confirmado polas análises coa proba T de Student para mostras independentes. Ademais, observouse que o alumnado que se identifica co xénero feminino e os de menor idade amosaron unha maior destreza na xestión emocional fronte aos que se identifican co xénero masculino, xéneros non binarios, transxénero, etc., así como tamén os de idade máis avanzada.

Palabras clave: Rendemento académico, Intelixencia Emocional, estudantes universitarios, educación emocional.

ABSTRACT

In recent decades, attention to Emotional Intelligence, defined as the process by which people adjust their emotions and modify their behaviors to achieve goals, adapt and promote well-being, has grown significantly. It is considered a fundamental skill for personal development, being progressively integrated into teaching and learning methods and related to academic success.

With the aim of examining its impact on academic performance, an exploratory and quantitative study was carried out with 319 participants from the University of A Coruña, using a non-probabilistic sample. The research used the TMMS-24 scale to assess emotional intelligence and emotional regulation capacity.

The findings suggest that, although the correlations between the variables were moderate, it was possible to identify two distinct academic profiles based on the levels of emotional regulation, which was confirmed by the analyses with Student's t-test for independent samples. Likewise, it was observed that students who identify with the female gender and those of younger age showed greater ability in emotional management compared to those who identify with the male gender, non-binary genders, transgender, etc., as well as those of older age.

Keywords: Academic performance, Emotional Intelligence, university students, emotional education.

ÍNDICE:

1.	Introducción.....	6
2.	Objetivos.....	6
3.	Marco teórico.....	7
3.1.	Introducción del marco teórico.....	7
3.2.	El concepto de inteligencia emocional. (Goleman, 1995).....	8
	3.2.1. Diferentes acepciones de la inteligencia emocional. (Binet y Simón, 1908; Thorndike, 1920; Gardner, 1998; Salovey y Mayer, 1990).....	8
	3.2.2 El modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer. (Mayer y Salovey, 1997; Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).....	9
	3.2.3. Beneficios de la mejora de la inteligencia emocional. (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Trinidad y Johnson, 2002).....	10
3.3.	¿Es posible educar la inteligencia emocional? (Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997).....	12
3.4.	Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Mayer y Salovey, 1997).....	14
3.5.	Factores explicativos de la inteligencia emocional. (Danvila Del Valle y Sastre Castillo, 2010; Goleman, 1998a y 1998b; Fatt, 2002).....	16
	3.5.1. La edad y la Inteligencia Emocional. (Cakan y Altun, 2005; Bar-On et al., 2000; Punia, 2002).....	16
	3.5.2. La experiencia y la Inteligencia Emocional. (Chen et al., 1998; Goleman, 1998a y 1998b; Fatt, 2002; Van Der Zee, 2004).....	17
	3.5.3. El sexo y la Inteligencia Emocional. (Mandell y Pherwani, 2003; Mayer y Geher, 1996; Mayer et al., 2000; Ciarrochi et al., 2000; Boyatzis y Sala,	

2004; Brackett et al., 2006; Goleman, 1998a; Bar-On et al., 2000; Petrides y Furnham, 2006; Fatt, 2002; Bar-On, 1997b).....	17
3.6. Inteligencia Emocional y rendimiento académico.....	18
3.6.1. El concepto de rendimiento académico. (Edel, 2003; Fortaleza, 1975; Pizarro, 1978; Chadwick, 1979; Beck et al., 1983; Nováez, 1986; McLeod, 1992; Bloom, 1990; Astin, 1993; García y Palacios, 1991; García Ramos, 1994; Sánchez, 2000; García et al., 2000; Edel, 2003; Jiménez y López-Zafra, 2009).....	18
3.6.2. Variables que inciden en el rendimiento académico. (Castejón y Pérez, 1998; Alonso et al., 1996; Gil et al., 2005; Rosario et al., 2012; Molina y García, 1984; Martín Rodríguez, 1985; De Meulemeester, 2001; Galand et al., 2004; Page, 1990; González, 1996; Vargas, 2001; García, 1994).....	19
3.6.3. Importancia del componente afectivo-emocional en el rendimiento académico. (Gómez, 2000; McLeod, 1988; Piaget, 1954; Wallon, 1984; Vygotsky, 1934; Fennema y Sherman, 1976; Karasel et al., 2010; De la Torre et al., 2009; Rosario et al., 2012; Farias y Pérez, 2010; Stevens et al., 2006; Fennema y Sherman, 2006; Burton, 2004; Reyes, 1984; Amezcua et al., 1999; Marsh, 1990).....	20
4. Metodología.....	21
4.1. Hipótesis.....	22
4.2. Participantes.....	23
4.3. Definición de las variables de estudio.....	24
4.4. Instrumentos de evaluación y técnicas estadísticas empleadas.....	25
5. Análisis de los resultados.....	26
5.1. Estadísticos descriptivos.....	27
5.2. Análisis de Tablas de Contingencia.....	32
5.3. Análisis de Correspondencias Múltiples.....	36
5.4. Prueba T de Student.....	40
6. Discusión.....	42
7. Conclusiones.....	43

7.1.	Fortalezas y debilidades del trabajo.....	44
8.	Bibliografía.....	46
9.	Anexos.....	54

1. Introducción

Desde su introducción, la Inteligencia Emocional (IE) se ha establecido como un concepto revolucionario, atrayendo un volumen significativo de estudios y literatura que han replanteado las teorías tradicionales acerca de la inteligencia. Antiguamente, en el ámbito educativo, se consideraba inteligentes a aquellos niños que mostraban destreza en áreas específicas como las lenguas clásicas o las matemáticas. La llegada del Cociente Intelectual (CI) como herramienta de medición cambió el paradigma, vinculando la inteligencia a las puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas, las cuales se correlacionaban con el desempeño académico de los estudiantes; es decir, se asumía que a mayor CI, mejores serían los resultados académicos del estudiante.

No obstante, en tiempos recientes, expertos como Fernández-Berrocal y Extremera (2003) argumentan que esta visión está siendo superada debido a dos razones fundamentales: primero, que la inteligencia académica por sí sola no asegura el éxito profesional, ya que los individuos más destacados en su campo profesional son aquellos capaces de comprender y gestionar sus emociones y las de los demás de manera efectiva; y segundo, que un alto CI no necesariamente equivale a éxito en la vida diaria, ni contribuye al bienestar emocional o a la salud mental.

En este contexto, el interés en la IE, especialmente en su rol dentro del ámbito educativo, ha crecido exponencialmente, centrándose en cómo esta puede ser un factor determinante para el éxito académico y la adaptación social de los estudiantes. A diferencia de antes, cuando la importancia se colocaba en el desarrollo de habilidades puramente cognitivas, las últimas dos décadas han visto una serie de investigaciones destacando la importancia de las competencias emocionales en el proceso de aprendizaje. Este cambio se debe al reconocimiento, por parte de los educadores, del profundo impacto que las emociones ejercen en todos los aspectos de la vida, incluyendo el rendimiento académico de las personas, tal y como lo señalan Fernández-Berrocal y Extremera en sus trabajos de 2006.

2. Objetivos

El propósito principal de esta investigación es desentrañar la vinculación entre la gestión de las emociones y el rendimiento académico. Se busca explorar específicamente cómo la capacidad de control emocional influye en los estudiantes universitarios de la Universidad de A Coruña, para determinar si hay diferencias significativas en el desempeño académico entre los estudiantes con un nivel adecuado y/o sobresaliente de control emocional y, aquellos que necesitan mejorar en este aspecto.

Los objetivos específicos incluyen: (1) investigar la conexión entre la Regulación Emocional y el género, (2) explorar la relación entre la Regulación Emocional y la edad, (3) determinar si hay una correlación estadísticamente significativa entre la Regulación Emocional y el abandono de los estudios por razones emocionales, y (4) correlacionar la media de

calificaciones del año académico 2022/2023 con los niveles de Regulación Emocional en los estudiantes universitarios.

3. Marco teórico.

3.1. Introducción del marco teórico.

El presente trabajo de investigación profundiza en la relación entre la sociología, la gestión de las emociones y la inteligencia emocional, y cómo estos factores afectan en el rendimiento académico de los alumnos.

La sociología de las emociones sigue siendo una subdisciplina desconocida en muchos campos académicos y círculos científicos. Aunque ha conseguido algunos logros importantes, su principal mérito es que ha abierto importantes horizontes en la investigación social que, en mi opinión, son necesarios para que el desarrollo de una meta-teoría sociológica corrija las influencias que afectan a casi todos los campos del sesgo racionalista. Me gustaría señalar, a este respecto, el trabajo de tres importantes pioneros en este campo: Thomas J. Scheff (1979), Theodore K. Kemper (1978) y Arlie R. Hochschild (1990).

En el presente trabajo, examinamos el olvido histórico de la dimensión emocional en la sociología subrayando la importancia de integrar los afectos, pasiones y emociones en el análisis sociológico. A través de la óptica de estos tres autores, exploramos cómo las emociones, lejos de ser fenómenos meramente individuales, están profundamente arraigadas en las estructuras y relaciones sociales.

Enfatizamos también la necesidad de incluir las emociones como componentes cruciales en los estudios sociológicos, argumentando que su omisión no solo es un vacío significativo, sino también un impedimento para comprender plenamente la realidad social y sus procesos. El abordaje de las emociones como fenómenos sociales constituye un enfoque esencial en la sociología y abra nuevos horizontes para entender la complejidad de las interacciones humanas y las estructuras sociales.

La disciplina de la sociología de la emoción tiene como fin el estudio de las emociones haciendo uso del aparato conceptual y teórico de la sociología. Se trata de una sociología aplicada al estudio de las emociones dentro del marco social, reconociendo que la mayoría de las emociones humanas se originan y adquieren significado en el contexto de nuestras relaciones sociales.

Este campo sostiene que emociones como la soledad, la envidia o el orgullo, entre otras, son reflejos de situaciones sociales específicas y su comprensión requiere un análisis de la interacción entre la dimensión social y emocional del ser humano. La teoría de Kemper (1978), a pesar de sus limitaciones, es innovadora al vincular el estatus y el poder con emociones negativas como la depresión y el miedo, proporcionando una perspectiva sociológica a su análisis. La sociología 'con' emociones, por su parte, busca incorporar el análisis emocional a los estudios sociológicos, ampliando la comprensión de fenómenos

complejos como el patriotismo o la identidad colectiva.

Autores como Hochschild (1990) y Sennet (1972) han contribuido significativamente a este campo, destacando la influencia de las normas sociales en las emociones y su papel en la dinámica del poder y la estructura de clases. El enfoque de la metateoría propuesto por Thomas J. Scheff (1979) recalca la importancia de las emociones en la sociología, argumentando que su omisión limita la comprensión completa de la realidad social y los procesos sociales.

3.2. El concepto de Inteligencia Emocional.

El concepto de inteligencia emocional engloba por un lado el estudio de las emociones (proveniente del latín *movere*, que significa “mover hacia”), el cual ha sido abordado de forma sistemática en el contexto de la Psicología, la Psicobiología y las Neurociencias de la conducta desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y el concepto de inteligencia. A mediados de los 90, concretamente en el año 1995, Daniel Goleman publicó su obra *Inteligencia emocional*, la cual tuvo una gran repercusión en la historia de lo que hoy en día se conoce como el ámbito de la educación emocional.

El siglo XXI nos ha traído una nueva forma de ver la realidad sobre el funcionamiento de las personas, así como una manera de tomar conciencia de forma lenta, aunque progresiva, de la necesidad de que la educación de los aspectos emocionales y sociales sean atendidos y apoyados por la familia, así como también por la escuela y la sociedad.

3.2.1. Diferentes acepciones de la inteligencia emocional

Los primeros precedentes de la inteligencia emocional son de Binet y Simon (1908), quienes establecieron que había dos tipos de inteligencia diferente dejando a un lado los sentimientos. Otro de los antecedentes más importantes sería Thorndike (1920), con su concepto de “inteligencia social”, el cual define como la capacidad de captar de manera oportuna a las mujeres y los hombres en las relaciones humanas, haciendo referencia a la inteligencia emocional.

Sin embargo, Gardner (1998) fue un precursor directo de Goleman, a través de su Teoría de las inteligencias múltiples. Este autor establece ocho inteligencias distintas (musical, cinético-corporal, lógico-matemáticas, lingüística, espacial, natural, impersonal e intrapersonal). Son estas dos últimas la base de la competencia personal y social de la que habla este autor, que son a su vez la base de lo que se conoce como inteligencia emocional. (Gallego Gil y Gallego Alarcón, 2004)

Cabe destacar que Goleman no fue la primera persona que introdujo el término de inteligencia emocional, pero sí que fue el que recogió este término en su obra y, por tanto, el principal divulgador. Precursores como Salovey y Mayer (1990), realizaron un análisis discriminatorio de las emociones y los sentimientos y, posteriormente, utilizaron esos conocimientos para poder dirigir acciones y pensamientos propios. Actualmente, es ésta la definición que se tiene como referencia, la cual esclarece que la inteligencia emocional consiste en la habilidad de ser capaz de gestionar las emociones y los sentimientos.

La regulación emocional se considera un componente esencial del constructo global de la

inteligencia emocional (Austin, Saklofske y Mastoras, 2010; Baudry, Grynberg, Dassonneville, Lelorain y Christophe, 2018), ya que posibilita la moderación de las emociones negativas y potencia las emociones positivas. Proporciona así un mecanismo adaptativo a los estudiantes con el fin de que éstos consigan manejar los inevitables factores estresantes de la vida académica.¹

En los últimos años se han desarrollado nuevas investigaciones que tratan de analizar el papel de diferentes características psicológicas de los estudiantes universitarios como moderadores del estrés en el ámbito académico. Es por esto que el manejo y la regulación de las emociones comienzan a ocupar un lugar importante en las investigaciones realizadas en los últimos años, en concreto, entre estudiantes de titulaciones sanitarias.

La revisión de estos estudios pone en relieve que la gestión de las emociones supone una dimensión importante en la prevención del estrés y/o la ansiedad, así como en el ajuste del bienestar académico de los estudiantes (Hernández et al., 2010, citado en Cabanach, 2018, p.168).

3.2.2. El modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer

En la literatura especializada podemos encontrar una distinción entre los modelos de inteligencia emocional que se focalizan en las habilidades mentales, las que permiten utilizar la información de las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo, así como también aquellos que mezclan o combinan habilidades mentales con rasgos de personalidad como la persistencia, el entusiasmo, el optimismo, etc.

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la inteligencia emocional es conocida como una inteligencia genuina basada en la adaptación de las emociones de tal forma, que el individuo sea capaz de solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”
(Mayer y Salovey, 1997).

Podemos apreciar cómo entre la asimilación emocional y las otras tres existe una distinción. Tanto la percepción, evaluación y expresión de las emociones, como la comprensión emocional y la regulación, hacen referencia al proceso de razonar sobre las emociones,

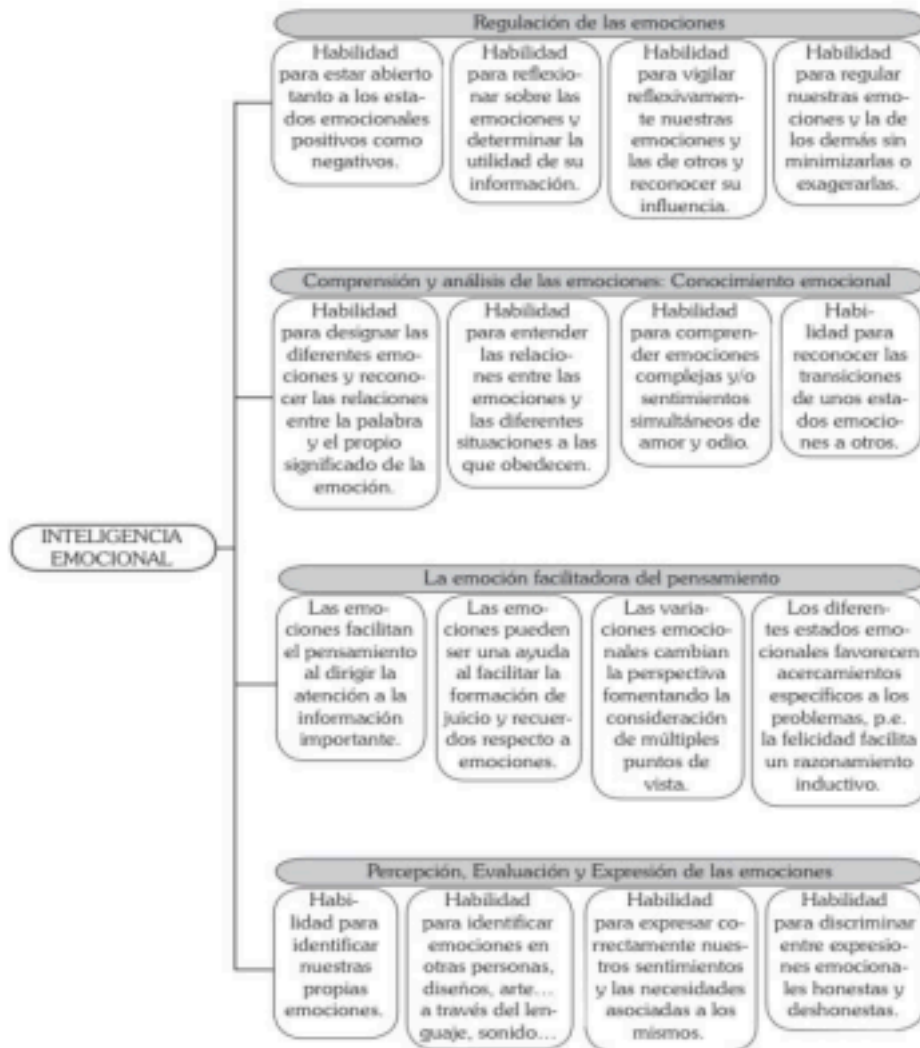
¹ Para más información: Cabanach, R. G., Fernández-Cervantes, R., Souto-Gestal, A., & Suárez-Quintanilla, J.A. (2018). Regulación emocional y estrés en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), 167-178.

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/28980/Cabanach_Regulación.pdf?sequence=2&isAllowed=y

mientras que la asimilación emocional incluye el uso de las emociones para facilitar el pensamiento.

La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey

FIGURA 1. Modelo revisado de IE (MAYER y SALOVEY, 1997)



Fuente: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), (2005), 63-93.

3.2.3. Beneficios de la mejora de la inteligencia emocional.

La literatura más reciente ha mostrado que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Extremera y

Fernández-Berrocal, 2003; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Trinidad y Johnson, 2002).

Existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta de inteligencia emocional provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

- Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales
- Inteligencia emocional y bienestar psicológico
- Inteligencia emocional y rendimiento académico
- Inteligencia emocional y aparición de conductas disruptivas.

Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales

Uno de los objetivos más importantes de las personas es mantener las mejores relaciones posibles con las personas de su alrededor.

Una alta inteligencia emocional podría contribuir a ser capaces de ofrecer a los que nos rodean una información adecuada acerca de nuestro estado psicológico. Las personas emocionalmente inteligentes no solo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino que también son capaces de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás.

Es por ello que la inteligencia emocional va a jugar un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales.

Inteligencia emocional y bienestar psicológico

En la última década ha existido un conjunto de estudios que se han centrado en analizar el papel de la inteligencia emocional en el bienestar psicológico de los alumnos. El modelo de Mayer y Salovey nos proporciona un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico, así como también ayudar a comprender mejor el papel mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal.

Las investigaciones realizadas en adolescentes españoles muestran que, cuando se les divide en grupo en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los estudiantes con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos por una mayor claridad hacia sus sentimientos y por una mayor capacidad para regular sus emociones (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; para una revisión más extensa ver Fernández-Berrocal y Extremera, 2007).

Inteligencia emocional y rendimiento académico.

La capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos, va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico que, a su vez, está relacionado con el rendimiento académico final. Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que expresen estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades. De esta manera, la inteligencia emocional podría actuar

como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.

Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas

Las habilidades que incluye la inteligencia emocional son un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Es lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de inteligencia emocional presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de los comportamientos antisociales.

Algunos investigadores sugieren que las personas con una menor inteligencia emocional se implican más en conductas autodestructivas tales como el consumo del tabaco o alcohol. (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Trinidad y Johnson, 2002).

Los adolescentes con una mayor capacidad para manejar sus emociones son más capaces de afrontarlas en su vida cotidiana facilitando un mayor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de consumo abusivo de sustancias.

“En concreto, los adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitan utilizar otro tipo de reguladores externos (e.g., tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen en esas edades (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006).”
(Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

3.3. ¿Es posible educar la inteligencia emocional?

Para abordar la relevancia de la educación emocional como respuesta educativa a diversas problemáticas sociales contemporáneas, tales como la ansiedad, depresión, conflictos disciplinarios, violencia, adicción a drogas y trastornos alimenticios, entre otros (Álvarez et al., 2000), se examina cómo el déficit en educación emocional, denominado “analfabetismo emocional”, repercute negativamente en los individuos y la sociedad en su conjunto (Goleman, 1995).

La relevancia del manejo y regulación de las emociones se fundamenta en la necesidad intrínseca del ser humano de no ser subyugado por impulsos emocionales descontrolados, cuyas repercusiones pueden ser adversas en los ámbitos personal y social. Asimismo, se destaca la importancia de alcanzar un estado de bienestar y equilibrio emocional. Se ha demostrado que las emociones negativas, tales como la ira, el miedo, el estrés y la depresión, ejercen una influencia directa en la salud física y mental (Perea, 2002).

El desarrollo emocional en los estudiantes debe ser abordado como un proceso evolutivo y progresivo, desde emociones básicas hasta complejas, enfatizando la importancia de la adaptación de estrategias para manejar diversas experiencias emocionales. En este sentido, un mayor grado de comprensión de las causas emocionales facilita su gestión afectiva.

La autoconciencia, o la habilidad de integrar pensamiento y emoción, se inicia en etapas tempranas del desarrollo y se potencia a través de la imaginación, permitiendo la experimentación de estados emocionales no reales y su proyección en personajes imaginarios, lo cual enriquece la experiencia emocional (Harris, 1992).

De este modo, se subraya la importancia de cultivar las cinco competencias fundamentales de la Inteligencia Emocional propuestas por Goleman (1995), que incluyen: conciencia emocional, regulación de las emociones, motivación, empatía y habilidades sociales. Estas habilidades deben promoverse intensivamente desde la adolescencia temprana (Brockert y Braun, 1997).

Goleman (1999) resalta la conciencia emocional como una competencia clave que influye en la autorrelación y en las interacciones sociales. Este aspecto involucra el reconocimiento y la interpretación de estímulos ambientales y sus efectos en el sujeto, así como la diferenciación entre pensamientos, acciones y emociones.

La importancia del autoconcepto y la autoestima en relación con la conciencia emocional, subrayando su influencia en la independencia, toma de decisiones, interacción social y adaptación a nuevos desafíos, ha sido una cuestión ampliamente discutida en la literatura especializada (Fierro, 1991; Tranche, 1995). La autoestima, en particular, es crucial para el desarrollo de un sentimiento de seguridad interna y confianza.

El autocontrol se presenta como una habilidad esencial para la autorregulación, necesaria para alcanzar un equilibrio emocional y ajustarse adecuadamente a distintas situaciones (Escamez, 2002). Asimismo, algunos autores destacan la importancia de enfrentar y superar desafíos emocionales para el fortalecimiento del autorrespeto y la autoconfianza (Maslow, 1973).

La motivación, tanto intrínseca como extrínseca, constituye un factor determinante en la conducta, interrelacionado con aspectos emocionales y cognitivos (Logan, 1971). En este sentido, la empatía y las habilidades sociales destacan como competencias socioemocionales fundamentales para el establecimiento de relaciones interpersonales efectivas y la creación de un clima social propicio para el establecimiento de relaciones interpersonales efectivas y la creación de un clima social propicio (Escámez, 2002).

Otro aspecto ampliamente analizado en los últimos años destaca la necesidad de definir la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, orientado al desarrollo del conocimiento emocional propio y ajeno, con el objetivo de capacitar al individuo para adoptar comportamientos que consideren principios de prevención y desarrollo humano (Bisquerra, 2002). Este enfoque educativo busca facilitar una vida emocionalmente positiva, controlar impulsos y emociones negativas, desarrollar habilidades sociales e interpersonales, y promover la automotivación y autorrealización, capacitando a la persona para abordar adecuadamente los desafíos y problemas.

Es por todo ello que nos preguntamos a nosotros mismos si... ¿es posible educar la Inteligencia emocional?

La respuesta a esta pregunta es algo crucial, ya que la presencia de habilidades emocionales y sociales no es solamente algo deseable, sino que podría considerarse esencial para un desarrollo evolutivo y socioemocional óptimo. Educar la inteligencia emocional, se ha convertido por tanto, en una tarea prioritaria en la educación.

Los fundamentos teóricos de este análisis se basan en el modelo de Salovey y Mayer, que enfatiza la importancia de la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones (Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997). Este modelo sugiere que las habilidades emocionales pueden, y de hecho deben, ser enseñadas explícitamente como parte de programas de IE en el contexto educativo.

Sin embargo, cabe destacar que la enseñanza de estas habilidades emocionales no debe limitarse a la mera instrucción verbal. Es esencial que la práctica, el entrenamiento y el perfeccionamiento de estas habilidades sean componentes centrales de cualquier programa educativo en Inteligencia Emocional. La idea es integrar estas habilidades en el repertorio natural de respuestas adaptativas del individuo, lo que requiere un enfoque práctico y experiencial.

En cuanto a la eficacia de estos programas de entrenamiento en IE, existen evidencias empíricas que respaldan su utilidad. Aunque no son numerosos, diversos estudios han demostrado la eficacia de programas específicos enfocados en el desarrollo de habilidades emocionales (Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Brackett, 2004; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). En particular, en el ámbito educativo, los programas implementados en Estados Unidos bajo la dominación de SEL (Social and Emotional Learning) han mostrado resultados prometedores (Weissberg y O'Brien, 2004; Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero, 2008).

Es por todo ello que, la educación de la inteligencia emocional no sólo es posible, sino también fundamental en el ámbito educativo. Los programas de IE deben enfocarse en un enfoque práctico y experiencial, y su implementación puede tener un impacto significativo en el desarrollo evolutivo y socioemocional de los estudiantes. Esta área representa un campo fértil para la investigación y el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras que pueden enriquecer el proceso educativo.

3.4. Medidas de evaluación en la inteligencia emocional.

El análisis de la Inteligencia Emocional representa un desafío significativo debido a la complejidad inherente a su naturaleza. La cuantificación de los comportamientos adaptativos en individuos requiere una observación detallada a través de múltiples situaciones, lo que subraya la dificultad de medir la IE. A pesar de estos retos, la evaluación de la misma ha capturado un interés sustancial en la investigación, aunque no se haya consolidado un enfoque uniforme para su evaluación (Caballero, 2009).

Basándonos en modelos teóricos previos y las perspectivas de varios autores, se han desarrollado una serie de herramientas de medición de la Inteligencia Emocional, adaptadas a distintos factores como el enfoque específico de la IE que se desea evaluar y la edad de los

participantes. Fernández Berrocal et al. (2015) identifican varios métodos de evaluación, entre los que destacan:

1. *Autoinformes y escalas*: Estos instrumentos incluyen cuestionarios y escalas donde los individuos autoevalúan su IE. Algunos ejemplos notables son:
 - a. TMMS de Salovey y Mayer, adaptado al español por Extremera et al. (2004), que evalúa el conocimiento de los estados emocionales propios. Está constituido por 48 ítems e incluye tres componentes fundamentales de la IE: la percepción, comprensión y regulación emocional. De este modo, se centra en tres escalas: atención a las emociones, claridad en las emociones y regulación de las emociones. A partir de las mismas, se va a obtener un Cociente Emocional (CE) que indicará el resultado final.
 - b. El SSRI (Shutte Self Report) de Shute et al. (1998): se trata de un cuestionario constituido por 33 ítems que mide la capacidad de los individuos para comprender y controlar sus emociones y las de los demás. Para ello, toma como referencia las tres habilidades del modelo de Salovey y Mayer (1990): evaluación y expresión de las emociones, la regulación emocional y la utilización de las emociones.
 - c. El Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (1997), destinado a niños y adolescentes, que evalúa componentes socioemocionales. Consta de 60 ítems divididos en las cinco escalas siguientes: interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo en general.
 - d. TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) de Petrides y Furham (2003), que se centra en los cambios emocionales tras introducciones experimentales de estado de ánimo. Está constituido por 144 ítems (divididos en 15 subescalas) y se trata de un instrumento muy parecido al descrito anteriormente. Presenta 7 opciones de respuesta en una escala tipo Likert.
 - e. ECI (Emotional Competence Inventory) de Boyatzis y Burckle (1999), se trata de un instrumento que posee dos formas de evaluar la inteligencia emocional: una medida de autoinforme donde las personas evalúan sus propias competencias y una evaluación por parte de un observador externo utilizado principalmente en contextos empresariales y laborales para evaluar cuatro dimensiones de la IE.
 - f. CIE de Maestre (2003), que evalúa la competencia emocional en la población en general. Se trata de un cuestionario compuesto por 56 ítems con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Evalúa la competencia emocional a través de 4 subescalas: autoconocimiento, autorregulación, autoeficacia y empatía. Está destinado a la población en general y posee una buena consistencia interna y fiabilidad.

Estos instrumentos ofrecen una valoración rápida de las capacidades emocionales, pero presentan limitaciones, como la posible falta de sinceridad en las respuestas y el solapamiento con variables de personalidad.

2. *Medidas de evaluación basadas en observadores externos:* Incluyen evaluaciones realizadas por personas externas al individuo, como compañeros o profesores. Estos métodos aportan perspectivas adicionales sobre el impacto emocional del individuo en otros, aunque pueden limitarse a ciertos contextos y carecer de una comprensión profunda de las habilidades intrapersonales del sujeto.
3. *Medidas basadas en tareas de ejecución:* Estas evaluaciones implican tareas específicas que miden cómo los individuos abordan problemas emocionales. Un ejemplo es el MSCEIT de Mayer et al. (2002), que evalúa la capacidad de procesar información emocional y razonar a partir de ella. Aunque estas medidas ofrecen una mayor objetividad y validez, pueden ser más extensas y complejas en su evaluación. Los cuatro componentes del presente cuestionario son: la percepción, comprensión, facilitación y gestión emocional. Está constituido por un total de 141 ítems y se emplea tanto en el ámbito educativo como corporativo. Está destinado a la población infantil y adolescente y está compuesto por ocho niveles de tareas, entre las que destacan: identificación de emociones a través de expresiones faciales, solución de problemas, definir las causas de diversas emociones, etc.

La evaluación de la Inteligencia Emocional es un campo multifacético que requiere una consideración cuidadosa de los métodos y herramientas utilizados, adaptándolos a las necesidades y contextos específicos de los individuos evaluados.

3.5. Factores explicativos de la inteligencia emocional.

En el ámbito académico de la Inteligencia Emocional, es esencial comprender no sólo los constructos definidos por esta inteligencia, sino también identificar los factores que contribuyen a su desarrollo. La exploración en este campo se ha centrado primordialmente en variables sociodemográficas como edad, experiencia y género, aunque con hallazgos que aún requieren una mayor coherencia sistemática.

3.5.1. Edad e IE.

Los estudios en torno a la edad y su relación con la IE son no concluyentes. Cakan y Altun (2005) argumentaron que la edad no influía significativamente en la Inteligencia Emocional, mientras que investigaciones como la de Bar-On (2000), sugirieron que la IE mejora con la experiencia vital, implicando un aprendizaje emocional progresivo a través de la vida. No obstante, se plantea que esta relación podría no ser lineal, y que la IE podría incrementarse con la edad hasta alcanzar un punto óptimo, después del cual podría decrecer (Punia, 2002). Esto nos lleva a proponer que:

- Los individuos mejoran su nivel de Inteligencia Emocional hasta una edad determinada, a partir de la cual este nivel puede comenzar a disminuir.

3.5.2. Experiencia e IE.

Se ha postulado que la experiencia y la posición jerárquica dentro de una organización están correlacionadas con niveles más elevados de Inteligencia emocional (Chen et al., 1998; Goleman, 1998a, 1998b). Los individuos con más experiencia tienden a mostrar un mayor desarrollo de habilidades emocionales, lo que a su vez se refleja en su progreso organizacional (Fatt, 2002). Van Der Zee (2004) destacó que los líderes suelen obtener puntuaciones más altas en la Inteligencia Emocional en comparación con grupos de referencia. Por ende, se plantea:

- La experiencia profesional está positivamente asociada con incrementos en los niveles de IE.

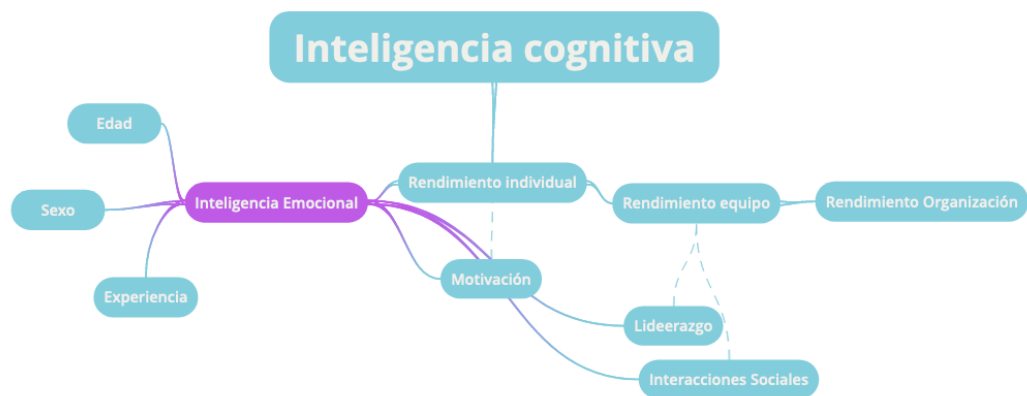
3.5.3. Género e IE.

La relación entre el género y la Inteligencia Emocional ha sido investigada extensamente, aunque con resultados diversos. Mandell y Pherwani (2003) encontraron que las mujeres superan a los hombres en la regulación emocional y manejo de emociones ajenas, un hallazgo respaldado por múltiples estudios que sugieren puntuaciones más altas en IE para las mujeres (Mayer y Geher, 1996; Ciarrochi et al., 2000; Boyatzis y Sala, 2004; Brackett et al., 2006). Sin embargo, otros investigadores (Goleman, 1998a; Bar-On et al., 2000; Petrides y Furnham, 2006) sostienen que no hay diferencias significativas en las puntuaciones de Inteligencia Emocional entre hombres y mujeres. La clave podría estar en el análisis cualitativo de las competencias emocionales, donde se sugiere que las mujeres pueden ser más fuertes en autoconciencia y empatía, mientras que los hombres pueden destacar en autorregulación (Bar-On, 1997b; Fatt, 2002). Esto nos lleva a la siguiente consideración:

- Existen diferencias cualitativas en las competencias de Inteligencia Emocional entre hombres y mujeres.

Las proposiciones mencionadas, junto con otros factores de control como la influencia de la inteligencia cognitiva en el rendimiento individual, son conceptualizadas en el modelo general presentado en la figura 2. Este esquema sintetiza la interrelación entre las variables sociodemográficas y la IE, así como el impacto de la Inteligencia Emocional en el rendimiento individual, de equipo y organizacional, moderado por factores como la motivación, el liderazgo y las interacciones sociales.

Figura 2



Fuente: Elaboración propia

3.6. Inteligencia Emocional y rendimiento académico.

3.6.1. El concepto de rendimiento académico.

El concepto de rendimiento académico ha emergido como un foco de atención primordial para la comunidad educativa, la cual incluye estudiantes, educadores y familiares. Este interés se ve magnificado por la preocupación que generan los resultados en evaluaciones internacionales como el informe PISA. Tradicionalmente, el rendimiento académico ha sido vinculado con nociones afines, tales como desempeño escolar y aptitud académica (Edel, 2003).

Al explorar la literatura existente, nos encontramos con una diversidad de interpretaciones sobre qué constituye el rendimiento académico.

Fortaleza (1975) presentó una de las definiciones más tempranas, considerando el rendimiento académico como el culmen del esfuerzo del estudiante, poniendo en relieve la naturaleza del producto final del aprendizaje. Pizarro (1978), por su parte, conceptualizó el rendimiento académico en términos de la capacidad de respuesta de los estudiantes frente a los objetivos educativos establecidos, una noción que luego evolucionó hacia la tradicional perspectiva que explica las capacidades adquiridas a través de la formación.

Chadwick (1979) fue pionero en asociar el rendimiento académico con la calificación final obtenida, identificando las aptitudes desarrolladas durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva fue reforzada por Beck et al. (1983), quienes afirmaron que el rendimiento académico es una expresión de la eficacia educativa, medible a través de calificaciones numéricas y dependiente exclusivamente de la capacidad intelectual del estudiante.

En contraste, Nováez (1986) amplió el espectro al incluir factores emocionales y afectivos, sugiriendo que el rendimiento académico es fruto de una simbiosis entre aptitudes y componentes emocionales. Esta correlación entre rendimiento académico y estados

afectivos-emocionales fue también subrayada por McLeod (1992), quien reconoció la influencia cíclica de las emociones y creencias en el aprendizaje.

Abordando el rendimiento desde una perspectiva práctica, Bloom (1990) y Astin (1993) postularon que el rendimiento académico debe equipar a los estudiantes con habilidades aplicables en la vida diaria, impactando así en diversos aspectos de su existencia y en su desarrollo emocional y motivacional.

García y Palacios (1991) introdujeron la noción del rendimiento académico como un constructo tanto dinámico, que refleja el proceso enseñanza-aprendizaje, como estático, evidenciando resultados específicos en momentos puntuales. Además, señalaron que el rendimiento académico se ve afectado por factores externos, como las expectativas del profesorado.

García Ramos (1994) describió el rendimiento académico como el resultado de un proceso evaluativo final, mientras que Sánchez (2000) y García et al. (2000) enfatizaron que el rendimiento académico comprende las calificaciones cuantitativas y proporciona una base de comparación entre estudiantes de la misma edad.

Por último, Edel (2003) adoptó un enfoque holístico, argumentando que el rendimiento académico abarca tanto aspectos cualitativos como cuantitativos influenciados por variables como capacidades cognitivas, motivación y valores.

De estas múltiples perspectivas, se puede concluir que el rendimiento académico es una intersección de factores cognitivos, personales, sociales, familiares y educativos, manifestándose como el producto final de la interacción del estudiante con el proceso educativo establecido por el docente (Jiménez y López-Zafra, 2009).

3.6.2. Variables que inciden en el rendimiento académico.

Al abordar la temática del rendimiento académico, es imprescindible reconocer y comprender los múltiples factores que ejercen influencia sobre él. Más allá de las capacidades cognitivas de los estudiantes, se ha identificado una amplia gama de elementos que pueden impactar significativamente en los resultados educativos, incluyendo la personalidad, el contexto socioeconómico y el entorno familiar. Estos se categorizan en:

- *Variables personales*: Estas son consideradas predictoras clave del rendimiento académico y se subdividen en cognitivas y motivacionales (Castejón y Pérez, 1998).
 - A. *Variables cognitivas*: Se refieren al efecto de la capacidad intelectual sobre el rendimiento académico. Investigaciones como las de Alonso et al. (1996) han concluido que los estudiantes con habilidades cognitivas más desarrolladas, tales como atención y razonamiento lógico, tienden a obtener mejores resultados académicos.
 - B. *Variables motivacionales y actitudinales*: Según estudios como los de Gil et al. (2005), las actitudes y predisposiciones aprendidas de un

individuo pueden responder positiva o negativamente ante nuevos aprendizajes. Estas actitudes se manifiestan a través de sentimientos y comportamientos que pueden determinar el rendimiento académico. La motivación, entendida como el interés del estudiante por el aprendizaje, es un factor que se relaciona directamente con el rendimiento académico (Rosario et al., 2012).

- *Variables contextuales:* Estas variables se relacionan con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante e incluyen aspectos socioeconómicos y estructuras institucionales.
 - A. *Variables socioculturales:* La investigación de Molina y García (1984) y Martín Rodríguez (1985) ha demostrado que el nivel socioeconómico y sociocultural familiar incide directamente en el rendimiento de los estudiantes. Los alumnos que provienen de entornos culturalmente enriquecidos muestran un rendimiento superior a aquellos de contextos menos favorecidos (De Meulemeester, 2001). Galand et al. (2004) encontraron una correlación positiva entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento de sus hijos.
 - B. *Variables institucionales:* Page (1990) identificó que tanto las características de la institución educativa como el docente y su metodología son cruciales. González (1996) sugirió que los recursos y el tamaño del centro educativo puede influir en la calidad de la enseñanza, aunque Vargas (2001) argumentó que una gestión eficiente de los recursos podría compensar la falta de fondos económicos. La formación y expectativas del docente también juegan un papel determinante en el rendimiento académico (García, 1994).

3.6.3. Importancia del componente afectivo-emocional en el rendimiento académico.

En el contexto de la educación contemporánea, la importancia asignada a las variables cognitivas en relación al rendimiento académico ha sido considerable. No obstante, es imperativo destacar la significativa influencia que el componente afectivo-emocional ejerce sobre el aprendizaje y el éxito académico, como señalan estudiosos como Gómez (2000).

Los elementos afectivo-emocionales, que incluyen un espectro de sentimientos y emociones que trascienden la cognición pura (McLeod, 1988), han sido reconocidos por Piaget (1954) como cruciales en el aprendizaje, postulando que tanto los aspectos cognitivos como afectivos son esenciales para el desarrollo integral e intelectual de los individuos.

Wallon (1984) y Vygotsky (1934) también enfatizaron el papel central que los componentes afectivo-emocionales juegan en la construcción del aprendizaje y la formación ciudadana, posicionándolos como elementos fundamentales en la construcción del pensamiento.

Entre los componentes afectivo-emocionales más destacados se encuentran:

- *La ansiedad*: Identificada como un factor crítico, la ansiedad puede generar aversión hacia la adquisición de nuevos conocimientos. Fennema y Sherman (1976) describen la ansiedad como un conjunto de emociones y sentimientos negativos que pueden manifestarse a través de síntomas psicósomáticos, conduciendo al rechazo del aprendizaje. Esta ansiedad puede causar síntomas físicos como sudoración y palpitaciones, influenciando negativamente el rendimiento académico, tal como corroboran Karasel et al. (2010) y De la Torre et al. (2009), quienes observaron una correlación negativa entre la ansiedad y el rendimiento académico, con variaciones en función del género.
- *La motivación escolar*: Definida como el interés del estudiante hacia el aprendizaje de nuevos temas. Cuanto mayor sea la motivación, mayor será el esfuerzo y el interés por alcanzar un rendimiento académico satisfactorio (Rosario et al., 2012). Farias y Pérez (2010) distinguen entre distintos tipos de motivación, identificando a la motivación intrínseca como la más influyente en la obtención de un rendimiento académico destacado. Este tipo de motivación intrínseca motiva al alumno a aprender por el placer y el interés genuino en el contenido, sin buscar recompensas externas. Stevens et al. (2006) confirmaron que los estudiantes con alta motivación intrínseca tienden a tener un mejor rendimiento académico.
- *Autoconfianza*: Fennema y Sherman (2006) y Burton (2004) describen la autoconfianza como la convicción de un individuo en su capacidad para realizar tareas exitosamente. El autoconcepto, estrechamente relacionado con la autoconfianza, es definido por Reyes (1984) como la percepción que tiene un individuo de sí mismo. La investigación sugiere que la autoconfianza o autoconcepto es un predictor significativo del rendimiento académico, siendo los estudiantes con mayor autoconfianza los que obtienen mejores calificaciones (Amezcuca et al., 1999; Marsh, 1990).

Por último, el autocontrol o regulación de las emociones, un concepto central de la inteligencia emocional, emerge como un factor integral para navegar con éxito en el ámbito académico. La inteligencia emocional no sólo modula la respuesta afectiva del individuo, sino que también es un prisma a través del cual se puede observar y mejorar el rendimiento académico.

4. Metodología.

Este estudio adopta una metodología exploratoria y descriptiva, respaldada por un enfoque cuantitativo, seleccionado estratégicamente para capturar y analizar las aptitudes emocionales de distintos grupos de estudiantes universitarios. Estos grupos se dividen según su rendimiento académico, permitiendo una comparativa entre quienes poseen un expediente académico destacable y aquellos que no. Este enfoque metodológico facilita la exploración detallada de la relación entre la gestión emocional y el rendimiento académico, abordando de manera integral los objetivos planteados por la investigación.

Para la recolección de datos, se implementó una encuesta basada en la escala Trait

Meta-Mood Scale (TMMS-24), desarrollada originalmente por Salovey y Mayer, adaptado al español por Extremera et al. (2004). Este instrumento, reconocido por su solidez en la medición del metaconocimiento emocional, se adaptó a nuestro estudio incluyendo 9 ítems que los participantes respondieron mediante una escala de Likert. Esta adaptación permitió evaluar de manera precisa las habilidades de percepción, comprensión y regulación emocional de los estudiantes.

La encuesta fue distribuida a través de diversas plataformas, incluyendo redes sociales y el repositorio de estudiantes de la Universidad de A Coruña (UDC), durante un período aproximado de mes y medio. Esta estrategia de difusión buscaba maximizar el alcance y la participación de la muestra de estudio, culminando en la recolección de 349 respuestas. Para fines analíticos y de coherencia en el rango de edad, se seleccionaron 319 respuestas para el análisis final.

La elección del tema de investigación surge de una motivación profundamente personal, inspirada en mis propias experiencias con problemas psicológicos como la ansiedad y su impacto en mi rendimiento académico a lo largo de los años. La relevancia de este tema trasciende el ámbito académico, incidiendo significativamente en la vida cotidiana de muchos estudiantes. Sin embargo, a pesar de su importancia, existe una notoria falta de diálogo y recursos disponibles sobre la gestión emocional en contextos educativos. Este proyecto busca no solo arrojar luz sobre esta problemática, sino también fomentar la implementación de apoyos psicológicos y estrategias de gestión emocional para el estudiantado, contribuyendo así a una mayor comprensión y atención hacia el bienestar emocional en la educación superior.

La metodología cuantitativa a través de encuestas se justifica en este contexto por su capacidad para obtener datos específicos y medibles sobre las aptitudes emocionales de una población estudiantil amplia y diversa. La utilización de la escala TMMS-24, específicamente, permite un análisis detallado y fiable de las dimensiones emocionales en juego, facilitando la correlación entre gestión emocional y rendimiento académico. Esta aproximación metodológica es coherente con los objetivos de la investigación, proporcionando una base sólida para el análisis y la interpretación de los datos recogidos.

En conjunto, esta metodología ofrece una estructura comprensiva para investigar la intersección entre emociones y educación, abriendo caminos hacia intervenciones educativas más inclusivas y efectivas que consideren la complejidad del bienestar emocional de los estudiantes.

4.1. Hipótesis

La investigación se centra en validar la hipótesis de que una gestión emocional eficaz, específicamente en términos de reparación y regulación emocional, se correlaciona positivamente con mejores resultados académicos. Para ello, se formulan las siguientes hipótesis, alineadas con los objetivos específicos del estudio:

Mejora en la Regulación Emocional: Se postula que la mayoría de los estudiantes

necesitarán mejorar su capacidad de regulación emocional, reflejando una oportunidad de intervención para potenciar su rendimiento académico.

Relación Regulación Emocional-Rendimiento Académico: Se espera que los estudiantes con una mayor capacidad de regulación emocional muestren un rendimiento académico superior, evidenciando la importancia de las competencias emocionales en el ámbito educativo.

Diferencias de Género en la Regulación Emocional: Se propone que existan diferencias significativas en los niveles de regulación emocional entre estudiantes que se identifican con el género femenino en comparación con aquellos que se identifican con el género masculino, implicando la influencia de factores de género en la gestión emocional.

Diferencias de Edad en la Regulación Emocional: Se propone que existan diferencias significativas en los niveles de regulación emocional entre estudiantes más jóvenes en comparación con aquellos que presentan un mayor rango de edad, implicando la influencia de factores de edad en la gestión emocional.

Para alcanzar los objetivos específicos del estudio, la metodología incluye:

Evaluación del Estado Emocional: Se utilizarán instrumentos psicométricos estandarizados para evaluar el estado emocional de los estudiantes. Esto permitirá trazar un perfil emocional longitudinal y su correlación con el rendimiento académico.

Análisis del Impacto Emocional en el Rendimiento Académico: Mediante el uso de técnicas estadísticas avanzadas, se analizará la relación entre los estados emocionales identificados y los resultados académicos obtenidos, determinando la magnitud del impacto emocional en el rendimiento académico.

Identificación de Estrategias de Gestión Emocional: Se recopilará información sobre las técnicas de gestión emocional y el apoyo psicológico disponible para los estudiantes, evaluando su efectividad y relación con el rendimiento académico.

Detección de Talentos a través de la Gestión Emocional: Se observarán las emociones y su gestión para identificar talentos ocultos entre los estudiantes, proponiendo vías para su desarrollo y potenciación en el contexto académico.

La combinación de estos enfoques metodológicos proporciona una base sólida para investigar de manera exhaustiva la compleja relación entre la gestión emocional y el rendimiento académico, ofreciendo perspectivas valiosas para el desarrollo de intervenciones educativas más efectivas.

4.2. Participantes

En el marco de este estudio, se ha seleccionado una muestra no probabilística compuesta por

319 estudiantes universitarios inscritos (o con estudios terminados) en la Universidad de A Coruña durante el año académico 2022/2023. Esta muestra abarca un rango de edad entre los 17 y los 50 años, con una media de edad de 23,43 años, reflejando una diversa participación estudiantil en términos de edad y etapas académicas.

La composición de género de la muestra incluye un 64,58% de estudiantes que se identifican con el género femenino (206 individuos), un 33,54% que se identifican con el género masculino (107 individuos) y un 1,88% que se identifican con géneros no tradicionales, incluyendo pero no limitándose a no binario, cisgénero, transgénero o transexual (6 individuos). Esta distribución de género proporciona una rica variedad de perspectivas y experiencias, crucial para el análisis de la relación entre la gestión emocional y el rendimiento académico desde diversas identidades de género.

Los participantes están matriculados en una amplia gama de programas de grado, máster o doctorado, lo que permite examinar las diferencias disciplinarias en las prácticas de gestión emocional y su impacto potencial en el rendimiento académico. La selección de una muestra no probabilística se justifica por la necesidad de acceder a un grupo específico de estudiantes universitarios que puedan ofrecer información relevante para los objetivos de investigación propuestos, aunque esto implica ciertas limitaciones en términos de generalización de los resultados a la totalidad de la población estudiantil de la universidad, que asciende a 17,166 estudiantes.

La elección de la Universidad de A Coruña como contexto para este estudio no es arbitraria, sino que responde a la intención de explorar las dinámicas emocionales y académicas en una institución que representa una amplia diversidad en su cuerpo estudiantil, tanto en términos de género como de disciplinas académicas. Este enfoque permite una exploración en profundidad de cómo diferentes factores individuales y contextuales interactúan y afectan la gestión emocional y el rendimiento académico.

La metodología de selección de participantes y el diseño del muestreo buscan equilibrar la representatividad y la profundidad analítica, con el fin de extraer conclusiones significativas que puedan informar tanto la teoría como la práctica en el ámbito de la educación superior. Al abordar la diversidad de la muestra en términos de edad, género y disciplina académica, el estudio se posiciona para ofrecer perspectivas valiosas sobre la compleja interacción entre emociones y rendimiento académico, contribuyendo a la literatura existente y proporcionando directrices para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en contextos educativos.

4.3. Definición de las variables de estudio

Este estudio incorpora una meticulosa definición de variables para explorar la regulación emocional en estudiantes universitarios. Se seleccionaron seis variables críticas, divididas en predictores sociales y académicos, y una variable criterio. Las variables predictoras incluyen dos dimensiones sociales: la edad (P2) y el género de identificación de los participantes (P3), junto con cuatro variables académicas: nivel de estudios (P4), promedio de calificaciones del año académico 2022/2023 (P5), historial de abandono de estudios por razones emocionales

(P6) y el grado de afinidad con la carrera elegida (P7), estas últimas dos son tratadas como variables dicotómicas. La variable criterio se centra en la valoración de la regulación emocional mediante la escala TMMS-24, basada en el modelo de Salovey y Mayer, reflejando la percepción individual sobre emociones y sentimientos.

Para potenciar la interpretación y minimizar sesgos, algunas variables se recodificaron, agrupando las respuestas en categorías más generales. Por ejemplo, las calificaciones se clasificaron en seis grupos ("suspense", "entre un 5 y un 6", "entre un 6 y un 7", "entre un 7 y un 8", "entre un 8 y un 9" y, "sobresaliente"; tomando además como valor perdido las personas que respondieron que no se acordaban, que no tenían o que no sabían su nota media del curso académico 2022/2023). Lo mismo ha pasado con la variable edad, que la hemos distribuido en 4 rangos diferentes, distinguiendo los siguientes: "De 17 a 22 años", "De 23 a 28 años", "De 29 a 34 años" y "35 o más años". Además, las respuestas sobre regulación emocional se simplificaron en dos categorías para evitar distorsiones analíticas por baja frecuencia en extremos de respuesta (tan solo 21 personas disponían de una regulación emocional excelente, lo que supone tan sólo un 6,56% de la muestra), así conseguiremos distinguir entre individuos con una regulación emocional adecuada y/o excelente, frente a los individuos que deben prestarle más atención o mejorarla. De esta manera, este enfoque permite una exploración detallada de cómo las variables sociales y académicas predicen la regulación emocional, ofreciendo una panorámica valiosa para la comprensión de este fenómeno en el contexto universitario.

4.4. Instrumentos de evaluación y técnicas estadísticas empleadas

En el desarrollo de este estudio, se adoptó un enfoque metodológico cuantitativo riguroso, empleando instrumentos de evaluación y técnicas estadísticas de vanguardia para investigar la interacción entre emociones y rendimiento académico en el contexto universitario. La metodología se fundamentó en el diseño y la implementación de un cuestionario demográfico exhaustivo, que no sólo buscaba recoger datos fundamentales sobre edad, género y procedencia de los participantes, sino que también se enfocaba en variables académicas específicas. Estas variables incluían el nivel de estudios del encuestado, su promedio de calificaciones durante el curso académico 2022/2023, experiencias previas de abandono de estudios motivadas por cuestiones emocionales, y el grado de pasión hacia su área de estudio. Este diseño metodológico permite explorar con profundidad la influencia de las emociones en el ámbito académico, partiendo de una base sólida de datos demográficos y académicos.

Además, se integraron en el cuestionario las 24 preguntas pertenecientes a la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), adaptada de la versión de Fernández-Berrocal et al. (2004), que a su vez se basa en el trabajo seminal de Salovey et al. (1995). Esta escala psicométrica es fundamental para evaluar la inteligencia emocional percibida, profundizando en el metaconocimiento que tienen los individuos sobre sus propias habilidades emocionales, distribuidas en tres dimensiones críticas: percepción y atención a las emociones, claridad y comprensión emocional, y regulación y reparación emocional. La diferenciación de estas dimensiones permite una evaluación detallada y diferenciada de la inteligencia emocional, considerando variaciones potenciales entre géneros.

La recogida de datos se realizó a través de una estrategia de difusión digital multifacética, utilizando plataformas como Microsoft Forms y Google Forms, apoyadas por la comunicación directa a través de redes sociales (como Instagram y Whatsapp) y correo electrónico, dirigidas a la comunidad estudiantil de la Universidad de A Coruña. Esta estrategia no solo aseguró una amplia participación sino que también facilitó la recopilación y el análisis estadístico inicial de los datos en tiempo real, proporcionando una base sólida para análisis posteriores.

Para el análisis de los datos recopilados, se empleó el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 29.0.1.0. (171), lo que permitió una manipulación avanzada de los datos y la creación de una matriz de datos optimizada para el análisis. Las técnicas estadísticas aplicadas abarcaron desde análisis de tablas de contingencia Chi Cuadrado, para determinar la magnitud de la correlación entre la capacidad de regulación emocional y las variables sociodemográficas y académicas, pasando por un análisis de correspondencias múltiples, para explorar la relación existente entre las categorías de la variable de interés, regulación emocional, y las categorías de las variables predictoras, incluyendo promedio de calificaciones, género, edad y el nivel de estudios actual del encuestado, con el objetivo de identificar dos perfiles multivariantes, hasta la implementación de pruebas T de Student, con el propósito de analizar si existe una diferencia significativa entre la media de regulación emocional de los estudiantes universitarios con altas calificaciones (7 o más nota media) y aquellos con calificaciones bajas (6 o menos nota media), comparando ambas medias de regulación emocional.

Estas técnicas se seleccionaron estratégicamente para identificar y explorar las relaciones entre la capacidad de regulación emocional y diversas variables tanto sociales como académicas, establecer perfiles multivariantes basados en estas relaciones, y discernir diferencias estadísticamente significativas en la regulación emocional entre estudiantes con distintos niveles de rendimiento académico.

Este enfoque integrado, que combina una recopilación de datos meticulosa con un análisis estadístico sofisticado, subraya el compromiso del estudio con la excelencia metodológica. El objetivo es no sólo dilucidar las complejas dinámicas entre emociones y rendimiento académico sino también contribuir significativamente al cuerpo de conocimiento existente sobre inteligencia emocional en el ámbito universitario.

5. Análisis de los resultados

En el análisis de los resultados obtenidos en este estudio, se ha adoptado un enfoque metodológico comprensivo, aplicando diversas técnicas estadísticas para evaluar la dinámica y las interrelaciones entre las variables seleccionadas. Inicialmente, se emplearon análisis descriptivos básicos, tales como frecuencias y porcentajes, para ofrecer una panorámica general de los datos recopilados. Posteriormente, para profundizar en el entendimiento de las relaciones existentes entre las variables de interés, se implementó el análisis de tablas de contingencia. A través de este, se identificaron asociaciones significativas entre las variables

mediante la aplicación de la prueba Chi-cuadrado de Pearson, fijando el umbral de significación estadística en 0,05, de manera que valores iguales o superiores a este criterio fueron considerados significativos. Además, para explorar las conexiones entre las categorías específicas de las variables, se realizó un análisis de correspondencias múltiples. Este enfoque permitió una interpretación más detallada de las relaciones multidimensionales entre las variables. Finalmente, la prueba t de Student se aplicó para examinar y comparar las medias en regulación emocional entre dos grupos específicos de estudiantes: aquellos con calificaciones altas y aquellos con calificaciones bajas. Este análisis comparativo de medias tuvo como objetivo determinar la existencia de diferencias significativas en la regulación emocional en función del rendimiento académico, proporcionando así una evaluación rigurosa de cómo las emociones pueden influir en los resultados educativos.

5.1. Estadísticos descriptivos

La información relacionada con las variables de *edad*, *género*, *nivel de estudios actual del encuestado*, *promedio de calificaciones*, *interrupción de estudios debido a motivos emocionales* y *grado de afinidad con la carrera elegida* se presenta en la Tabla I.

Tabla I: Frecuencias y porcentajes de las variables predictoras.

¿Qué edad tienes?		
	N	%
35 o más años	17	5,3%
De 17 a 22 años	163	51,1%
De 23 a 28 años	121	37,9%
De 29 a 34 años	18	5,6%

¿Con qué género te sientes identificado?		
	N	%
Femenino	206	64,6%
Masculino	107	33,5%
NB	6	1,9%

Nivel de estudios		
	N	%
Posgrado (Máster o Doctorado)	68	21,3%
Superiores sin terminar (Universidad)	194	60,8%
Superiores terminados (Universidad)	57	17,9%

¿Cuál fue tu nota media final del curso académico 2022/2023?		
	N	%
Entre un 5 y un 6	2	0,60%
Entre un 6 y un 7	51	16,00%
Entre un 7 y un 8	115	36,10%
Entre un 8 y un 9	92	28,80%
Sobresaliente	35	11,00%
Suspenso	2	0,60%
Perdidos	22	6,90%

¿En alguna ocasión has abandonado los estudios por cuestiones emocionales?		
	N	%
No, nunca	265	83,1%
Sí, los he abandonado	13	4,1%
Sí, temporalmente y los he retomado	41	12,9%

¿Realmente estás estudiando lo que te gusta?		
	N	%
No	44	13,8%
Sí	275	86,2%

Fuente: Elaboración propia

Se constata que el 51,1% (n=163) de los participantes tienen edades comprendidas entre 17 y 22 años, mientras que el 37,9% (n=121) se encuentran en el rango de 23 a 28 años. Además, un 5,6% (n=18) pertenecen al grupo de edad de 29 a 34 años y, finalmente, el 5,3% (n=17) son individuos de 35 años o más.

Gráfico 1. Edad de la persona encuestada



Fuente: Elaboración propia

Se identifica que el 64,6% (n=206) de los encuestados se identifica con el género femenino, el 33,5% (n=107) con el género masculino, y el 1,9% (n=6) con un género distinto, incluyendo aquellos que se reconocen como cisgénero, transgénero, transexuales o de género no binario, entre otros.

Gráfico 2. Género con el que la persona encuestada se siente identificada.



Fuente: Elaboración propia

El 21,3% (n=68) de los estudiantes están cursando estudios de posgrado, incluyendo másteres y doctorados, mientras que el 60,8% (n=194) se encuentran realizando estudios universitarios sin haberlos finalizado aún, y finalmente, el 17,9% (n=57) han completado su formación universitaria.

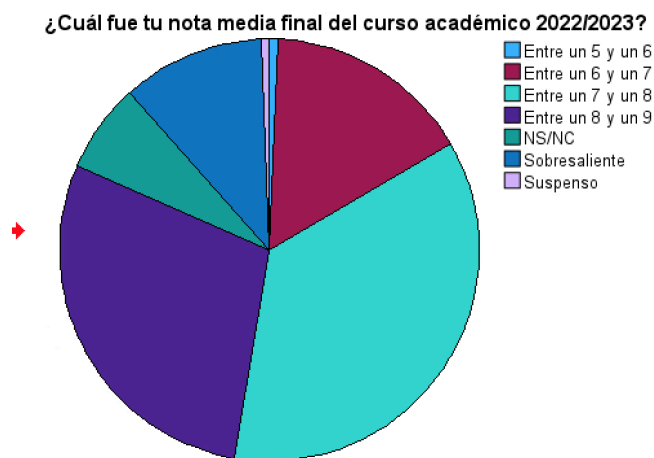
Gráfico 3. Nivel de estudios de la persona encuestada



Fuente: Elaboración propia

Entre los encuestados, un 0,60% ($n=2$) alcanzó una nota media de entre 5 y 6 durante el año académico 2022/2023, mientras que el 16,00% ($n=51$) logró una media de entre 6 y 7, el 36,10% ($n=115$) consiguió notas entre 7 y 8, y el 28,80% ($n=92$) obtuvo entre 8 y 9. Además, un 11,00% ($n=35$) de los participantes tuvo un promedio de sobresaliente, y, finalmente, un 0,60% ($n=2$) registró un promedio de suspenso en su nota media del último curso académico.

Gráfico 4. Nota media del curso académico 2022/2023 de la persona encuestada



Fuente: Elaboración propia

Mientras que un 83,1% ($n=265$) de los estudiantes no ha interrumpido sus estudios por razones emocionales, un 12,9% ($n=41$) lo ha hecho de manera temporal y un 4,1% ($n=13$) ha abandonado sus estudios de forma permanente.

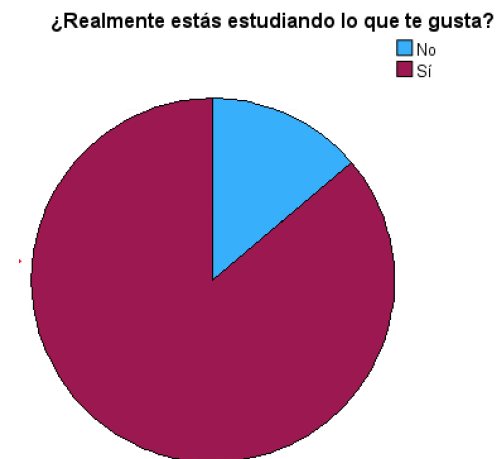
Gráfico 5. Abandono de los estudios por cuestiones emocionales



Fuente: Elaboración propia

Se constata que el 82,1% (n=275) de los estudiantes están cursando una carrera que realmente les interesa, en contraste con un 13,8% (n=44) que no se encuentra en esta situación.

Gráfico 6. Grado de afinidad con la carrera elegida.



Fuente: Elaboración propia

Y, por último, los descriptivos de la variable criterio, se muestran en la Tabla 2.

Tabla II. Descriptivos Regulación Emocional

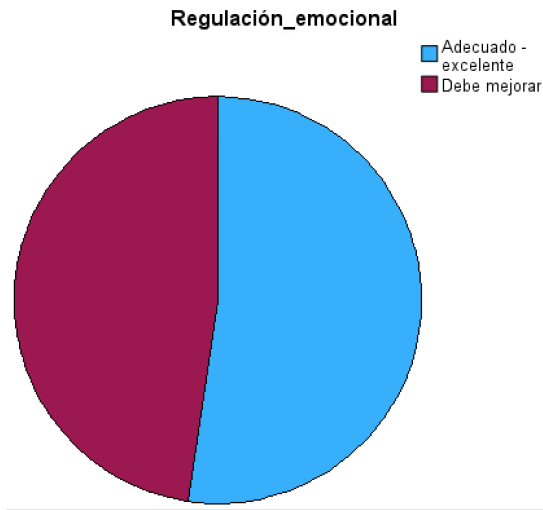
Regulación_emocional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Adecuado - excelente	167	52,4	52,4	52,4
	Debe mejorar	152	47,6	47,6	100,0
	Total	319	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Se registra que el 52,4% (n=167) de los estudiantes presentan niveles adecuados o

sobresalientes en la regulación de sus emociones, mientras que el 47,6% ($n=152$) necesita mejorar en esta capacidad.

Gráfico 7. Niveles de regulación emocional.



Fuente: Elaboración propia

5.2. Análisis de Tablas de Contingencia Chi Cuadrado

Las siguientes tablas (Tablas III, IV, V, VI, VII y VIII: Relación entre la Regulación Emocional y las diferentes variables sociales y académicas) presentan el análisis de las correlaciones entre la capacidad de regulación emocional y las variables sociales y académicas de los encuestados, proporcionando un análisis mediante la prueba de Chi Cuadrado.

Tabla III: Edad y Regulación Emocional

Tabla cruzada						
Recuento		¿Qué edad tienes?				Total
		35 o más años	De 17 a 22 años	De 23 a 28 años	De 29 a 34 años	
Regulación emocional	Adecuado - excelente	4	92	66	5	167
	Debe mejorar	13	71	55	13	152
Total		17	163	121	18	319
Pruebas de chi-cuadrado						
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)			
Chi-cuadrado de Pearson	11,346a	3	0,010			
Razón de verosimilitud	11,709	3	0,008			
N de casos válidos	319					

Fuente: Elaboración propia

La tabla de contingencia que se presenta muestra la relación entre la regulación emocional y la edad de los encuestados. La distribución de frecuencias muestra que la mayoría de los encuestados con una regulación emocional "Adecuada - excelente" se encuentran en el rango

de 17 a 22 años, seguido por aquellos de 23 a 28 años, lo que podría sugerir una tendencia de mejor regulación emocional en los grupos más jóvenes.

La prueba de Chi-cuadrado de Pearson ha arrojado un valor de 11,346 con 3 grados de libertad y una significación asintótica (bilateral) de 0,010. Este resultado es menor que el umbral comúnmente aceptado de 0,05, lo que indica que hay una asociación estadísticamente significativa entre las categorías de edad y los niveles de regulación emocional. En otras palabras, parece existir una relación entre la edad de los encuestados y su capacidad para regular sus emociones.

El valor de la Razón de verosimilitud es similar, con un valor de 11,709 y una significación de 0,008, reforzando la conclusión de que la relación observada es significativa.

Tabla IV: Género y Regulación Emocional

Tabla cruzada					
Recuento		¿Con qué género te sientes identificado?			Total
		Femenino	Masculino	NB	
Regulación emocional	Adecuado - excelente	111	51	5	167
	Debe mejorar	95	56	1	152
Total		206	107	6	319
Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson	3,445a	2	0,179		
Razón de verosimilitud	3,683	2	0,159		
N de casos válidos		319			

Fuente: Elaboración propia

Continuando con el análisis de la relación entre la regulación emocional y la identificación de género de los participantes, los datos de frecuencia revelan que la mayoría de los sujetos con una regulación emocional calificada como "Adecuada - excelente" se identifican con el género femenino, tendencia que se observa igualmente en la categoría de género no binario (NB).. Aunque las estadísticas reflejan una mayor proporción de mejoras necesarias en el género masculino, la disparidad entre los géneros es mínima.

La prueba de Chi-cuadrado de Pearson resulta en un valor de 3,445 con 2 grados de libertad y una significación asintótica (bilateral) de 0,179. Este resultado, al estar por encima del nivel de significancia estándar de 0,05, sugiere que no hay una asociación estadísticamente significativa entre la identificación de género y los niveles de regulación emocional. Es decir, la capacidad para regular las emociones no parece diferir sistemáticamente entre los distintos géneros identificados en esta muestra.

La Razón de verosimilitud, que proporciona una medida similar de significancia, reporta un valor de 3,683 con una significación de 0,159, confirmando la falta de una relación estadísticamente significativa.

Tabla V: Nivel de estudios y Regulación Emocional.

Tabla cruzada					
Recuento		Nivel de estudios			Total
		Posgrado (Máster o Doctorado)	Superiores sin terminar (Universidad)	Superiores terminados (Universidad)	
Regulación emocional	Adecuado - excelente	30	112	25	167
	Debe mejorar	38	82	32	152
Total		68	194	57	319
Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson	5,747a	2	0,056		
Razón de verosimilitud	5,757	2	0,056		
N de casos válidos	319				

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la relación entre la regulación emocional y el nivel de estudios de los participantes, la distribución de frecuencias revela que de los encuestados, aquellos en estudios superiores sin terminar tienden más a una regulación emocional "Adecuada - excelente" en comparación con los otros niveles educativos, lo cual podría estar relacionado con la variable edad vista anteriormente.

La prueba de Chi-cuadrado de Pearson indica un valor de 5,747 con 2 grados de libertad, con una significación asintótica (bilateral) de 0,056. Este valor p está justo por encima del límite convencional de 0,05, lo cual sugiere que no existe una asociación estadísticamente significativa entre el nivel de estudios y la regulación emocional en esta muestra de 319 casos válidos.

Los resultados de esta prueba de Chi-cuadrado apuntan a que la capacidad de regulación emocional es relativamente independiente del nivel de estudios alcanzado por los individuos en este estudio.

Tabla VI: Nota media y Regulación Emocional.

Recuento		Tabla cruzada							Total
		¿Cuál fue tu nota media final del curso académico 2022/2023?							
		Entre un 5 y un 6	Entre un 6 y un 7	Entre un 7 y un 8	Entre un 8 y un 9	NS/NC	Sobresaliente	Suspense	
Regulación emocional	Adecuado - excelente	1	36	54	49	8	18	1	167
	Debe mejorar	1	15	61	43	14	17	1	152
Total		2	51	115	92	22	35	2	319
Pruebas de chi-cuadrado									
		Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)					
Chi-cuadrado de Pearson		10,447a	6	0,107					
Razón de verosimilitud		10,708	6	0,098					
N de casos válidos		319							

Fuente: Elaboración propia

En relación a la regulación emocional y las notas medias finales del curso académico 2022/2023 de los encuestados, la distribución de frecuencias muestra que la mayoría de los encuestados con una regulación emocional "Adecuada - excelente" tienen notas altas, lo que podría indicar una tendencia de una mejor regulación emocional asociada con un mejor rendimiento académico.

La prueba de Chi-cuadrado de Pearson ha arrojado un valor de 10,447 con 6 grados de libertad y una significación asintótica (bilateral) de 0,107. Este resultado es mayor que el umbral comúnmente aceptado de 0,05, lo que indica que no hay una asociación estadísticamente significativa entre las notas medias finales y los niveles de regulación emocional. Por consiguiente, parece que no existe una relación clara entre las calificaciones académicas de los encuestados y su capacidad para regular sus emociones.

El valor de la Razón de verosimilitud es similar, con un valor de 10,708 y una significación de 0,098, reforzando la conclusión de que la relación observada no es significativa.

Tabla VII: Afinidad con el grado elegido y Regulación Emocional.

Recuento		Tabla cruzada				
		¿Realmente estás estudiando lo que te gusta?			Total	
		No	Sí			
Regulación emocional	Adecuado - excelente	34	133	167		
	Debe mejorar	10	142	152		
Total		44	275	319		
Pruebas de chi-cuadrado						
		Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson		12,708a	1	0,000		
Corrección de continuidad		11,576	1	0,001		
Razón de verosimilitud		13,421	1	0,000		
Prueba exacta de Fisher					0,000	0,000
N de casos válidos		319				

Fuente: Elaboración propia

La tabla de contingencia mostrada ilustra la conexión entre la regulación emocional y la afinidad con el campo de estudio elegido por los participantes. La distribución de frecuencias resalta que la gran mayoría de los encuestados que están estudiando lo que les gusta también

se categorizan en la regulación emocional "Adecuada - excelente", a pesar de que también haya un gran número de encuestados que deban mejorar su regulación emocional y estén estudiando lo que les gusta. Esto sugiere que disfrutar de su área de estudio podría estar asociado con una mejor capacidad para regular las emociones.

El análisis estadístico a través de la prueba de Chi-cuadrado de Pearson devuelve un valor de 12,708 con 1 grado de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,000. Esta significación extremadamente baja está muy por debajo del umbral convencional de 0,05, lo que indica una asociación estadísticamente significativa entre el disfrute de los estudios y la regulación emocional. Esta fuerte relación se ve reforzada por la Razón de verosimilitud, que también muestra un valor significativo de 0,000.

Tabla VIII: Abandono de los estudios y Regulación Emocional

Tabla cruzada					
Recuento		¿En alguna ocasión has abandonado los estudios por cuestiones emocionales?			Total
		No, nunca	Sí, los he abandonado	Sí, temporalmente y los he retomado	
Regulación emocional	Adecuada - excelente	136	10	21	167
	Debe mejorar	129	3	20	152
Total		265	13	41	319
Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson	3,280a	2	0,194		
Razón de verosimilitud	3,480	2	0,175		
N de casos válidos		319			

Fuente: Elaboración propia

Por último, teniendo en cuenta el abandono de los estudios por cuestiones emocionales y el nivel de regulación emocional destacamos que, la distribución de las frecuencias indica que un número significativamente mayor de individuos que nunca han abandonado sus estudios por razones emocionales se clasifica teniendo una regulación emocional "Adecuada - excelente".

La prueba de Chi-cuadrado de Pearson ha dado como resultado un valor de 3,280 con 2 grados de libertad y una significación asintótica (bilateral) de 0,194. Este resultado supera el umbral de significación estadística comúnmente aceptado de 0,05, indicando que no hay una asociación estadísticamente significativa entre la historia de abandono de estudios por razones emocionales y los niveles de regulación emocional. El historial de abandono de estudios por cuestiones emocionales no parece estar relacionado con la capacidad de los encuestados para regular sus emociones.

El valor de la Razón de verosimilitud proporciona un resultado coherente, con un valor de 3,480 y una significación de 0,175, que también indica una falta de relación estadísticamente significativa.

5.3. Análisis de Correspondencias Múltiples.

Para explorar la interrelación entre las distintas categorías de la variable clave, Regulación Emocional, y las variables predictoras implicadas, se ha implementado un análisis de correspondencias múltiples. El propósito de este análisis es identificar las dimensiones fundamentales que caracterizan la regulación emocional en relación con el desempeño académico. Este enfoque nos permitirá comprender mejor las interconexiones entre las variadas respuestas categorizadas en las siguientes variables: (1) edad de los participantes, (2) su género, (3) su nota media del curso académico 2022/2023, (4) el nivel de estudios, (5) la historia de abandono educativo, (6) el grado de afinidad con la carrera seleccionada, y (7) su competencia en la regulación emocional.

Tabla IX: Matriz de correlaciones.

Variables originales de correlaciones							
	¿Cuál fue tu nota media final del curso académico 2022/2023?	¿Qué edad tienes?	¿Con qué género te sientes identificado?	Nivel de estudios	¿En alguna ocasión has abandonado los estudios por cuestiones emocionales?	¿Realmente estás estudiando lo que te gusta?	Regulación_emocional
¿Cuál fue tu nota media final del curso académico 2022/2023?	1,000	,007	-,091	-,225	,039	,088	,086
¿Qué edad tienes?	,007	1,000	,069	-,075	,083	-,009	,012
¿Con qué género te sientes identificado?	-,091	,069	1,000	-,038	-,030	-,028	,016
Nivel de estudios	-,225	-,075	-,038	1,000	-,071	,036	-,008
¿En alguna ocasión has abandonado los estudios por cuestiones emocionales?	,039	,083	-,030	-,071	1,000	-,012	-,021
¿Realmente estás estudiando lo que te gusta?	,088	-,009	-,028	,036	-,012	1,000	,200
Regulación_emocional	,086	,012	,016	-,008	-,021	,200	1,000
Dimensión	1	2	3	4	5	6	7
Autovalor ^a	4,206	3,155	3,010	2,736	2,410	1,593	,890

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la matriz de correlaciones derivada del análisis de correspondencias múltiples proporciona una visión cuantitativa de cómo influyen diferentes variables se asocian con la regulación emocional en la muestra de estudio. Observamos que la diagonal principal muestra correlaciones perfectas, lo cual es esperado ya que cada variable está perfectamente correlacionada consigo misma.

Centrándonos en las correlaciones con la variable regulación emocional, vemos que ninguna de las correlaciones sobrepasa el umbral de 0,2, lo cual indica que, aunque hay cierta asociación, no es fuerte. La correlación más alta con la regulación emocional es con la variable “¿realmente estás estudiando lo que te gusta?” con un valor de 0,20, sugiriendo que hay una leve asociación entre la afinidad con el grado y la regulación emocional. Esto podría significar que sentirse cómodo con lo que estudias puede ayudar a desarrollar mejores habilidades de regulación emocional. La segunda correlación más alta se corresponde con la variable “Nota media del curso académico 2022/2023”, con un valor de 0,086, pero la relación no es suficientemente fuerte.

Una observación interesante es la correlación negativa entre "regulación emocional" y "¿En alguna ocasión has abandonado los estudios por cuestiones emocionales?", aunque esta correlación es muy cercana a cero (-0,021), sugiere que no hay una relación lineal directa

entre abandonar estudios por razones emocionales y la habilidad de regulación emocional. Lo mismo ocurre con la variable “Nivel de estudios”, para la cual existe una correlación negativa (-0,008), todavía más cercana a cero que la anterior.

Las correlaciones bajas en general sugieren que la regulación emocional es un constructo complejo que probablemente no está determinado por una sola o unas pocas variables, sino por una combinación de muchas, incluyendo factores no medidos en este estudio. Este análisis de correspondencias múltiples revela que la regulación emocional, una variable compleja y multifacética, no está fuertemente asociada con las variables demográficas y académicas consideradas aquí. Esto enfatiza la necesidad de un enfoque más holístico y posiblemente la inclusión de más variables relacionadas con el estilo de vida y la salud mental para comprender mejor las influencias sobre la regulación emocional. La capacidad de regulación emocional es probablemente el resultado de una interacción de múltiples factores, y futuros estudios deberían explorar estas relaciones en mayor profundidad.

Tabla X: Resumen del modelo.

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	,890	6,265	,348	34,805
2	,815	4,347	,242	24,151
Total		10,612	,590	
Media	,859 ^a	5,306	,295	29,478

a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.

Fuente: Elaboración propia

La tabla presentada revela varios componentes clave que ayudan a determinar la adecuación del modelo en el análisis de las dimensiones subyacentes de la regulación emocional. Comenzando con el alfa de Cronbach, observamos que la Dimensión 1 exhibe un alfa de 0,890, lo que indica una alta consistencia interna y sugiere que esta dimensión captura de manera fiable las diferencias en las respuestas de los participantes. Este valor supera con creces el límite convencional de 0,600, reafirmando la solidez de la Dimensión 1 en representar un constructo coherente. La Dimensión 2, con un alfa de 0,815, también demuestra una fiabilidad robusta, confirmando que ambas dimensiones son representativas de las variaciones en las frecuencias de categorías.

En cuanto a los autovalores, se puede ver que la Dimensión 1 posee un autovalor de 6,265, lo que implica que capta una cantidad de varianza comparable a la de aproximadamente seis variables. Esto es considerablemente alto y refleja la importancia de esta dimensión en el modelo. La Dimensión 2 tiene un autovalor de 4,347, también significativo, aunque en menor medida que la primera dimensión.

La inercia, que captura la varianza total representada por cada dimensión, es otro indicador crítico. La Dimensión 1 tiene una inercia de 0,348, lo que significa que explica el 34,805% de la varianza total, una contribución significativa al modelo. La Dimensión 2, con una inercia de 0,242 (24,151% de la varianza), también es valiosa, aunque en menor medida. Ambas

dimensiones tienen inercias que superan el umbral de 0,2, lo que justifica su retención en el modelo.

En conjunto, estos resultados estadísticos abogan por la retención de ambas dimensiones, ya que proporcionan una representación digna de las diferencias en las frecuencias de categorías. Además, la coherencia entre las dimensiones y la conceptualización de los niveles de regulación emocional es evidente: la primera dimensión probablemente captura el nivel adecuado o excelente de regulación emocional, mientras que la segunda puede estar asociada con los aspectos de la regulación emocional que necesitan mejorar.

La discriminación de las variables, su capacidad para diferenciar entre los casos según las categorías de pertenencia, es alta en ambas dimensiones. Esto indica que las dimensiones seleccionadas tienen un buen grado de discriminación, lo que permite diferenciar entre los niveles de regulación emocional de manera efectiva.

En resumen, el análisis sugiere que el modelo es robusto y que las dos dimensiones identificadas ofrecen una buena capacidad explicativa de las diferencias en regulación emocional, respaldando su uso en la exploración de la regulación emocional en la población estudiada.

Tabla XI. Medidas discriminantes.

Medidas discriminantes				
	Ponderación de variable	Dimensión		Media
		1	2	
¿Cuál fue tu nota media final del curso académico 2022/2023?	1	,179	,030	,105
¿Qué edad tienes?	4	,845	,831	,838
¿Con qué género te sientes identificado?	3	,032	,081	,057
Nivel de estudios	3	,642	,016	,329
▶ ¿En alguna ocasión has abandonado los estudios por cuestiones emocionales?	3	,187	,174	,181
¿Realmente estás estudiando lo que te gusta?	2	,015	,027	,021
Regulación emocional	2	,045	,061	,053
Total activo ^a	18	6,265	4,347	5,306
% de varianza		34,805	24,151	29,478

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla detalla la capacidad discriminante de diferentes variables en relación con dos dimensiones principales, reflejando cómo estas variables contribuyen a la diferenciación entre categorías de regulación emocional. Observamos que, la variable "¿Qué edad tienes?" tiene la mayor capacidad discriminante para la Dimensión 1 (0,845), seguida por "Nivel de estudios" (0,642) y "¿En alguna ocasión has abandonado los estudios por cuestiones emocionales?" (0,187). Esto indica que la edad y el nivel educativo son factores significativos en la diferenciación de la regulación emocional, donde una mayor edad y un nivel educativo superior podrían estar asociados con una mejor regulación emocional.

Sin embargo, para la Dimensión 2, "¿Qué edad tienes?" también presenta la capacidad discriminante más alta (0,831), lo que sugiere que esta variable tiene un impacto considerable en ambas dimensiones del modelo. Las otras variables muestran una capacidad discriminante mucho más baja en la Dimensión 2, con "Nivel de estudios" y "¿En alguna ocasión has abandonado los estudios por cuestiones emocionales?" presentando valores particularmente bajos (0,016 y 0,174, respectivamente), lo que indica que estas variables tienen un efecto menor en la segunda dimensión.

El alfa de Cronbach sugiere una consistencia interna alta en ambas dimensiones, con valores de 0,890 y 0,815, respectivamente. La varianza explicada por la primera dimensión es significativa (34,805%), mientras que la segunda dimensión también contribuye de manera sustancial (24,151%). Esto demuestra que el modelo es firme y que las dos dimensiones capturadas son representativas de las diferencias en la regulación emocional en el conjunto de datos analizado.

La primera dimensión parece estar más influenciada por la edad y el nivel de estudios, mientras que la segunda dimensión es predominantemente afectada por la edad. Las demás variables, aunque contribuyen al modelo, presentan una capacidad discriminante más baja. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la complejidad de la regulación emocional no puede ser plenamente capturada por un número limitado de variables, y se deben considerar otros factores que podrían influir en esta habilidad.

En síntesis, en paralelo con los resultados derivados de las tablas de contingencia y análisis de Chi Cuadrado, emergen dos perfiles multivariantes: el primero se caracteriza por individuos que han logrado un rendimiento académico elevado en el año académico 2022/2023, exhiben una regulación emocional de nivel adecuado o superior, se identifican mayoritariamente con el género femenino, pertenecen a franjas etarias más juveniles, cursan estudios superiores sin concluir, muestran afinidad con su elección de carrera universitaria y no han interrumpido su formación educativa por razones emocionales. Por otro lado, el segundo perfil está compuesto por aquellos con resultados académicos menos favorables en el periodo anterior, requieren de una mejora en la gestión de sus emociones, abarcan una gama de edades más avanzada, engloban al género masculino así como a personas no binarias, incluyen a individuos que han pausado su educación debido a desafíos emocionales y a aquellos que perciben una desconexión con la carrera universitaria que han escogido.

5.4. Prueba T de Student

Se ha implementado la Prueba T de Student para muestras independientes con el propósito de evaluar diferencias en las medias entre dos conjuntos distintos de datos. Este análisis está enfocado en este estudio para contrastar la media de Regulación Emocional entre dos grupos de estudiantes universitarios: aquellos cuyas calificaciones han sido altas (promedio de 7 o superior en el curso académico 2022/2023) y aquellos con calificaciones bajas (promedio inferior a 7 en el mismo período). El objetivo es determinar si existe una discrepancia estadísticamente significativa entre las medias de Regulación Emocional de ambos grupos.

Tabla XII: Estadísticas de grupo Prueba T.

➔ Prueba T

Estadísticas de grupo					
¿Cuál fue tu nota media final del curso académico 2022/2023?		N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
Regulación Emocional	Buenas notas (7 o más)	242	1,50	,501	,032
	Malas notas (Menos de 7)	55	1,31	,466	,063

Fuente: Elaboración propia

Tabla XIII: Prueba de muestras independientes.

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
Regulación Emocional	Se asumen varianzas iguales	41,023	<,001	2,583	295	,005	,010	,191	,074	,045	,336
	No se asumen varianzas iguales			2,702	84,738	,004	,008	,191	,071	,050	,331

Fuente: Elaboración propia

Para analizar la tabla sobre la Prueba T de Student, primero debemos comprender que esta prueba está diseñada para comparar las medias de dos grupos independientes y determinar si las diferencias observadas entre las medias son estadísticamente significativas. La tabla muestra las estadísticas de grupo para la variable "Regulación Emocional" en dos grupos de estudiantes universitarios: aquellos con buenas notas (7 o más) y aquellos con malas notas (menos de 7) en el curso académico 2022/2023.

Observamos que la media de regulación emocional para el grupo con buenas notas es 1,50, mientras que para el grupo con malas notas es 1,31. Aunque hay una diferencia en las medias, la Prueba T de Student nos permite saber si esta diferencia es estadísticamente significativa. La tabla también muestra el tamaño del grupo (N), la desviación estándar y el error estándar de la media, que nos ayuda a entender la dispersión y la precisión de las medias estimadas.

La Prueba de Levene para la igualdad de varianzas nos indica si podemos asumir que las varianzas de los dos grupos son iguales para aplicar la Prueba T. En este caso, el valor de significación (Sig.) es menor que 0,001, lo que sugiere que las varianzas no son iguales, y por lo tanto, debemos mirar la fila correspondiente en la Prueba T.

La Prueba T para la igualdad de medias tiene dos filas: una asumiendo varianzas iguales y otra no. Dado que las varianzas no son iguales, nos enfocamos en la segunda fila. El valor de t es 2,702 con 84,738 grados de libertad, y la significación (P de dos factores) es 0,008, lo que está por debajo del umbral de 0,05, indicando así, que hay una diferencia significativa en la regulación emocional entre los dos grupos de estudiantes.

La diferencia de medias es de 0,191, y el intervalo de confianza del 95% para esta diferencia va de 0,050 a 0,331, lo que significa que estamos 95% seguros de que la verdadera diferencia

de medias entre los dos grupos está en este rango. Dado que el intervalo no incluye el cero, podemos confirmar que la diferencia de medias es significativa y no se debe al azar.

En resumen, la Prueba T de Student para muestras independientes revela que los estudiantes universitarios con buenas notas tienen una regulación emocional significativamente más alta que aquellos con malas notas. Este resultado podría implicar que una mejor regulación emocional está asociada con un mejor rendimiento académico, o viceversa. Este análisis es crucial para el desarrollo de esta investigación, ya que proporciona evidencia estadística para apoyar o refutar nuestra hipótesis específica relacionada con la regulación emocional y el rendimiento académico.

6. Discusión

El objetivo de esta investigación fue examinar el impacto de la Gestión de las Emociones sobre el Rendimiento Académico en una muestra de estudio de 319 estudiantes de la Universidad de A Coruña.

A través de un enfoque exploratorio, los descubrimientos clave de este estudio, basados en el análisis de tablas de contingencia y la prueba Chi Cuadrado, indican que, aunque la matriz de correlación no es perfecta, se logró identificar dos perfiles distintos de estudiantes según sus niveles de Regulación Emocional. Se encontró que existe una relación lineal entre la Regulación Emocional y el Rendimiento Académico, donde niveles bajos de regulación emocional están asociados con una mayor incidencia de bajos resultados académicos, y niveles más altos de regulación emocional con mejores calificaciones. Sin embargo, esta relación no resultó ser estadísticamente significativa, lo cual contrasta con los hallazgos de Usán, Supervía y Mejías (2020), quienes sí observaron una correlación significativa entre estos dos factores.

El estudio también reveló que, aunque no hubo una significancia estadística entre la Regulación Emocional y el género, las mujeres tienden a tener una mayor capacidad para regular sus emociones, lo que se alinea con investigaciones previas que sugieren una mayor predisposición emocional en las mujeres, atribuida a factores educativos, roles de género estereotipados, y diferencias biológicas.

Además, la investigación mostró que la edad no tiene un impacto estadísticamente significativo en la Regulación Emocional, aunque los participantes más jóvenes mostraron una mejor regulación emocional en comparación con los más mayores. En cuanto a la relación entre la nota media académica y la Regulación Emocional, se observó que los estudiantes con mejores calificaciones en el último año académico 2022/2023 demostraron mayores niveles de regulación emocional. Además, los estudiantes que se sienten identificados con su carrera universitaria mostraron también una mejor regulación emocional en comparación con aquellos que no se sienten identificados con su elección de carrera.

Mediante el análisis de correspondencias múltiples, se buscó explorar las dimensiones fundamentales de la Regulación Emocional y cómo se relacionan con diversas variables sociodemográficas y académicas.

Este análisis permitió distinguir entre estudiantes con niveles adecuados o excelentes de Regulación Emocional, quienes generalmente obtienen buenas calificaciones, son más jóvenes, se identifican con el género femenino, y se sienten alineados con su carrera, frente a aquellos que necesitan mejorar su regulación emocional, asociados con calificaciones bajas, mayor edad, género masculino o identidades de género diverso, y desalineación con su elección de carrera.

La prueba T de Student para muestras independientes confirmó que los estudiantes con buenas calificaciones poseen una regulación emocional significativamente superior a aquellos con peores resultados académicos, destacando la importancia de las competencias emocionales en el rendimiento académico.

En conclusión, este estudio logró identificar dos perfiles multivariantes de estudiantes basados en su regulación emocional y desempeño académico, resaltando la importancia de continuar investigando la regulación emocional para mejorar la comprensión de su impacto en el rendimiento académico y otros aspectos sociodemográficos, promoviendo así el desarrollo de competencias emocionales y psicológicas en el ámbito educativo.

7. Conclusiones

Tras completar todos los análisis, llegamos a las conclusiones siguientes. Los objetivos específicos se han alcanzado: en primer lugar, no se encontró una relación significativa entre la regulación emocional y el género, aunque se observa una tendencia de mayor habilidad emocional en el género femenino. Segundo, no se identifica una correlación estadísticamente significativa entre la regulación emocional y el abandono de estudios por motivos emocionales, con un valor de $p \geq 0.05$. Tercero, hay una vinculación significativa entre las categorías de edad y los niveles de regulación emocional, indicando que la edad influye en la capacidad de regulación emocional, dado que $p \leq 0.05$. Finalmente, mediante la prueba T de Student para muestras independientes, se determina que los estudiantes con mejores calificaciones presentan una regulación emocional notablemente superior en comparación con aquellos de calificaciones inferiores. Este hallazgo sugiere que una adecuada regulación emocional podría estar vinculada a un rendimiento académico más alto, y viceversa.

A pesar de que las correlaciones son moderadas y la matriz de correlación no es ideal, el análisis exploratorio revela la identificación de dos perfiles multivariantes significativos gracias al análisis de correspondencias múltiples. Un perfil corresponde a individuos con alto rendimiento académico en el año 2022/2023, con una regulación emocional adecuada o superior, mayoritariamente del género femenino, de edades más jóvenes, estudiantes de carreras superiores sin finalizar, con afinidad hacia su elección de carrera y sin interrupciones educativas por cuestiones emocionales. El otro perfil incluye aquellos con rendimiento académico inferior, necesidad de mejora en la regulación emocional, de edades más avanzadas, englobando al género masculino y personas de identidades de género diversas, e incluye a individuos que han pausado su educación por desafíos emocionales y aquellos desvinculados de su carrera universitaria escogida. Este descubrimiento de perfiles multivariantes representa un aporte novedoso respecto a estudios previos, subrayando la importancia de continuar investigando los factores que influyen en el rendimiento académico

de los estudiantes.

Por otro lado, se rechaza la primera hipótesis debido a la prevalencia de estudiantes con capacidad de regulación emocional adecuada o excelente, posiblemente influenciada por un sesgo de muestra. La segunda hipótesis se acepta, estableciendo una relación positiva entre una buena regulación emocional y el rendimiento académico. La tercera hipótesis también se acepta, confirmando mejores niveles de regulación emocional en quienes se identifican con el género femenino en comparación con el masculino. Finalmente, la cuarta hipótesis se valida, evidenciando que los individuos más jóvenes muestran mejores niveles de regulación emocional que los mayores.

Esta investigación enfrentó limitaciones inherentes a su diseño descriptivo, exploratorio y transversal. Las restricciones pueden estar relacionadas con el tamaño de la muestra no probabilística, lo que podría afectar los resultados por las diferencias significativas en el tamaño de muestra entre las categorías de respuesta, llevando a la necesidad de agrupar categorías a pesar de la falta de alineación teórica. Esto complicó el análisis de resultados, pudiendo distorsionar los hallazgos. Además, la significativa diferencia en la participación de género, con una mayor presencia femenina y una participación minoritaria de individuos que se identifican con otro género, podría considerarse un sesgo, impactando así la integridad de la investigación realizada.

7.1. Fortalezas y debilidades del trabajo

En relación con los puntos fuertes y débiles de este estudio, se pueden consultar los datos resumidos en la *Tabla XIV*. No obstante, creo importante mencionar un elemento en esta sección que, si bien no representa una debilidad per se, para mí constituye una preocupación: la impresión de que "me dejo algo en el tintero". A pesar del meticuloso análisis llevado a cabo en este estudio, persiste en mí la sensación de que algún elemento esquivo se ha omitido, posiblemente debido a la escasez de diferencias significativas identificadas.

Tabla XIV. Fortalezas y Debilidades



Fuente: Elaboración propia

Me gustaría destacar un desafío que ha permeado el proceso investigativo: el abordaje de una temática que ha impactado profundamente mi trayectoria académica y social a lo largo de los años. La constante confrontación con este tema, que ha afectado negativamente tanto mis resultados académicos como mis interacciones sociales, ha marcado significativamente mi experiencia. Enfrentarme nuevamente a estos aspectos, con el objetivo de otorgarles el reconocimiento merecido, ha tenido un impacto emocional considerable. Esta circunstancia me ha llevado a reflexionar sobre la relevancia de la salud mental y el potencial daño emocional que puede sufrir un investigador al explorar problemáticas con las cuales tiene una conexión personal. Sin embargo, este proceso investigativo ha sido también un medio para curar antiguas heridas y reconciliarme no solo con mis experiencias pasadas de sentirme académicamente inferior, sino también con la sociología, una disciplina a la que inicialmente me resistí, porque sí, yo también pertenezco a ese inmenso grupo de personas que no lograron acceder a la carrera de sus sueños y terminaron en otra “de rebote”. La sociología se ha integrado en mi, influenciando mi desarrollo personal y profesional. Es increíble como mi vida personal y académica se han entrelazado y enriquecido mutuamente a lo largo de este estudio.

Adentrarme en la literatura con un enfoque metodológico me ha enseñado que la dimensión emocional es inseparable de la intelectual. Pretender dividir estas esferas es ignorar el entrelazamiento de nuestra objetividad y subjetividad, y minimiza el valor de nuestras experiencias vividas como fuentes de conocimiento social y reflexión. Este entendimiento representa la enseñanza más valiosa que he obtenido de mi investigación. Por ello, no puedo estar más agradecida por las perspectivas ganadas.

8. Referencias Bibliográficas:

- Advíncula Coila, C. P. (2018). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. (Tesis doctoral). [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12666/Adv%c3%aducula Coila Regulaci%c3%b3n emocional bienestar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12666/Adv%c3%ad%ucula_Coila_Regulaci%c3%b3n_emocional_bienestar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alonso García, E., Machargo, I, Méndez, G., Pérez, M.F., y Socorro, M.C. (1996). Predicción del rendimiento académico al inicio del Bachillerato y FP. *Renovación Pedagógica*, 3 (297), 1559-1561.
- Alonso, J., y Navazo, M.A. (2002). La agresividad y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Amezcua, J.A., Fernández de Haro, E., y Pichardo, M.C. (1999). El autoconcepto como variable predictiva del rendimiento académico. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 12, 97-112.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barret, L.F., y Gross, J.J. (2001). *Emotions, Current Issues and future directions*, New York: The Guilford Press.
- Beck, A.T., Rush, J., Shaw, B.F., y Emery, G. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión* (9o ed.). España: Desclee de Brouwer.
- Binet, A. (1908). *Las ideas modernas acerca de los niños*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (Trad. cast., 1999). https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-ideas-modernas-acerca-de-los-ninos--0/html/fe4d4580-82b1-11df-acc7-002185ce6064_8.html
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1) 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bloom, B.S. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. México: el Ateneo.
- Brackett, M.A., Rivers, S., Reyes, M., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224.
- Brackett, M. A., y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M., Mayer, J.D. y Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.

- Brackett, M., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
<https://www.eiconsortium.org/pdf/Brackett.Rivers.Shiffman.Lerner.Salovey.JPSP.2006.pdf>
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R. U. B. É. N., Nava-Bustos, G. O. N. Z. A. L. O., Zambrano-Guzmán, R. O. G. E. L. I. O., & García-García, A. N. G. É. L. I. C. A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y Desarrollo*, 20(1), 29-37.
- Cabanach, R. G., Fernández-Cervantes, R., Souto-Gestal, A., & Suárez-Quintanilla, J.A. (2018). Regulación emocional y estrés en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), 167-178.
- Caballero, P.A. (2009). *Competencias Emocionales: Aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 155-166.
https://www.academia.edu/4695337/Cabello_R_Fernández_Berrocal_P_Ruiz_Aranda_D_Extremera_N_2006_Una_aproximación_a_la_integración_de_diferentes_medidas_de_regulación_emocional_Ansiedad_y_Estrés_12_2_3_155_166
- Carballeira Abella, M., Marrero Carreira, B., & Abrante Rodríguez, D. (2019) Emotional Intelligence and Psychological Adjustment in Students: Academic Level and Field of Study. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ieap>
- 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. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaRyS/article/view/1238/1614>
- Chadwick, C. (1979). *Tecnología Educativa para el Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. y Bajgar, J., (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ciarrochi/publication/222576066_Measuring_Emotional_Intelligence_in_Adolescents/links/60912223a6fdccaebd0794a8/Measuring-Emotional-Intelligence-in-Adolescents.pdf?origin=publication_detail
- Danvila Del Valle, I., Sastre Castillo, M. A. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/download/38963/37595>
- De la Torre, E., Mato, M.D., y Rodríguez, E. (2009). Ansiedade e rendimento em matemáticas. *Revista Galega do Ensino*, 53, 73-77.

- Del Rosal, I., Dávila, M. A., Cañada, F. (2022). Análisis de las emociones en estudiantes de Educación Primaria al abordar contenidos sobre “El ser humano y la salud”. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 6(1), 57-73.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7623/RGP_17_art_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De Meulemeester, L., (2001). *La démocratisation de l'enseignement universitaire*. Francia: Louvain la Neuve.
- Edel, R. (2003). El Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-8.
- Echevarría Aldana, B. (2021). *CODIP-R: un programa para trabajar emociones y resolución de conflictos*. (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/28737/EcheverriaAldana_Beatriz_TD_2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.) *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Editorial Universidad de Granada: Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en alumnado: evidencias empíricas. *Electronic Journal of Research of Educational Psychology*, 6 (2), 363-382. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v6n2/v6n2a5.pdf>
- Farias, D., y Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación universitaria*, 3(6), 33-40.
- Fatt, J. P. (2002). Emotional Intelligence: implications for human resource managers. *Management Research News*, 25 (11), 57-74.
- Fennema, E., y Sherman, J.A. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7(5), 324-326.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35428/01420073000724.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds), *Manual de Inteligencia emocional*, (pp. 173-187). Madrid: Ed. Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, 6(2), 421-436. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289/1363>
- Fontanillas-Moneo J., Torrijos Fincias, P. y Rodríguez-Conde, M.J. (2022). Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en la Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 102-118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.
- Gallego Gil, D. J., Gallego Alarcón, M. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. PPC.
- García López, J. (1994). *El rendimiento escolar*. Los alumnos y alumnas ante el éxito o fracaso. Madrid: CEAPA.
- García, V., Orjuela, L. J., & Esperanza, A. (2023). *Las emociones en la Salud Integral: Un análisis desde la Psiconeuroinmunología, la Psicología de las Emociones y lo Biopsicosocial*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/54713/aemunozci.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *Scientific American*, 9, 19-23. <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/a-multiplicity-of-intelligences1.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós. <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Goleman, D. (1998a). *What makes a leader?*. Harvard Business Review, 76, 93-104.
- Goleman, D. (1998b). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. https://www.academia.edu/44384606/WORKING_WITH_EMOTIONAL_INTELLIGENCE
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós. <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- González Fontao, M.P. (1996). Factores escolares que determinan el rendimiento de los estudiantes: reflexiones teórico-empíricas. *Innovación Educativa*, 6, 25-34.
- González, M. L. G., & García, C. L. (2013). Competencias emocionales y

rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 13-25.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/181031>

- Granados, M. G., Sánchez, D. V. (2020). *La educación emocional en la escuela primaria*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Córdoba.
http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2475/1/TF_Granados_Sanchez.pdf
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: *The Science of Emotional Intelligence*. *American Scientist*, 93, 330-339.
https://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/salovey.emot_inte.ll.amersci.05.pdf
- Hernandez, M. B., Blavo, C., Hardigan, P. C., Perez, A. M., Hage, K. (2010). Differences in perceived stress, depression, and medical symptoms among medical, nursing, and physician assistant students: a latent class analysis. *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, 16(1), 35-39.
- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. *Research agendas in the sociology of emotions*, 117, 117-142.
- Jimenez, I., y Lopez-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez, M., y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de sexo y edad. *Boletín de Psicología*, (93), 21-39.
- Kemper, T. D. (1978). Toward a sociology of emotions: Some problems and some solutions. *The American Sociologist*, 30-41.
- Martineaud, S., y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez, A. (2010). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18), 67-74.
- Matthews, G., Zeidener, M., y Roberts, R. (2002). *Emotional Intelligence Science and Myth*. Massachusetts Institute of Technology.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.
<http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/Mayer-2000.pdf>
- McLeod, D.B. (1988). *Beliefs, attitudes, and emotions: New view of affect in*

mathematics education. Nueva York: Springer-Verlang.

- Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J., Guil, M., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(16).
- Moreta Herrera, R., Durán Rodríguez, T., & Villegas Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/220387>
- Nováez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México: Iberoamericana.
- Otero Martínez, C., Martín López, E., León Del Barco, B., Vicente Castro, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*. 17(1,2), 275-284. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7623/RGP_17_art_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Page, A. (1990). *Hacia un Modelo Causal del Rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Pascual Jimeno, A.; Conejero López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36 (1), 74-83. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243058940007.pdf>
- Penas Barreiro, P. (2018). *Educación emocional e resolución de conflitos, proposta de intervención: os Escornabots*. (Trabajo de grado). Universidad de A Coruña. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21700/PenasBarreiro_Paula_TFG_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Pérez, L. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento escolar en la etapa de educación infantil. Barcelona. <https://reunir.unir.net/>
- Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., Sáez, F. M., & Díaz-Mujica, A. E. (2018). Revisión Sistemática de la Habilidad de Autocontrol del Estudiante y su Rendimiento Académico en la Vida Universitaria. *Formación universitaria*, 11(3), 49-62. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v11n3/0718-5006-formuniv-11-03-00049.pdf>
- Pulido Acosta, F.; Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212017000100029&script=sci_arttext
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., Reyes, M.R., Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P.

- (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence With the MSCEIT-YV Psychometric Properties and Relationship With Academic Performance and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.
- Rodríguez García, P.L. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12.
 - Rosario, P., Lourenco, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A. y Tuero-Herrero, E. (2012). Prediction of mathematics achievement: Effect of personal, socioeducational and contextual variables. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
 - Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 223-230.
 - Scheff, T. J. (1979). *Catharsis in healing, ritual, and drama*. Univ of California Press.
 - Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
<https://aec6905spring2013.files.wordpress.com/2013/01/saloveymayer1990emotionalintelligence.pdf>
 - Sánchez, A.M. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 15-25.
 - Sánchez Núñez, M. T.; Fernández-Berrocal, P.; Montañés, J. & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/540/Art_15_253_eng.pdf?sequence=1
 - Shevchenko, A. (2019). *Enfoque interdisciplinar sobre el estudio cuantitativo de las emociones*. (Tesis de máster). Universidad de A Coruña.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/26417/Shevchenko_%20Anastasiya_TFM_2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y
 - Souto Géstal, A. J. (2013). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia*. (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/20689/Cbnach_Afirtmto.pdf?sequence=3&isAllowed=y
 - Suberviola-Ovejas, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, (117), 1-17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5348580>
 - Thorndike, E. L. (1920) *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine, 140, 227-235.

<https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf>

- Torres, L.E., y Rodríguez, N.Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 255-270.
- Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95-105. <http://tinyurl.com/45enr5u7>
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-35352018000200095
- Usán Supervía, P., Salavera, C., & Mejías, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *Rev. CES Psico*, 13(1), 125-139. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v13n1/2011-3080-cesp-13-01-125.pdf>
- Usán Supervía, P. & Quílez Robres, A. (2021) Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Vallés, A. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid. EOS.
- Vargas Díez, J. (2001). *Factores diferenciales del rendimiento académico en educación superior*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

9. Anexos

Gestión de las emociones y rendimiento académico

El propósito del presente estudio del marco de la elaboración del TFG del grado en Sociología es investigar si existe relación entre la gestión de las emociones y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Durante este estudio te pediremos que contestes indicando el grado de acuerdo con las cuestiones planteadas. Para ello no existe una respuesta correcta, simplemente debes responder con sinceridad.

El estudio es de carácter anónimo, por lo que la información que proporcionas será totalmente confidencial. Por ello, la información será tratada como un código que en ningún caso podrá ser relacionada con la identidad del participante. A razón de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de Diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, sus datos no serán publicados y la información obtenida únicamente será utilizada con fines académicos. Todos los datos serán tratados con absoluta confidencialidad, no siendo accesibles a terceros para finalidades distintas a las que han sido autorizados.

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Puedes abandonar la participación en este estudio en cualquier momento.

* Obligatorio

1. ¿En qué provincia resides?

*

Escriba su respuesta

2. **¿Qué edad tienes?**

*

Escriba su respuesta

3. **¿Con qué género te sientes identificado?**

*

Femenino

Masculino

Otras

4. **Nivel de estudios**

*

Educación Secundaria Obligatoria

Bachillerato

Superiores sin terminar (Universidad)

Superiores terminados (Universidad)

Posgrado (Máster o Doctorado)

Formación Profesional

5. **¿Cuál fue tu nota media final del curso académico 2022/2023?**

*

Escriba su respuesta

6. **¿En alguna ocasión has abandonado los estudios por cuestiones emocionales?**

*

Sí, temporalmente y los he retomado

Sí, los he abandonado

No, nunca

7. **¿Realmente estás estudiando lo que te gusta?**

*

Sí


No

8. A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo según la escala TMMS-24. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en pensar las respuestas.

* 

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo
Presto mucha atención a los sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso en mi estado de ánimo constantemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A menudo pienso en mis sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presto mucha atención a cómo me siento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo claros mis sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Casi siempre sé cómo me siento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo según la escala TMMS-24. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en pensar las respuestas. * 

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siempre puedo decir cómo me siento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A veces puedo decir cuáles son mis emociones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo llegar a comprender mis sentimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo mucha energía cuando me siento feliz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. **Las emociones en la vida universitaria**

* 

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo
Cuando estoy triste no soy capaz de concentrarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si estoy enfadado/a no consigo hacer las tareas académicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si estoy muy estresado/a me bloqueo y soy incapaz de estudiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si me siento ansioso no soy capaz de concentrarme en mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si me pasa algo malo me afecta gravemente a nivel emocional y también a nivel académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siento que si algo de mis estudios va mal, me afecta a nivel emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero que mi estado de ánimo afecta a mi rendimiento académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar