UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico y Relaciones Sociales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

AUTORA: SONIA VILLORIA ÁLVARO

DIRECTORA: RAQUEL PALOMERA MARTÍN

FECHA: 12 DE SEPTIEMBRE DE 2012

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE…….....4

INTRODUCCIÓN…….6

ESTADO DE LA CUESTIÓN……..9

Capítulo 1: Inteligencia emocional……..9

1.1. Conceptualización……..9

1.1.1. Los precedentes de la inteligencia emocional……9

1.1.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional……11

1.2. Evaluación de la inteligencia emocional…….16

Capítulo 2: Rendimiento académico……..18

2.1. Conceptualización…….18

2.2. Factores predictores del éxito escolar……...20

Capítulo 3: Relaciones sociales en adolescentes……...22

3.1. La adolescencia como periodo crítico y de oportunidades...…….22

3.2. Importancia de la relación entre iguales en la adolescencia…….24

Capitulo 4: Inteligencia emocional, rendimiento académico y relaciones sociales...26

OBJETIVOS……33

METODOLOGÍA……34

Muestra……34

Hipótesis……..38

Procedimiento…….38

Técnicas e instrumentos……...40

RESULTADOS……...45

Análisis descriptivo…….45

Análisis inferencial……..49

Análisis correlacional de Pearson……49

Análisis de regresión lineal múltiple……....56

Rendimiento académico……...56
Rendimiento académico controlando IE……..57
Adaptación general al centro…….……...59
Adaptación general al centro controlando IE……...60
Adaptación a los compañeros/as……..61
Adaptación a los compañeros/as controlando IE…….63
Adaptación al profesorado……...64
Adaptación al profesorado controlando IE.……..65

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES……...67
Limitaciones y futuras investigaciones……76

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……78

ANEXOS…….91
Cartas
Autorización al centro educativo…….92
Autorización familiar……...93
Cuestionarios
Para el alumnado……..95
Para padres y madres……..108

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de estudio conocer la relación existente entre la Inteligencia Emocional (IE), el rendimiento académico y las relaciones sociales en una muestra de 164 estudiantes de educación secundaria de un centro concertado de Cantabria. Los participantes completaron el Eysenck Personality Questionnaire-Junior (EPQ-J), el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), la Escala Magallanes de Adaptación (EMA), la Escala de Autoeficacia para Niños y Adolescentes, la Escala de Apoyo Familiar y de Amigos/as (AFA), el Cuestionario de Relaciones Interpersonales en la Adolescencia (RIA) e indicaron el número de amigos/as que poseen dentro y fuera del centro. El alumnado de 4º de la ESO rellenó la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG). Las familias cumplimentaron la Escala de Afecto (EA) y la Escala de Normas y Exigencias (ENE). Finalmente el centro facilitó las calificaciones finales de los estudiantes. Los resultados obtenidos manifiestan una alta correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general y la autoeficacia académica percibida por el propio alumnado. La IE puede influir indirectamente en el rendimiento académico mediante la adaptación escolar y la autoeficacia, facilitando una mejor calidad de las relaciones sociales. Comprobamos que el número de relaciones establecidas dentro del centro permiten lograr mejor rendimiento.

Palabras Clave: Inteligencia Emocional, Relaciones Sociales, Rendimiento Académico, Adolescencia, Educación Secundaria.

ABSTRACT

This research aims to determine the relationship between Emotional Intelligence (EI), academic achievement and social relationships in a sample of 164 secondary education students attending a Spanish semi-private school. Participants filled in the Eysenck Personality Questionnaire-Junior (EPQ-J), the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), the Magallanes' Scale of Adaptation (MSA), the Self-Efficacy Scale for Children and Adolescents, the Family and Friends Support Scale and the Interpersonal Relationships Questionnaire in adolescence. They were also asked to indicate the number of friends they had inside and outside the school. As well as this, 4th grade secondary students, completed the General Aptitude Test Battery (GATB). Families of the participants took the Affect Scale (AS) and the Rules and Demands Scale (RDS). Students' academic qualifications were obtained from official school records at the end of the school year. Results showed a high correlation between academic achievement and general intelligence and academic self-efficacy perceived by the students. EI, meanwhile, can indirectly influence academic achievement through school adjustment and self-efficacy, facilitating, on the other hand, a better quality of social relationships. We found that the number of relationships established inside the school may allow for better academic achievement.

*Keyw*ords: Emotional Intelligence, Social Relationships, Academic Achievement, Adolescence, Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

La pretensión de esta investigación es llegar a conocer la relación existente entre la IE, el rendimiento académico y las relaciones sociales entre iguales en el alumnado de educación secundaria. Para ello, tendremos en cuenta el mayor número de variables posibles relacionadas con nuestras variables estudio (sexo, edad, curso, personalidad, inteligencia, autoeficacia, etc.) para poder explicar con mayor precisión la relación existente entre ellas.

La elección de esta temática surge, por un lado, de nuestra experiencia como docentes en la etapa de educación secundaria. Mediante la misma hemos sido conscientes de que la preocupación por el éxito o fracaso escolar es más acusada durante la adolescencia. Probablemente como consecuencia de numerosos factores que convergen en este periodo, tales como: los diversos cambios físicos, socio-emocionales y cognitivos que experimentan, un aumento en la demanda educativa, el alejamiento progresivo de las figuras parentales y una mayor importancia concedida a las relaciones sociales con sus iguales, entre otros.

La adolescencia es un periodo crítico para el desarrollo individual y social en el que los jóvenes enfrentan situaciones que ponen en juego su IE y sus habilidades sociales (Zavala, Valadez y Vargas, 2008). La IE es un constructo que, en las dos últimas décadas, ha destacado por su capacidad para completar la explicación sobre el bienestar personal y el éxito social en el campo de las organizaciones, siendo los adultos su principal objeto de estudio. No obstante, toma cada vez más peso el estudio de la IE en el ámbito familiar y escolar, interesándose cada vez más en su repercusión en edades más tempranas. En el contexto educativo son de particular interés las relaciones positivas establecidas entre la IE y el logro académico, la prevención de conductas de riesgo, el ajuste social y la calidad y cantidad de las relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008). Sin embargo, es escasa la importancia que se concede al desarrollo emocional y social dentro del contexto escolar en comparación con la vertebral importancia otorgada al éxito académico. Nuestra pretensión es, por tanto, tratar de aumentar la literatura existente en la etapa-infanto

juvenil dentro del reciente ámbito de la IE, analizando, para valorarlo, el papel de ésta sobre el resultado académico tan demandado.

Para ello, este estudio trata de recopilar diversas investigaciones, las cuales sirven como soporte de nuestro trabajo empírico. Cabe destacar que lo novedoso de este trabajo es tratar de relacionar las variables: IE, rendimiento académico y relaciones sociales en la adolescencia. Como veremos, podemos encontrar varios estudios que intentan explicar la relación entre el rendimiento académico y la IE, o entre ésta y las relaciones sociales; pero ninguno se ha planteado conocer la relación e influencia entre las tres variables en su conjunto.

La presente investigación consta de dos grandes partes: una primera donde hacemos una revisión de las aportaciones teórico-empíricas sobre la situación de la IE, el rendimiento académico y las relaciones sociales en la adolescencia; y, una segunda parte, donde relatamos el proceso y los resultados de la investigación realizada.

El estado de la cuestión está compuesto por cuatro capítulos. El primero comprende una revisión literaria sobre la IE. En éste se ha pretendido hacer un breve recorrido sobre la historia de la IE, desde sus inicios hasta la aparición de los diferentes modelos (mixtos y de habilidad). Así como de los instrumentos de evaluación más utilizados en este campo. En el segundo capítulo hemos realizado un análisis panorámico sobre la conceptualización del rendimiento académico, tratando de explicar, de igual modo, los factores que pueden llegar a predecir el éxito escolar. El tercero tiene como objetivo detallar el concepto de adolescencia para entender mejor el papel de las relaciones sociales durante este periodo. Y en el cuarto y último capítulo, recogemos recientes investigaciones que vinculan la IE con el rendimiento académico y con las relaciones sociales entre iguales durante la adolescencia.

En lo referente a nuestra investigación, en primer lugar enumeramos una serie de objetivos que nos proponemos alcanzar, los cuales servirán como referencia durante toda la investigación. Posteriormente, narramos nuestra metodología a seguir, la cual se encuentra bajo el paradigma cuantitativo. Indicando en ésta la muestra, las hipótesis, el proceso y los instrumentos empleados en la recogida de datos. A continuación damos a conocer nuestros resultados, así como la discusión de los mismos. Finalmente

presentamos las limitaciones de nuestro estudio y enunciamos una serie de propuestas que servirán de referente para futuras investigaciones.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 1: Inteligencia emocional.

1.1. Conceptualización.

El término de IE surgió en la última década del pasado siglo, por tanto puede ser considerado bastante reciente en comparación con el vasto campo de investigaciones sobre la inteligencia académica. Desde sus inicios hasta la actualidad, el concepto ha sufrido numerosos cambios, surgiendo una amplia diversidad de modelos y teorías al respecto.

Ciertamente, el análisis de las interacciones entre emoción e inteligencia no es nuevo, pero la unión de ambos conceptos bajo el mismo prisma ha suscitado un gran interés en el área de investigación. La IE fue formalmente definida en 1990 como "*una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos*" (Salovey y Mayer, 1990, p.239).

Hemos de señalar que la IE es un término muy controvertido. Se han escrito multitud de libros y artículos pero, desafortunadamente, pocos son los que tienen rigor científico.

1.1.1. Los precedentes de la inteligencia emocional.

Podemos considerar a Binet y Simon (1908) como uno de los principales precedentes de la IE. Dado que fueron los primeros en diferenciar entre dos tipos de inteligencia: la ideativa, aquella más relacionada con el intelecto, y la intuitiva, vinculada a la capacidad de percepción y gestión emocional estando, por tanto, más relacionada con la intuición que con la aptitud mental. Estos autores, aunque no apuntaron directamente a una relación entre el proceso cognitivo y el emocional, apostaron ya por el manejo inteligente de los sentimientos (Mestre, 2003).

Por otro lado, Thorndike (1920), a raíz de la definición del término inteligencia social, es considerado uno de los grandes influyentes. Siendo ésta definida como "*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas*", (p.228). Como podemos apreciar, la inteligencia social está vinculada con la habilidad mental (comprender) y la habilidad social (dirigir), por tanto supone actuar de forma inteligente en las relaciones sociales.

Toda esta oleada que favorecía la aparición del concepto de IE, se vio frenada como consecuencia de la aparición del conductismo. Dado que esta nueva vertiente dejó a un lado todos aquellos aspectos que no podían ser observables, medibles y cuantificables.

Posteriormente, en los años 80, el paradigma dominante era el procesamiento de la información. Tras la revolucionaria era de los ordenadores, se piensa que los fenómenos cognitivos humanos funcionan de forma similar a los que se llevan a cabo por parte de los ordenadores, surgiendo así la llamada "*metáfora del ordenador*". Como consecuencia de ello, surge el interés por el estudio de la inteligencia artificial. Por tanto, esta nueva perspectiva no permite entender la emoción como elemento de los procesos psicológicos básicos, si no que la inteligencia humana se basa principalmente en la razón.

Una vez llegados los años 90, la inteligencia adquiere un enfoque prioritario. En esta década destacan varios reconocidos estudios llevados a cabo por diversos autores que tienen como diana el desarrollo y difusión del concepto de inteligencia. Recordemos así, el concepto de inteligencias múltiples (Gardner, 1993), el de inteligencia exitosa (Stenberg, 1996), el de inteligencia práctica (Stenberg y Grigorenko, 2000), optimismo inteligente (Avia y Vázquez, 1998) o el que principalmente nos ocupa, el de IE (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

1.1.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional.

Atendiendo a la categorización conceptual de la IE, es posible distinguir entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Modelos mixtos

Por un lado, el modelo mixto concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995). Este modelo ha sido muy popular debido a la expansión protagonizada por Goleman tras el destacado éxito de su bestseller "*Emotional Intelligence*" (Goleman, 1995). Éste define la IE como un "*conjunto de rasgos del carácter que permiten el conocimiento de las propias emociones, control emocional, automotivación, reconocimiento de las emociones en otros y habilidades sociales*" (p.89). Para Goleman, los componentes que constituyen la IE son: la **autoconciencia** (*self-awareness*), que es el conocimiento que se tiene de los propios estados internos, así como de los recursos e intuiciones que se poseen. La **autorregulación** (*self-management*) hace referencia al control de nuestros estados, impulsos y recursos internos, pudiendo alcanzar una buena adaptación. La **motivación** (*motivation*), que son aquellas tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de objetivos, focalizándose hacia el éxito, teniendo iniciativa, compromiso y adoptando una posición optimista. La **empatía** (*social-awareness*) es la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Y, por último, las **habilidades sociales** (*relationship management*) se describen como aquellas capacidades para inducir respuestas deseables en los demás, no se debe confundir con la habilidad de controlar a los demás, sino que se refieren a aquellas personas que se mantienen abiertas a la comunicación, con capacidad de liderazgo, actitud de colaboración y cooperación. En definitiva, es todo aquel que posee la habilidad de construir vínculos y de crear grupos cohesionados, siendo capaz de resolver cualquier conflicto que pueda surgir.

Otro de los precursores de este modelo mixto fue Bar-On (1997), el cual define la IE como "*un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que*

influyen en la habilidad del sujeto para tener éxito en el afrontamiento de las demandas y presiones del ambiente" (p.14). El autor propone un modelo compuesto por los siguientes componentes:

- **Intrapersonal**:
  - *Comprensión emocional de sí mismo*: habilidad para comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y, conocer el porqué de los mismos.
  - *Asertividad*: habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y, defender sus derechos de una manera no destructiva.
  - *Autoconcepto*: capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando sus aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones que posee.
  - *Autorrealización*: habilidad para realizar lo que realmente puede y desea, disfrutando con ello.
  - *Independencia*: capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en sus pensamientos, acciones y, ser independiente emocionalmente para tomar decisiones.
- **Interpersonal**:
  - *Empatía*: habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
  - *Relaciones interpersonales*: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional.
  - *Responsabilidad social*: habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, siendo un miembro constructivo del grupo social.
- **Adaptabilidad**:
  - *Solución de problemas*: capacidad para identificar y definir los problemas y, generar e implementar soluciones efectivas.
  - *Prueba de la realidad*: habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe.
  - *Flexibilidad*: habilidad para realizar un ajuste adecuado de sus emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

- **Manejo del estrés**:
  - *Tolerancia al estrés*: capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones.
  - *Control de impulsos*: habilidad para resistir y controlar emociones.
- **Estado emocional**:
  - *Felicidad*: capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida.
  - *Optimismo*: habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida.

Figura 1.1. Factores generales – inventario EQ-i de Bar-On

Factores	Habilidades Medidas
Intrapersonal	Autoconciencia emocional, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia
Interpersonal	Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social
Adaptabilidad	Solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad
Manejo del estrés	Tolerancia al estrés, control de impulsos
Estado emocional	Felicidad, optimismo

Fuente: Bar-On (1997)

Modelo de habilidad

Finalmente, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: *"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, p.4).

Como podemos observar en la figura 1.2., las cuatro ramas están fundamentadas en los procesos psicológicos básicos. Partiendo desde aquellos más básicos, como la

percepción y la expresión emocional, hasta los más complejos, como la regulación (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Percepción, evaluación y expresión de las emociones: los niños/as entre 3 y 5 años aprenden a identificar tanto los estados emocionales propios como los de los demás. A medida que crecen, este proceso se va perfeccionando, volviéndose cada vez más complejo. De igual modo, también se identifican las emociones que se transmiten mediante objetos de arte y otros estímulos (facial, tono de voz, gestos, postura corporal…). Esta habilidad permite, por un lado, evaluar situaciones importantes debido a la habilidad para descodificar la información emocional y, por otro, poder expresar emociones que permitan llevar a cabo una comunicación efectiva.

La emoción facilitadora del pensamiento: es la capacidad para generar, usar y sentir las emociones para centrar la atención, el razonamiento y la comunicación. Nos permite, además, asociar imágenes mentales y emociones, pudiendo conocer cómo las emociones influyen en los procesos cognitivos (razonamiento deductivo, resolución de problemas, creatividad y comunicación). Gracias a esta habilidad, nuestra toma de decisiones se ve enriquecida.

Comprensión y análisis de las emociones, conocimiento emocional: implica ser capaces de llegar a identificar qué emoción o emociones pueden llegar a provocar ciertos acontecimientos. Por ello, podemos predecir y juzgar cómo van a poder responder los demás antes diferentes situaciones.

Regulación de las emociones: pueden ser tanto en uno mismo como en situaciones interpersonales retadoras, las cuales conllevan cierta dificultad. Con esta habilidad podemos ser capaces de modular la experiencia y la expresión de emociones en nosotros/as mismos/as para poder llegar a alcanzar las metas que nos hemos propuesto. Por tanto, se aprende a conectar y desconectar la emoción de acuerdo al momento que se está viviendo.

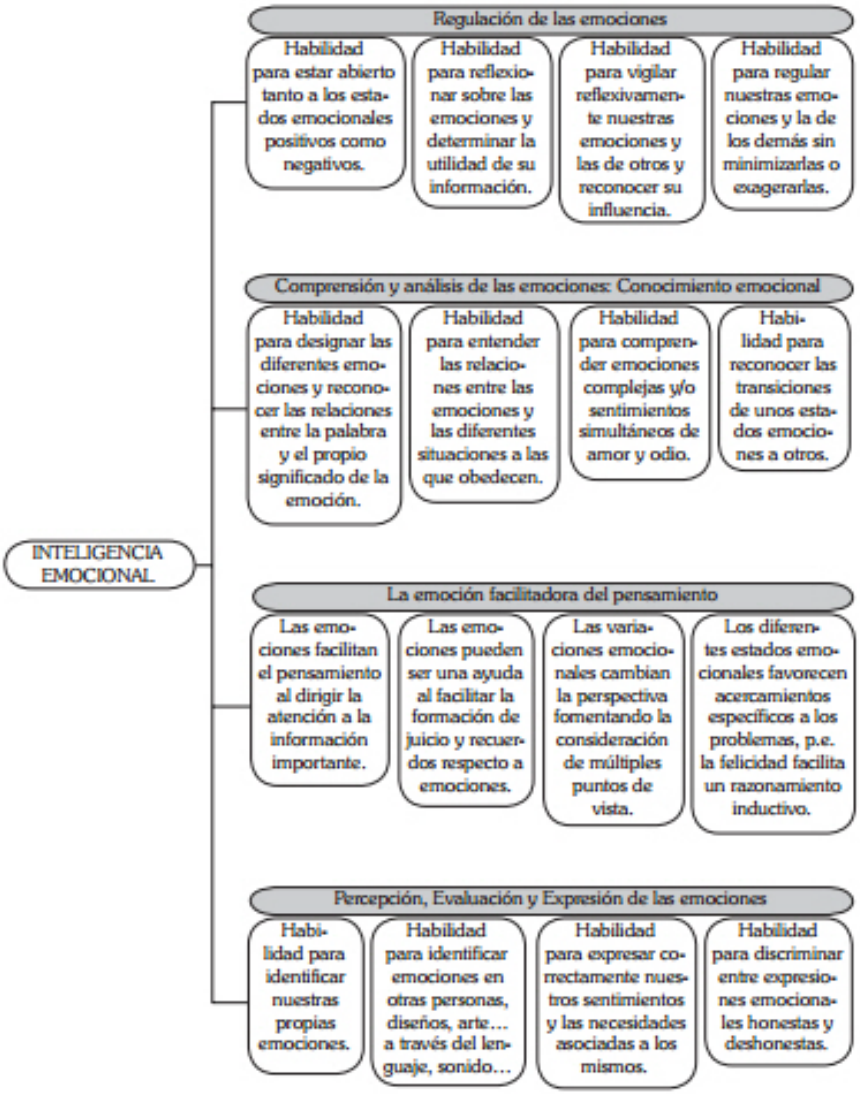


Figura 1.2. Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997)

1.2. Evaluación de la inteligencia emocional.

A raíz de los modelos de IE, descritos con anterioridad, se han ido desarrollando una serie de instrumentos de medición. Tres son los acercamientos que más se han empleado en la evaluación de la IE: los instrumentos de autoinforme, los heteroinformes y los test de ejecución. A continuación presentamos los más relevantes.

Uno de los instrumentos de autoinforme más utilizados es el **Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)**. Esta escala de IE fue elaborada por Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos (2004), versión reducida y adaptada del TMMS-48, el cual fue creado por el grupo de investigación de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), y por tanto responde al modelo de habilidad de IE. El TMMS-24 mide IE percibida y está compuesto por tres dimensiones: atención, claridad y reparación. La escala contiene 24 ítems, 8 por cada dimensión. Los sujetos deben responder en relación al grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems mediante una escala de tipo Likert (1 = nada de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). La atención a los sentimientos es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (ej.: "*presto mucha atención a los sentimientos*"); la claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (ej.: "*casi siempre sé cómo me siento*") y la reparación emocional hace referencia a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (ej.: "*aunque me siente mal, procuro pensar en cosas agradables*"). La fiabilidad de la atención y la claridad es de .90, y de la reparación es de .86. Del mismo modo, existe una adecuada fiabilidad test-retest. (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). En este estudio será el instrumento utilizado para medir la IE de la muestra. Debido a que los autoinformes correlacionan con los rasgos de personalidad, esta variable será controlada en nuestro estudio para aislar las relaciones de la IE percibida y resto de variables de estudio.

Otro autoinforme destacable, el cual puede ser empleado como una medida breve de IE rasgo global, es el **Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT)**. Instrumento realizado por Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) y adaptado al español por Chico (1999). El SSEIT mide la IE general, utilizando cuatro subescalas: percepción emocional (ej.: "*encuentro difícil*

entender los mensajes no verbales de otras personas"), manejo de emociones propias (ej.: "*me motivo a mi mismo imaginando un buen resultado en las tareas que voy a hacer*"), manejo de las emociones de los demás (ej.: "*solucionar los problemas de los demás me divierte*") y utilización de las emociones (ej.: "*cuando siento que mis emociones cambian, se me ocurren nuevas ideas*"). El test está compuesto por 33 ítems, los cuales puntúan en una escala de tipo Likert (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo). El SSEIT ha mostrado una alta consistencia interna, la cual oscila entre .70 y .85.

Dentro de los heteroinformes, el más utilizado en las actuales investigaciones es el **EQ-360**, que responde al modelo teórico mixto de Bar-On. Este tipo de cuestionario es ideal para evaluar la IE interpersonal, pudiendo obtener el nivel de habilidad emocional percibida por los demás. El "Bar-On Emotional Quotient Inventory" (EQ-i) de Bar-On (1997), incluye un instrumento de observación externa, el EQ-360. Éste evalúa el nivel de IE desde la perspectiva de un observador externo (familiares, amistades…) y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en el EQ-i. Bar-On diseñó una medida de IE compuesta por los mismos factores descritos en su modelo, el cual ha sido detallado anteriormente. El EQ-i contiene 133 ítems con 5 factores de 15 subescalas: 1) inteligencia intrapersonal, 2) inteligencia interpersonal, 3) adaptación, 4) gestión del estrés y 5) humor general. Los individuos muestran su grado de acuerdo en relación a una escala de tipo Likert (1 = de acuerdo, 5 = desacuerdo). Como por ejemplo: "*me resulta difícil disfrutar de la vida*", "*me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas*". La consistencia interna de sus escalas oscila entre .69 y .86.

El último tipo de instrumento de evaluación es el test de ejecución, siendo el **Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)** el más empleado. Se ha desarrollado en dos versiones: el MSCEIT v.1.1. (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) y el MSCEIT v.2.0. (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002), siendo ésta una versión más corta, la cual ha sido diseñada para poder ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. Esta última versión está compuesta por 8 tareas y 141 ítems en total, estando cada factor del modelo de habilidad compuesto por dos grupos de tareas. En el factor percepción emocional, los sujetos deben identificar las emociones que suscitan

determinadas fotografías de cara (percepción emocional en rostros) así como de diversos paisajes y diseños abstractos (percepción emocional en dibujos). En el área de asimilación emocional, a las personas se les pide que describan sentimientos utilizando vocabulario no emocional, como sensaciones y colores, (sinestesia) y que indiquen los sentimientos que facilitarían o interferían con la realización exitosa de diversas tareas cognitivas y conductuales (facilitación emocional). En la esfera de la comprensión emocional, la persona debe responder a preguntas sobre la manera en que las emociones evolucionan y se transforman a través del tiempo (cambio) y cómo algunos sentimientos forman combinaciones de emociones más complejas (combinación). Finalmente, la habilidad para manejar emociones es evaluada por una serie de escenarios en las que las personas deben elegir la manera más adaptativa de regular sus propios sentimientos (automanejo emocional) y los sentimientos que surgen en situaciones sociales y con otras personas (manejo social). La fiabilidad para cada una de las cuatro ramas osciló entre .76 y .91. La fiabilidad test-retest del MSCEIT completo durante un periodo de tres semanas fue de 0,86 en una muestra de estudiantes universitarios (Brackett y Mayer, 2003). Este test está diseñado para muestras adultas, no existiendo actualmente en el mercado (aunque sí en fase de investigación) un test para muestras con menores.

Capítulo 2: Rendimiento académico.

2.1. Conceptualización.

El rendimiento académico es un constructo influido por una amalgama de variables. Tales como factores personales (aptitud, motivación…), aspectos relacionados con la metodología docente, la relación existente entre el docente y el discente, el entorno familiar en el que se halla inmerso, etc. Por tanto, siguiendo en esta línea de concepción del rendimiento desde el enfoque multidisciplinar, Forteza (1975, p.86) define el rendimiento académico como "*la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, motivado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados*".

Tal y como señala la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006, p.17171) "*la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas*

materias del currículo". Por tanto, la tendencia actual es la de llevar a cabo una evaluación formativa, la cual se encuentre inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de detectar las dificultades en el momento en el que se producen, averiguar sus causas y, en consecuencia, adoptar las medidas que se consideren necesarias. Por lo que proporcionará una información constante al profesorado, al alumnado y a su familia, permitiendo, de este modo, poder llegar a mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.

Es conveniente que la evaluación se encuentre al principio del proceso (evaluación inicial) para orientarnos respecto a qué hacer, durante el proceso (evaluación formativa) para orientarnos respecto a cómo se está desarrollando el mismo y al final del proceso (evaluación sumativa) para permitirnos decidir si se ha aprendido o no de acuerdo con lo que esperábamos.

Una de las más relevantes novedades en relación a la evaluación, es la incorporación de las competencias básicas. Éstas fueron promulgadas por el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003) impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Son definidas como "*aquellas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, porque son relevantes para las distintas esferas de la vida e importantes para todos los individuos*" (Ortega, 2008, p.28). Por tanto, gracias a éstas seremos capaces de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Manejando una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, competencias sociales, comportamientos y motivación que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Pérez Gómez, 2007).

Por ello, actualmente los criterios de evaluación girarán en torno a dos elementos: al grado de adquisición de las competencias básicas y a la consecución de objetivos. Estos criterios deben servir como instrumentos de reflexión para conocer qué hemos conseguido y hacia dónde nos dirigimos.

Por tanto, para la obtención de las calificaciones finales se utilizarán un compendio de instrumentos de evaluación, siendo éstos de carácter cuantitativo y

cualitativo. Por un lado, se consideran de carácter cuantitativo aquellos elementos que nos permitan medir el rendimiento o aprendizaje del alumnado objetivamente, como sucede con los exámenes, las producciones escritas, los portafolios, las exposiciones orales... Por otro, también se han de tener en cuenta otros aspectos, tales como la actitud y motivación manifestada por el alumnado a lo largo del curso académico, utilizando, para ello, instrumentos cualitativos, como la observación, anecdotarios y hojas de registro, etc.

2.2. Factores predictores del éxito escolar.

Son diversos los factores que explican el rendimiento académico, como ya hemos apuntado con anterioridad. A continuación realizaremos un análisis panorámico de las investigaciones más recientes que intentan explicar este fenómeno.

Los resultados del estudio llevado a cabo por Lozano (2003), acerca de los diversos factores que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria, muestran que las dimensiones de entorno y motivación académica predicen significativamente el rendimiento. El entorno académico mantiene una relación positiva con los estudios del padre y el curso, aunque negativa con la edad. En cuanto a la motivación, nos dice que se ve disminuida al aumentar la edad, pero no el curso. Con ello indica que el alumnado repetidor es el que más se ve afectado por la disminución de la motivación. Ésta es la variable con mayor potencia explicativa del rendimiento. Además, se observa que a medida que el alumnado asciende de curso, percibe menos apoyo social. Sin embargo, la valoración que el alumnado realiza tanto de su satisfacción en el ámbito académico y afectivo como del apoyo social percibido, no es suficiente para poder explicar el rendimiento, más bien parecen ser una consecuencia del bajo rendimiento en el caso de una valoración negativa de los mismos.

En líneas generales nos indica que se puede explicar el 34% de la varianza del rendimiento académico en relación a los siguientes determinantes:

1) *Personales*: tales como la edad, la autoeficacia académica y el locus de control.
2) *Familiares*: como el nivel de estudios del padre y la relación con sus padres y adultos.
3) *Académicos*: haciendo referencia al curso, las relaciones de amistad y las

relaciones sociales en clase.

Estos resultados están en consonancia con los hallados en diversas investigaciones (Fullana, 1995; Llorente, 1990; Martínez, 1996; Montero, 1990; Valle, Cabanach, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, 1999).

Ahondando en el estudio de Lozano (2003), vemos que en cuanto a la edad se refiere, se constata que es el alumnado con mayor edad el que mayor índice de fracaso escolar presenta. En su estudio apunta que, en relación al género, las mujeres obtienen mayor rendimiento que los hombres. En relación al nivel de estudios del padre y de la madre, vemos que el nivel de estudios del padre influye sobre el rendimiento, mientras que el de la madre media sobre la motivación académica, por tanto influye indirectamente sobre el rendimiento. Estos resultados se encuentran en relación a los hallados por Llorente (1990). Para la obtención de los datos en dicho estudio se utilizó el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), el cual mide el grado de adaptación personal, social, escolar y familiar del alumnado, así como de las actitudes educadoras de los padres y madres.

Otro de los estudios destacables, es el realizado por Marcelo, Villarín y Bermejo (1987). Éstos alegan que las variables planificación del estudio, inteligencia, apoyo del profesorado, estudio, tiempo, condiciones ambientales de estudio e implicación explican un 25,70 % de la varianza de acuerdo con el análisis de regresión múltiple llevado a cabo en los estudiantes de bachillerato. Marcelo et al. (1987) concluyen que las técnicas de trabajo intelectual son las variables predictoras de mayor calado a la hora de explicar el éxito o fracaso escolar. En esta misma dirección, Castejón, Navas y Sampascual (1993) promulgan que los factores individuales de rendimiento inicial, el nivel socioeconómico y el autoconcepto son los que más peso adquieren para conocer el rendimiento académico del alumnado de ESO.

Por su lado, Jiménez (1987) llevó a cabo un estudio con el alumnado de la universidad a distancia (UNED) tratando de averiguar la problemática del rendimiento académico, debido a que existía un alto índice de abandono escolar en esta modalidad. Su investigación nos señala que el buen o mal rendimiento estuvo asociado al hecho de trabajar o no, además de estudiar, así como a la edad del alumnado. Por otro lado, se

constató que el mejor predictor del rendimiento en el futuro era el rendimiento que anteriormente se había obtenido. En consonancia con otros estudios, una investigación llevada a cabo por García, Alvarado y Jiménez (2000), encontraron, al igual que en las investigaciones anteriormente citadas, que el mejor predictor del rendimiento académico futuro era el rendimiento académico anterior, al igual que afirman varios estudios (Goberna, López y Pastor, 1987; House, Hurst, Keely, 1996; Jiménez, 1987, Wilson y Hardgrave, 1995). Otro estudio, en una similar dirección, es el realizado por García Llamas (1986), el cual realizó su investigación tomando como referencia la asignatura Ciencias de la Educación. A través de este estudio concluyó que los mejores predictores del rendimiento giraron entorno a las siguientes variables: autovaloración del propio alumno/a sobre su rendimiento, tiempo semanal dedicado al estudio y la frecuencia de las consultas al profesor-tutor.

García, Alvarado y Jiménez (2000) en su estudio muestran que también las variables participación y asistencia son relevantes a la hora de explicar el rendimiento.

Como observamos, los estudios muestran una gran amalgama de variables que pueden influir en el rendimiento, siendo las más constantes: la edad, la autoeficacia, la planificación del estudio, el entorno académico, la motivación, los estudios obtenidos previamente y las relaciones sociales y de apoyo con los iguales, con el profesorado y con la familia, dentro de esta última la variable que influye directamente sobre el rendimiento es el nivel de estudios del padre.

Capítulo 3: Relaciones sociales en adolescentes.

3.1. La adolescencia como periodo crítico y de oportunidades.

La adolescencia es un periodo de transición comprendido entre la niñez y la edad adulta. En esta fase el adolescente ha de ser capaz de afrontar un gran número de cambios evolutivos. El adolescente se enfrenta a la definición de su identidad (Erikson, 1963), a la consolidación de cambios cognitivos como el pensamiento abstracto (Inhelder y Piaget, 1955) y, con frecuencia, al desarrollo de un sistema de valores propio (Kohlberg, 1973); paralelamente, anhela una mayor independencia del contexto

familiar y otorga un papel cada vez más decisivo al grupo de iguales (Erwin, 1998; Sullivan, 1953).

Tradicionalmente, se ha concebido a la adolescencia como una etapa negativa, problemática y de rebeldía (Hall, 1904; Cotterell, 1996). En la actualidad, podemos apreciar que no se pone tanto el acento en dichos aspectos negativos, sino que se ha optado por resaltar también las oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995) a las que se puede enfrentar, tales como ejercer un mayor control sobre su propia vida (Grotevant y Cooper, 1985).

Ahora bien, debemos reconocer esta etapa como un periodo difícil debido a los numerosos cambios (físicos, psicológicos, sociales…) que experimenta. Aunque deberíamos tener en cuenta que no todos los adolescentes son iguales y que no disponen, por tanto, de los mismos recursos personales y sociales, siendo éstos esenciales para una satisfactoria adaptación a los cambios que ha de afrontar (Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001).

En ocasiones, hay cambios que nos llevan a vivenciar una serie de situaciones adversas. Sin embargo, vemos que algunos adolescentes se adaptan positivamente a su entorno a pesar de estar sometidos a situaciones de riesgo (Egeland, Carlson y Sroufe, 1993; Masten y Reed, 2002; Rutter, 2007), éstos son llamados resilientes. Las personas resilientes disponen de ciertos rasgos, llamados factores protectores, que son beneficiosos para una satisfactoria adaptación. Entre los factores protectores más frecuentemente hallados se encuentran: las características de personalidad y la capacidad cognitiva. Ambas parecen facilitar la resolución efectiva de problemas y la adaptación al estrés (Masten y Reed, 2002). Como vemos, para poder hablar de resiliencia, el sujeto ha de estar viviendo alguna situación que presente una alta probabilidad de desarrollar problemas de ajuste psicosocial. Durante la adolescencia parecen especialmente relevantes aquellos aspectos relacionados con la autoestima, y la creencia en la propia efectividad definida como lugar de control (López, 1995; Werner, 1995, 1997), las expectativas de futuro (Wyman, Sandler, Wolchik y Nelson, 2000) y las habilidades de comunicación y de resolución de problemas (Werner, 1995). Debido a su relativa juventud como constructo de investigación, aún estamos comenzando a observar el papel de la IE como un factor personal de protección.

3.2. Importancia del apoyo social en la adolescencia.

La adolescencia es un periodo propicio para el desarrollo de la IE y de las habilidades sociales. En esta etapa el proceso de socialización se vuelve mucho más complejo, ya que abandonan el acatamiento de las normas sociales buscando un enfrentamiento más crítico y desafiante de las mismas. Para el adolescente, la integración en el grupo de iguales es fundamental puesto que el grupo le aporta un sentimiento de pertenencia y una validación de su identidad (Connolly, Furman y Konarski, 2000; Dunphy, 1963).

La adolescencia está comprendida por tres etapas: preadolescencia (12-14 años), adolescencia media (15-17 años) y adolescencia tardía (18-20 años). Como consecuencia de las características propias de cada una de estas etapas, la red social del adolescente evoluciona a lo largo de las mismas. Aunque son escasos los trabajos en este ámbito, Furman y Buhrmester (1992) han analizado la evolución de la red social de los adolescentes de 9, 12, 15, 19 años, pudiendo observar, mediante esta representación de las diferentes etapas, cómo las fuentes de apoyo percibidas van cambiando en función de la edad.

En este apartado hablaremos de uno de los principales recursos que los adolescentes pueden disponer, el apoyo que percibe de su red social.

Vemos que las investigaciones sobre el apoyo social y su relación con el bienestar psicosocial y el afrontamiento de situaciones estresantes se han incrementado ostensiblemente desde mediados de los años 70, gracias al auge de las investigaciones en este campo (Caplan, 1974; Cassel, 1974; Cobb 1976). El apoyo social hace referencia al conjunto de aportaciones de tipo emocional, material, informacional o de compañía que la persona percibe o recibe de distintos miembros de su red social (Gracia, Herrero, y Musitu, 2002). Disponer de personas de confianza a las que poder expresar emociones, problemas o dificultades, escuchar su opinión, o simplemente tener la sensación de ser escuchados y aceptados como personas, ha demostrado tener un fuerte impacto tanto en la autoestima como en la capacidad de la persona para afrontar adecuadamente situaciones difíciles y estresantes (Lin y Ensel, 1989; Herrero, 1994; Cava, 1995; Musitu et al., 2001).

Las relaciones sociales en la adolescencia son fundamentales para su desarrollo afectivo-emocional. Se ha constatado que aquellos adolescentes que perciben mayor apoyo de sus padres y madres disponen de estrategias de afrontamiento más efectivas, poseen una autoestima más elevada y gozan de mayores competencias sociales (Barrera y Li, 1996; Musitu et al., 2001).

Asimismo, los resultados de la investigación llevada a cabo por Musitu y Cava (2003) señalan que a medida que avanza la adolescencia, la percepción de apoyo parental se ve disminuida. Dichos resultados van en la línea con los obtenidos por Furman y Buhrmester (1992), quienes apreciaron una menor percepción de dicho apoyo en adolescentes de 15 años, en comparación con los de 12 años de edad. Al mismo tiempo, las relaciones con los iguales van adquiriendo mayor peso e importancia. Esta disminución en la percepción del apoyo parental puede estar debida a la necesidad de autonomía por parte del adolescente (Arnett, 1999; Musitu y Cava, 2001; Musitu et al., 2001). Esta disminución del apoyo no significa que el apoyo parental en la adolescencia sea menos importante, de hecho resulta esencial para alcanzar un adecuado ajuste psicosocial.

Muchas son las investigaciones encaminadas a conocer la conexión existente entre la percepción de apoyo de los padres y madres y la percepción de apoyo de los iguales (Beest y Baerveldt, 1999; Martínez y Fuertes, 1999). Investigaciones como la de Fuligni y Eccles (1993) proponen un modelo de relación compensatorio, es decir, aquellos adolescentes que perciben que las relaciones familiares no aportan el apoyo que necesitan, buscan más apoyo y consejo en sus amistades. Por tanto, se puede pensar en una relación de signo negativo, en la que cuanto menos apoyo familiar se perciba, mayor será el apoyo que buscará en los iguales. Aunque esta teoría ha sido planteada dentro del modelo complementario o en signo positivo en reiteradas ocasiones. Así Dekovic y Meeus (1997) constataron la concordancia existente entre el apoyo parental y una mayor satisfacción en las relaciones con los iguales. Desde esta teoría se piensa que es en el seno de la familia donde se aprenden todas aquellas habilidades sociales y esquemas interpersonales necesarios para establecer relaciones con los iguales de forma adecuada. Pudiendo, de este modo, estar mutuamente potenciadas estas habilidades en ambos contextos de socialización.

Todos estos estudios confirman la necesidad e importancia del apoyo parental para el ajuste del adolescente, a pesar o junto al aumento de las relaciones con los iguales. Siendo el apoyo familiar una excelente influencia para el bienestar del adolescente, ya sea de forma directa, sabiendo que puede disponer de su familia en cualquier momento, o indirectamente, mediante diversas estrategias de afrontamiento y la autoestima (Musitu et al., 2001). En este sentido, también Mendoza, Carrasco y Mendoza (2000) han indicado la existencia de relaciones entre el apoyo parental y algunos indicadores de bienestar tales como la frecuencia de decaimiento, los sentimientos de soledad, la insatisfacción corporal o la confianza en uno mismo.

Muchas son las investigaciones encaminadas a conocer cómo influye el apoyo social en el bienestar psicosocial y en el afrontamiento de situaciones estresantes. Una de las mayores preocupaciones gira entorno al consumo de drogas en adolescentes. Gilvarry (2000) señala que, desde comienzos de los años 90, el porcentaje de consumo de drogas entre los adolescentes europeos se ha duplicado. Por ello Musitu y Cava (2003), en su estudio, tratan de averiguar cómo evoluciona la red de apoyo del adolescente y cómo se relacionan entre sí el apoyo paterno y el apoyo de los iguales. Otro de los aspectos que tratan de averiguar es la relación existente entre el ajuste psicosocial y la percepción que tienen los adolescentes del apoyo de sus padres y madres, de la pareja y de su mejor amigo/a. Para conocer y evaluar dicho ajuste psicosocial tuvieron en cuenta tres indicadores, los cuales son considerados factores de riesgo debido a su alta frecuencia en la etapa adolescente: ánimo depresivo, consumo de alcohol y consumo de cannabis.

Capítulo 4: Inteligencia emocional, rendimiento académico y relaciones sociales en la adolescencia.

Las habilidades emocionales pueden contribuir a la adaptación social y académica de los adolescentes a la escuela de varias maneras (Lopes y Salovey, 2004; Saarni, 1999; Salovey y Shluyter, 1997). Por un lado, el trabajo escolar y el desarrollo intelectual requieren de la habilidad para usar y regular emociones para facilitar el pensamiento, mejorar la concentración, controlar el comportamiento impulsivo, actuar eficazmente bajo estrés, y nutrir la motivación intrínseca (Baumeister, Heatherton y Tice, 1994; Csikszentmihalyi y Larson, 1984). Además, la adaptación social a la escuela

implica establecer relaciones sólidas con los pares y con el profesorado, y las habilidades emocionales y disposiciones son pensadas para jugar un papel crucial en la interacción social (Keltner y Haidt, 2001). Por último, sabemos que la adaptación social a la escuela y el rendimiento académico pueden estar mutuamente reforzadas y además podrían mejorar la motivación de los estudiantes para participar en el trabajo escolar y desarrollar relaciones con los pares (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbot y Hill, 1999).

Un estudio llevado a cabo por Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (2006) toma como muestra a 127 estudiantes españoles de edades comprendidas entre 14 y 17 años. Su objetivo era el de obtener una visión panorámica acerca de la adaptación social y académica a la escuela de los estudiantes mediante la calificación por parte de los iguales y del profesorado. Para evaluar el nivel de IE del alumnado, fue utilizado tanto el MSCEIT como el Self-perceived emotional intelligence (SSREI), autoinforme realizado por Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) y adaptado al español por Chico (1999). Propusieron como variables control la inteligencia, utilizando el test de Inteligencia General Factorial (IGF; Yuste, 1997) y la personalidad, hallada tras la administración del Big Five Questionnaire (BFQ) elaborado por Caprara, Barbaranelly y Borgongni (1995), siendo adaptado al español por Bermúdez (1995). Además se les pidió a los participantes que nominaran a sus tres mejores amigos/as del colegio. De igual modo, cuatro docentes fueron los encargados de evaluar la adaptación social y académica de los estudiantes participantes. Los resultados muestran que las mujeres puntaron significativamente más alto que los hombres en la IE experimental, estratégica y autopercibida, así como en la evaluación por parte del profesorado de su adaptación académica. Siendo su puntuación más baja que los hombres en conflicto y hostilidad. La asociación significativa entre las nominaciones de amistad entre iguales y la habilidad para entender y manejar emociones encontradas entre las mujeres, reproducen hallazgos anteriores que vinculan las habilidades emocionales y la calidad de la interacción social (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin y Salovey, 2004; Lopes, Salovey, Côté, S., y Beers, 2005). No está claro por qué el mismo patrón no es encontrado para los hombres en la presente muestra. Tampoco encuentran una explicación a por qué la habilidad para entender y manejar las emociones parece estar más fuertemente asociada con la adaptación académica para chicos y con la adaptación social para chicas.

Estudios anteriores han utilizado gran variedad de medidas de autoinforme, los cuales han mostrado que la IE está asociada a importantes resultados sociales, tales como el ajuste social (Engelberg y Sjöberj, 2004), altruismo y conducta cívica (Charbonneau y Nicol, 2002) y liderazgo (Barling, Slater y Kelloway, 2000). En relación al rendimiento académico los resultados son heterogéneos. Extremera y Fernández-Berrocal (2004a) mostraron que la estabilidad emocional mediaba la IE autopercibida, evaluado mediante el TMMS, y las calificaciones de los estudiantes. Sin embargo, Newsome, Day y Catano (2000) no encontraron esta asociación entre la IE, los cuales utilizaron el EQ-i de Bar-On (1997) y las calificaciones. En general, los estudios han mostrado que la habilidad de la IE como habilidad está relacionada con una mayor empatía (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000), menos interacciones negativas con los pares (Brackett, Mayer y Warner, 2004), mejor calidad de las relaciones, menos confictividad y oposición con los amigos/as (Lopes, et al., 2004; Lopes, Salovey y Straus, 2003) y menores niveles de violencia y consumo de drogas (Brackett et al., 2004; Guil, Mestre y Gil-Olarte, 2004; Rubin. 1999; Trinidad y Jonson, 2002).

En esa misma línea, Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) llevaron a cabo un estudio en el que se tomó como muestra a 77 estudiantes de 4º de ESO de un colegio concertado. Se utilizó el MSCEIT para evaluar la IE, el BFQ para conocer la personalidad, el IGF para obtener la inteligencia y el Social-Cognitive Attitudes and Strategies (AECS), así como las calificaciones finales. Este estudio apoya la relación entre IE y la conducta prosocial/desadaptación y el rendimiento académico. Dado que la IE fue relacionada con la confianza en sí mismo, la conducta prosocial y las calificaciones. Estos resultados fueron obtenidos después de controlar la IQ (Intelligence Quotient) y la personalidad. No obstante, la relación encontrada entre el MSCEIT y el rendimiento académico contradice anteriores estudios realizados con universitarios (Barchard, 2003). No pueden llegar a explicar por qué la IE no se correlacionó con el comportamiento agresivo, como vemos que sí sucedió en otros estudios llevados a cabo por Brackett y Mayer, 2003; Brackett et. al., 2004. Al igual que la razón por la que la sensibilidad no estuvo relacionada con la IE. Este estudio logró relacionar la IE con los resultados sociales y académicos. Por tanto, se observan índices positivos de la importancia de la IE en el desarrollo académico y social del adolescente. Concluyendo, los resultados manifiestan que los estudiantes con una IE elevada tienden a poseer una conducta más prosocial y un mejor desempeño académico en la escuela.

Petrides, Frederickson y Furnham (2004) examinaron la relación existente entre la IE, la habilidad cognitiva y el rendimiento académico con una muestra de 650 estudiantes británicos que cursaban sus estudios de undécimo grado, equivalente a 4º de ESO de nuestro país. Los resultados indican que la IE actuó como factor moderador en la relación entre el rendimiento académico y la habilidad cognitiva. Los datos del rendimiento académico fueron proporcionados gracias a los resultados del Certificado General de Educación Secundaria, test que se realiza al final de la etapa de educación secundaria obligatoria en el Reino Unido. Además, encontraron una relación negativa entre la IE y ciertas conductas escolares desadaptativas. Del mismo modo, Trinidad y Jonhson (2002), investigaron la relación entre la IE y las conductas desadaptativas en una muestra de adolescentes americanos, aunque en este caso se centraron en el consumo de tabaco y alcohol.

En un estudio longitudinal llevado a cabo por Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) estudiaron el proceso de transición del instituto a la universidad. Vieron que son varias las dimensiones de la IE que predicen el rendimiento académico. En su investigación utilizaron el cuestionario EQ-i de Bar-On para conocer el nivel de IE de la muestra, siendo éste relacionado con las calificaciones finales al término del curso académico. Tras el análisis de datos se identificaron dos grupos, uno formado por aquellos con rendimiento académico exitoso y otro con rendimiento académico menos exitoso. Tal y como se esperaba, el grupo exitoso puntuó más alto en diversas dimensiones de la IE, tales como la interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Por tanto, todo parece indicar que los estudiantes con altos niveles de IE son más capaces de afrontar las demandas sociales y emocionales.

Dentro del ámbito universitario, Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond y Hogan (2004) comprobaron que la IE es un significativo predictor del éxito académico. En su estudio dividieron a los estudiantes en tres grupos de acuerdo con el nivel de su rendimiento académico: 1) superior, 2) intermedio e 3) inferior. El grupo superior obtuvo mayores niveles en las habilidades de interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés que los otros dos grupos, siendo mayor en el intermedio que en el inferior. Como se puede apreciar, los resultados de los dos estudios de Parker et al. (2004) obtuvieron similares resultados, aunque difieren en ciertos aspectos. En su estudio previo los estudiantes exitosos puntuaron significativamente

más alto en las habilidades intrapersonales que los menos exitosos, no encontrando diferencias en las habilidades interpersonales entre ambos grupos. Sin embargo, en su último estudio vieron que los estudiantes exitosos puntuaban más alto en las habilidades interpersonales, no encontrando diferencias con respecto a las habilidades intrapersonales entre los grupos. Hartup y Stevens (1997) señalan que la discrepancia entre estas investigaciones puede ser debida a la edad de la muestra, ya que unos se encuentran en la adolescencia tardía y los otros son adultos jóvenes, por tanto el rol que desempeña el grupo de iguales entre ambas muestras no es exactamente el mismo porque va cambiando con la edad. O también puede deberse a los cambios producidos en el entendimiento emocional. Dado que las habilidades intrapersonales generalmente aumentan con la edad (Bar-On, 1997, 2002; Bar-On y Parker, 2000) y Labouvie-Vief, DeVoe y Bulka (1989).

Como vemos, son varios los estudios que constatan la relación existente entre la IE y el rendimiento académico. Una investigación realizada con universitarios americanos mostró que las puntuaciones de la GPA (Grade Point Average) estaban positivamente relacionadas, aunque de forma bastante débil, con la puntuación total de la IE. Esta misma investigación fue llevada a cabo en dos institutos españoles, en los cuales se hallan resultados más sólidos. En uno de estos dos estudios vemos que la IE, la cual fue medida al principio del curso académico, predecía moderada y positivamente las calificaciones finales. Manteniendo esta misma relación tras controlar la inteligencia general (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). En el otro estudio español se percibió una moderada relación entre la IE y el informe cumplimentado por los docentes acerca de la adaptación académica del alumnado. Después de controlar la IE y la personalidad, los resultados indicaron que los mejores predictores de la adaptación académica eran entender y manejar las habilidades emocionales, aunque solamente fueron constatados en los participantes masculinos (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006).

Centrándonos más en el ámbito de las relaciones sociales, apreciamos que son numerosos los trabajos psicológicos que han afirmado que las habilidades interpersonales son un componente indispensable de la vida social. Alxerod (1984) asegura que dichas relaciones sociales nos permiten crear interacciones inteligentes, las cuales nos aportan beneficios recíprocos y equitativos. Es más, Diener y Seligman

(2002) afirman que las relaciones sociales son el primer y más importante predictor de felicidad en todas las culturas.

Debido a la repercusión e importancia de las relaciones sociales en nuestra vida cotidiana, Lopes, Salovey y Straus (2003) han llevado a cabo varios estudios para intentar llegar a conocer la relación existente entre la IE y las relaciones sociales. Vemos que los resultados de sus investigaciones muestran una relación positiva entre la IE, evaluada mediante el MSCEIT, y las relaciones interpersonales. En su primer estudio, tras controlar la personalidad y la inteligencia verbal, hallaron una relación positiva entre una alta puntuación en el manejo del componente emocional del MSCEIT y las relaciones sociales más positivas, al igual que una mayor percepción de apoyo de los padres y madres, y menores interacciones negativas con los amigos íntimos. Posteriormente, dos de los estudios realizados por Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin y Salovey (2004), realizados en diferentes países, afianzaron las conclusiones halladas en su primera investigación. El primer estudio tomó como muestra a diversos universitarios americanos. En esta investigación, la muestra realizó una autoevaluación acerca de la calidad de sus relaciones y, además, tuvieron en cuenta la opinión de dos de sus amigos/as. Los resultados mostraron, incluso tras controlar los datos aportados por el BFQ, una relación positiva entre una alta puntuación en la escala de regulación emocional y la calidad de las relaciones con sus amistades. Obteniendo resultados más positivos en intimidad, compañerismo y afecto, y más negativos en conflicto y oposición, al igual que mayores niveles de apoyo emocional. En el segundo estudio, esta vez llevado a cabo con universitarios alemanes, se les pidió que describieran sus interacciones sociales durante dos semanas. Los resultados indicaron que aquellos estudiantes que eran mejores en el manejo tanto de sus emociones como en la de los demás, percibían que las interacciones con el sexo opuesto eran más exitosas, competentes y atractivas.

En esta misma línea, Lopes, Salovey, Côte y Beers (2005), pidieron a los estudiantes universitarios que se evaluaran a sí mismos y que nominaran a ocho compañeros/as en diferentes aspectos relacionados con la calidad de las relaciones sociales. Los resultados revelaron que aquellos estudiantes con mayor manejo emocional poseían mayor grado de sensibilidad y de conducta prosocial. Además,

destacaron por ser los mejor evaluados por sus compañeros/as en sensibilidad interpersonal, aceptación y amistad recíproca.

Resultados similares fueron obtenidos en análogas investigaciones en nuestro país. Por un lado, Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) indican, en uno de sus estudios, que el manejo emocional es un buen predictor de la intimidad y de la afectividad en la amistad. En este estudio pidieron a los participantes que pensaran en su mejor amigo/a y que evaluaran diversas dimensiones de la amistad, tales como: el apoyo social, el cual hace referencia al compañerismo, la intimidad, el afecto y la alianza; y la interacción negativa, es decir, situaciones de conflicto y oposición. Tal y como indicamos anteriormente en uno de los estudios realizado por Lopes et al. (2004).

Otro estudio realizado en España por Mestre et al. (2006) constata todo lo mencionado con anterioridad. Las conclusiones de su investigación, tras controlar la inteligencia y personalidad, señalan una relación positiva entre la habilidad de entender y manejar las emociones, y el éxito social, conocido a raíz de las nominaciones de amistad por parte de los compañeros/as de los participantes. Aunque estas conclusiones solamente fueron halladas en el grupo de mujeres.

Siguiendo con la relación entre la IE y las habilidades sociales, encontramos el trabajo efectuado por Weis y Süß (2005), los cuales descubrieron correlaciones significativas entre los componentes de inteligencia social (memoria y comprensión social) y la IE. Al hilo de estos resultados, Charbonneau y Nicol (2002) encontraron que la IE está asociada al liderazgo potencial.

Por tanto, tal y como nos dice Zirkel (2000), es importante poseer alta aceptación social porque ayuda tanto al conocimiento de uno mismo como al entorno social en que se halla inmerso, permitiéndole utilizar ese conocimiento para dirigir su conducta hacia el logro de metas deseadas.

OBJETIVOS

Esta investigación tiene como pretensión alcanzar los siguientes objetivos:

1. Ampliar el conocimiento del papel de la IE percibida en la adolescencia.
2. Conocer el nivel de IE percibida del alumnado de educación secundaria.
3. Analizar la relación existente entre la IE, el rendimiento académico, las relaciones sociales del adolescente y su adaptación al centro, profesorado y compañeros en el centro de educación secundaria.
4. Conocer la aportación de la IE en la explicación del resultado académico y adaptación escolar de los adolescentes más allá de las variables clásicas en su estudio.

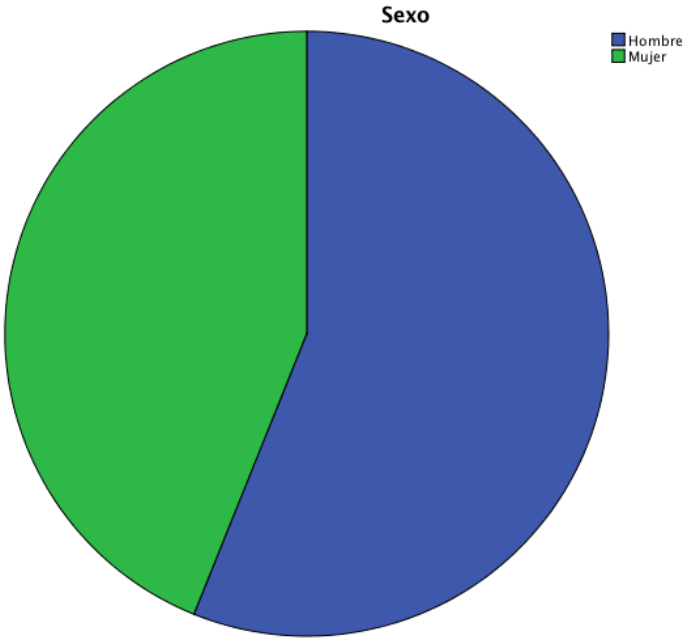
METODOLOGÍA

Muestra

El estudio toma como escenario un centro educativo de titularidad privada concertada, situado en la capital de la Comunidad Autónoma de Cantabria. La selección del centro responde al criterio de accesibilidad, tras su aceptación y compromiso con la investigación.

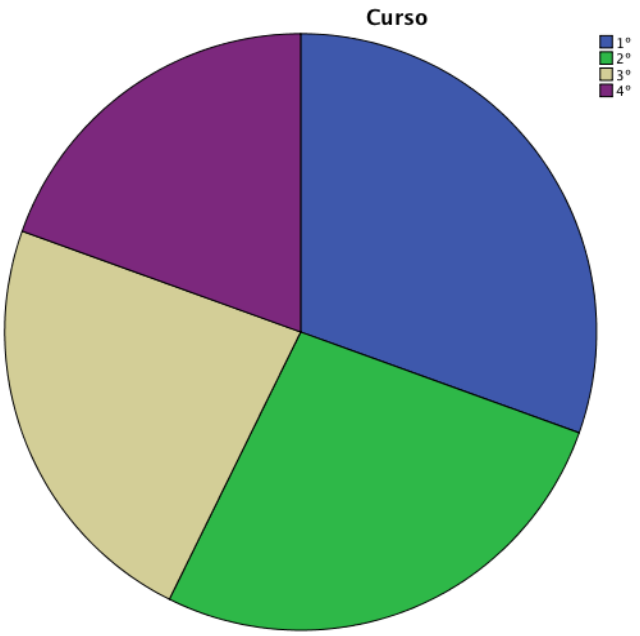
La muestra de esta investigación está constituida por un total de 164 adolescentes (92 hombres, el 56 %) y (72 mujeres, el 44 %) de edades comprendidas entre 12 y 18 años, véase el gráfico 1.1. Todos ellos son alumnos y alumnas de ESO del colegio anteriormente citado. En cuanto a la variable sexo, hemos tomado como valor "1" al sexo masculino y como valor "2" al femenino. Cabe destacar que es una variable cualitativa nominal y, por tanto, no existe ningún orden ni jerarquía entre dichos valores. Se aprecia una ligera mayoría de hombres que de mujeres, ya que la media entre ambos es de 1,44. Atendiendo a la edad de los mismos, observamos que la edad media ronda los 14 años.

Gráfico 1.1. *Distribución de la muestra total por sexo.*



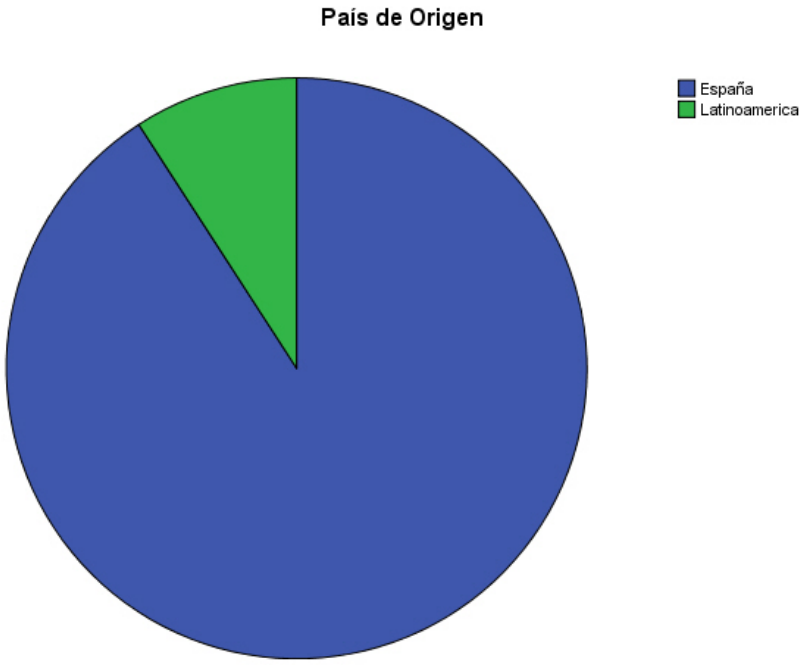
En el gráfico 1.2. se presenta una descripción de los participantes por curso. Los cuales están cursando sus estudios de educación secundaria, siendo 1º el curso más bajo y 4º el más alto.

Gráfico 1.2. *Distribución de la muestra por cursos.*



Como puede observarse en el gráfico 1.3., cerca del 91% de los sujetos son de procedencia española, habiendo solamente un 9% de procedencia latinoamericana.

Gráfico 1.3. *Distribución de la muestra total por país de origen.*



Es importante destacar, para tenerlo en cuenta, que el centro educativo está inmerso en el programa de "*Educación Responsable*" desarrollado por la Fundación Botín en colaboración con la Consejería de Educación de Cantabria. Este programa tiene como finalidad favorecer el crecimiento físico, emocional e intelectual de las personas, promoviendo la comunicación y la mejora de la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con los docentes, el alumnado y las familias. Dicho programa consta de tres fases: una primera de formación de un grupo de docentes, los cuales, al mismo tiempo, aplican esas técnicas y dinámicas trabajadas en el programa al alumnado del centro; una segunda fase en la que estos docentes ya formados, considerados expertos, forman al resto de docentes de su misma etapa educativa; y una última fase de implementación del programa en todo el centro. En este caso, este centro educativo se encuentra en la primera fase de formación y por tanto en sus inicios.

En cuando al nivel educativo de las familias cabe destacar que es bastante elevado, tanto en el nivel de estudios del padre (media = 4,20), como en el de la madre (media = 4,29), tal y como puede observarse en las los gráficos 1.4. y 1.5. dado que el rango de respuesta es de 1 a 6. Siendo el 1 el nivel de estudios más bajo y el 6 más alto dentro del rango. Por tanto, vemos que cerca del 30% de los padres y madres poseen

estudios superiores, aspecto que hay que tratar con cautela dado que no disponemos de los datos del 40% de las familias.

Gráfico 1.4. *Nivel de estudios del padre.*

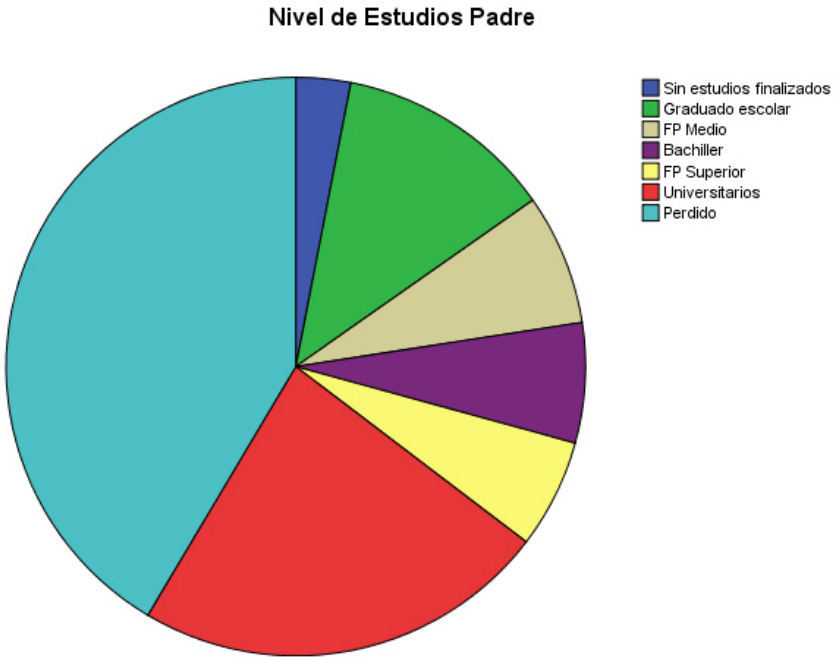


Gráfico 1.5. *Nivel de estudios de la madre.*

Hipótesis

1) Poseer un alto nivel de IE está relacionado de forma significativa con un mejor rendimiento académico.
2) La IE aporta varianza a la explicación del rendimiento académico más allá de la inteligencia general, autoeficacia académica, adaptación al centro, rasgos de personalidad, redes sociales y de apoyo y estilo educativo parental.
3) Poseer un alto nivel de IE está relacionado de forma significativa con una mejor adaptación al centro educativo, compañeros y profesorados.
4) La IE aporta varianza a la explicación del grado de adaptación al centro, profesores y compañeros más allá de la inteligencia general, autoeficacia académica, rasgos de personalidad, redes sociales y de apoyo y estilo educativo parental.
5) Poseer un alto nivel de IE está relacionado de forma significativa con tener más relaciones sociales.
6) Disponer de un amplio número de relaciones sociales ayuda a lograr un mejor rendimiento académico y adaptación al centro.

Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, nos dirigimos a varios centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria para invitarles a formar parte de este estudio. Los criterios que tuvimos en cuenta para su selección fueron: la titularidad del centro, el tamaño y el entorno social del mismo. De este modo, al tener muestras heterogéneas, podríamos comparar los resultados y constatar que nuestras hipótesis se cumplían con independencia de las circunstancias en las que el centro se encontraba enclavado. De los centros ofertados, obtuvimos respuesta favorable de un colegio concertado religioso ubicado en Santander. Tras su compromiso en la colaboración con nuestro estudio, repartimos, a todo el alumnado de secundaria, unos sobres en los que se les explicaba el objeto de nuestra investigación, así como una autorización parental, dado que el alumnado es menor de edad, y un breve cuestionario para las familias, la Escala de Afecto, Normas y Exigencias Parentales. Aquellas familias que decidieron participar, devolvieron el sobre con todos los documentos cumplimentados a su tutor/a correspondiente.

Una vez recogidas todas las autorizaciones y cuestionarios familiares, procedimos a pasar una serie de cuestionarios al alumnado autorizado. Gracias a que los tutores y tutoras nos proporcionaron un espacio en su jornada lectiva, procedimos a la intervención directa con el alumnado en el mismo centro educativo. La duración de ésta por cada grupo de alumnos/as fue de una sesión de 1 hora. Los cuestionarios utilizados fueron los siguientes: el TMMS-24 para conocer el nivel de IE del alumnado; la Escala Magallanes de Adaptación (EMA) dado que nos interesa conocer su grado de adaptación al centro, al profesorado y a sus compañeros/as; la Escala de Autoeficacia para Niños y Adolescentes que nos permite saber su percepción en el desempeño académico, social y autorregulación, así como una escala total que indica su autoeficacia a nivel general. Por último, para indagar en su red de apoyo, utilizamos tanto la Escala de Apoyo Familiar y de Amigos/as como el cuestionario de Relaciones Interpersonales en la adolescencia, además indicaron el número de amigos/as que poseen dentro y fuera del colegio. Por otro lado, hemos de tener en cuenta la personalidad y el cociente intelectual (CI) como variables control. Para conocer la personalidad del alumnado participante hemos utilizado el EPQ-J y, para poder llegar a saber el CI, el orientador nos ha facilitado los resultados de las pruebas de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG), el cual ha sido administrado al alumnado de 4º ESO. Estos instrumentos son explicados con más detalle a continuación.

Finalmente, en el mes de junio los tutores/as de educación secundaria nos proporcionaron las calificaciones finales de cada una de las asignaturas del alumnado participante.

Tanto las familias como el alumnado codificaron sus cuestionarios para que pudiéramos comparar y contrastar los resultados de forma anónima. Cabe destacar que en todo momento se insistió en el anonimato y en la confidencialidad de la información aportada por parte de los participantes.

Técnicas e instrumentos de investigación

Dado que la metodología de la investigación es cuantitativa enmarcada bajo el diseño correlacional, la técnica de recogida de información empleada ha sido la encuesta, siendo el cuestionario su principal instrumento.

El cuestionario es "*un sistema de preguntas racionales, ordenadas en forma coherente, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, expresadas en lenguaje sencillo y comprensible, que generalmente responde por escrito la persona interrogada, sin que sea necesaria la intervención del encuestador*". (García Córdoba, 2004, p.29). Todos los cuestionarios empleados en nuestro estudio han sido previamente estandarizados.

Entre las ventajas a destacar en la utilización de los cuestionarios en las investigaciones, podemos enumerar las siguientes:

- Favorece el anonimato y la confidencialidad de datos.
- Permite trabajar con una muestra muy grande en poco tiempo.
- Se pueden comparar los resultados fácilmente.
- Existe poca contaminación por parte del investigador hacia los participantes.

Del mismo modo, podemos encontrar los siguientes inconvenientes:

- Se requiere de grandes muestras.
- Es poco flexible, no permiten profundización ni variación en las respuestas.
- Es necesario un cierto nivel de comprensión lectora para su cumplimentación.
- Las respuestas pueden estar afectadas por el estado emocional de los investigados.
- Puede resultar difícil obtener cuestionarios completamente contestados.

Los instrumentos utilizados durante toda la investigación han sido:

Trait Meta-Mood Scale (TMMS: Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). Cuestionario ya descrito anteriormente en el estado de la cuestión (capítulo 1, apartado 1.2.)

Eysenck Personality Questionnaire (EPQ; Eysenck y Eysenck, 1975). Autoinforme que tiene como objetivo realizar una evaluación de la personalidad. Dado que la muestra de nuestro estudio es de adolescentes, hemos utilizado el EPQ-J que está dirigido a niños y adolescentes de 8 a 15 años. Está compuesto por 81 ítems, siendo el formato de respuesta dicotómico (sí/no). Este cuestionario evalúa tres dimensiones de la personalidad: introversión, neuroticismo y psicoticismo, además se obtuvo la subescala adicional de conducta antisocial, más una medida adicional de sinceridad. La consistencia interna para la población española fue de .65 a .82 (Eysenck y Seisdedos, 1978).

Escala Magallanes de Adaptación (EMA; García y Magaz, 1998*)*. Escala dirigida a niños y adolescentes de 12 a 18 años. La cual está compuesta por 90 ítems, estando éstos divididos en tres ámbitos: el familiar, formado por 40 ítems, de los cuales 20 miden el grado de adaptación al padre y 20 el grado de adaptación a la madre; el escolar que está formado por 31 ítems, de éstos 14 hacen referencia a la adaptación a los/as profesores/as, 11 a la adaptación a los/as compañeros/as y 6 a la adaptación genérica al centro educativo; y, finalmente, el ámbito personal, el cual está compuesto por 19 ítems que evalúan la adaptación personal. En esta investigación solamente utilizaremos uno de los ámbitos de la escala, el referente a la adaptación escolar. Su formato de respuesta es una escala tipo Likert con 5 grados de frecuencia: nunca, pocas veces, con frecuencia, muchas veces, siempre. Los índices de consistencia interna obtenidos en cada una de las escalas fueron los siguientes: adaptación al profesorado (.91), adaptación a los compañeros (.92), adaptación genérica a la escuela (.81).

Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Fuentes, M. J., Motrico, E., y Bersabé, R. M., 1999). Ambas escalas han sido aunadas para medir el estilo educativo parental, las cuales se presentan en dos versiones: unas para ser contestadas por los hijos/as (EA-H y ENE-H) y otras por sus padres (EA-P y ENE-P). En esta investigación únicamente utilizaremos la versión parental. Por un lado, la Escala de Afecto para Padres (EA-P) está constituida por 20 ítems divididos en dos factores: 10 ítems que miden el grado de afecto-comunicación y otros 10 que evalúan el nivel de crítica-rechazo de los padres hacia sus hijos/as. El formato de respuesta es una escala de tipo Likert con 5 grados de frecuencia: nunca, pocas veces, a menudo, siempre. La puntuación de cada factor está comprendida entre 10 y 50. En cuanto a la fiabilidad se

refiere, hemos de destacar que todas las puntuaciones muestran una adecuada fiabilidad como consistencia interna, según el coeficiente Alpha de Cronbach. En lo referente al grado de afecto-comunicación, indica un .78 de fiabilidad, mientras que el nivel de crítica-rechazo muestra un .66. Por otro lado, la Escala de Normas y Exigencias para padres (ENE-P) está constituida por 28 ítems divididos en tres factores: 10 ítems corresponden a la forma inductiva, otros 10 a la forma rígida y 8 a la forma indulgente que tienen los padres de establecer y exigir el cumplimiento de las normas. El formato de respuesta es una escala de tipo Likert con 5 grado de frecuencia: nunca, pocas veces algunas veces, a menudo, siempre. La puntuación total de los dos primeros factores está comprendida entre 10 y 50, y la puntuación total del tercer factor varía entre 8 y 40. En lo referente a la fiabilidad, todas las puntuaciones muestran una adecuada fiabilidad como consistencia interna (Alpha de Cronbach). En relación a la forma inductiva y rígida indica un .68 de fiabilidad, mientras que la indulgente muestra un .60.

Escala de Autoeficacia para Niños (Bandura, 1990; Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001). Escala compuesta por 35 ítems, los cuales han sido seleccionados de un gran grupo de ocho dimensiones procedentes de una serie de escalas de autoeficacia multidimensional de Bandura (1990). Originalmente la escala constaba de 54 ítems, siendo reducidos a 34 por Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura (2001). El formato de respuesta es una escala de tipo Likert: fatal, no muy bien, bien, bastante bien y fenomenal. Su finalidad es evaluar la autoeficacia de los participantes en el contexto académico, social y de control. Este instrumento ha sido adaptado al español y ajustado a las circunstancias de nuestro contexto educativo, es decir, se ha pretendido que las preguntas enunciadas se correspondan con las asignaturas existentes en nuestro país para que sea lo más veraz posible (Carrasco y del Barrio, 2002). La fiabilidad de cada una de las escalas se obtuvo a través del cálculo de la consistencia interna. La fiabilidad de los factores destacó en los factores de autoeficacia académica (.90) y autoeficacia social (.80) y se mostró más débil en el factor de autoeficacia autorregulatoria (.57). La escala total obtuvo un buen índice de fiabilidad con un Alfa de Cronbach de .91.

Escala de apoyo familiar y de amigos/as (AFA; Landero y González, 2008). Escala compuesta por 15 ítems, los cuales están divididos en dos dimensiones: 8 ítems miden el grado de apoyo familiar y 7 el grado de apoyo de amigos/as. Al sumar todos

los ítems, su recorrido es de 15 a 75 puntos. Por tanto, cuanto mayor sea la puntuación, mayor es el apoyo social que se posee. El tipo de respuesta es una escala de tipo Likert, siendo 1 = nunca y 5 = siempre. Muestra adecuadas propiedades psicométricas en ambas dimensiones, obteniendo un alfa de Cronbach de .91 en la dimensión relativa al apoyo familiar y un .89 en el apoyo proveniente de los amigos/as. La población a la que va dirigida es a sujetos a partir de 11 años.

Relaciones interpersonales en la adolescencia (RIA; Musitu, 2004). Cuestionario compuesto por 8 ítems. El formato de respuesta es una escala de tipo Likert en la que se evalúa el contexto de amistades del adolescente en función de su procedencia: 1 = colegio, 2 = fuera del colegio, 3 = Internet o 4 = ninguna amistad. Esta escala permite marcar más de una opción en cada uno de los ítems. Cabe destacar que este instrumento se encuentra actualmente en proceso de análisis psicométrico. La población a la que va dirigida es sujetos a partir de 11 años.

Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG; Yuste, Martínez y Galve, 1998). La versión BADyG utilizada en la investigación fue el BADyG M, el cual está destinado a la población adolescente, con edades comprendidas entre 12 y 16 años. La prueba BADyG M consta de 6 pruebas principales y 3 complementarias. Las 6 pruebas principales corresponden a: analogías verbales, series numéricas, matrices de figuras, completar oraciones, problemas numéricos y encajar figuras. Las 3 pruebas complementarias son: memoria de relato oral, memoria visual ortográfica y discriminar diferencias. A partir de éstas se ha extraído el nivel de Inteligencia General (IG), así como las subescalas de Razonamiento Lógico (RL), Factor Verbal (FV), Factor Numérico (FN) y Factor Espacial (FE). En este estudio utilizaremos la IG, el RL y el FV por ser las variables más relacionadas tanto con rendimiento académico como con IE. La fiabilidad es de .95 para la Inteligencia General.

Calificaciones finales. Se han recogido las calificaciones finales del curso académico de cada una de las asignaturas cursadas por los estudiantes. Para este estudio hemos hallado la media de todas las asignaturas. Las calificaciones finales provienen, por un lado, del resultado de los diversos exámenes realizados a lo largo del curso y, por otro, de las actividades realizadas dentro del aula, anotaciones relativas a la actitud y participación en clase, así como de la exposición de trabajos, tanto orales como escritos.

Evaluando tanto el grado de adquisición de los objetivos y de las competencias básicas, tal y como establece el decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

RESULTADOS

En primer lugar, hemos realizado un análisis estadístico descriptivo, tal y como se puede apreciar en la tabla 1.1, con el objeto de describir las características descriptivas de las variables de estudio y depurar aquellas que carezcan de variabilidad. También presentamos la fiabilidad de las escalas con nuestra muestra de estudio. En segundo lugar, hemos realizado un análisis inferencial. Por un lado, la correlación de Pearson ha permitido conocer el grado de relación o variación entre las variables cuantitativas presentadas en la tabla 1.2. En último lugar, se ha efectuado un análisis de regresión lineal múltiple para poder predecir el comportamiento de nuestras variables dependientes (rendimiento académico, adaptación general al centro, adaptación al profesorado y adaptación a los compañeros/as) en función de otras variables independientes de nuestro estudio. En esta ocasión, hemos llevado a cabo dos análisis con cada una de las variables dependientes, un primer estudio con toda la muestra y un segundo análisis únicamente con el alumnado de 4º de ESO, para poder ver la influencia del CI en cada variable. Asimismo, con cada uno de los mimos hemos realizado un análisis con dos modelos distintos, para comprobar la repercusión de la variable IE de nuestro estudio al ser introducida en el segundo modelo. Para llevar a cabo todos estos análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v.15.0.

Análisis descriptivo

En primer lugar, como podemos observar en la tabla 1.2. de estadísticos descriptivos, vemos que todas las variables analizadas poseen una adecuada fiabilidad, excepto la dimensión autorregulatoria correspondiente a la escala de autoeficacia, dado que su coeficiente Alpha de Cronbach es de .49. Por esta razón fue eliminada de los análisis.

Por otro lado, vemos que existe una gran variabilidad en la media de las calificaciones de todas las asignaturas obtenidas por parte del alumnado en esta investigación. Dado que la nota media mínima es de 3,10 y la máxima asciende a 9,70. La puntuación media se sitúa en un valor intermedio (media = 6,69).

Atendiendo al cuestionario TMMS, vemos que existe una amplia variabilidad de respuesta (mín.=1,25, máx.=5,00) en los sujetos de esta investigación. Las puntuaciones medias alcanzan un valor medio-moderado, siendo levemente superior en la reparación de sentimientos (media = 3,5229) que en la atención (media = 3,3105), y claridad (media = 3,2112) de los mismos.

En el cuestionario EPQ-J todas las variables poseen una amplia variabilidad de respuesta. La dimensión de neuroticismo (media = 30,60) y la conducta antisocial (media = 54,96) se encuentran entre los valores intermedios de la escala. Por otro lado, la dimensión de psicoticismo (media = 20,14) se encuentra en niveles bastantes bajos. Finalmente, es destacable el alto nivel de extraversión que poseen los sujetos de esta investigación (media = 42, 66).

Por otro lado, el cuestionario EMA alcanza un valor intermedio en todas sus variables: EMAAGC (media = 16, 97), EMAAC (media = 32,98), y EMAAP (media = 37,85.

Como cuestionario para medir el nivel de inteligencia se ha utilizado el BADyG, cuyos datos muestran una media dentro de los parámetros medios. Alcanzando la puntuación media más alta en el Razonamiento Verbal (media = 69,50), seguida del Razonamiento Lógico (media = 68,28) y de la Inteligencia General (media = 66,44). No tenemos la fiabilidad porque no disponemos de dichos datos al ser una información proporcionada por el centro, por lo que los resultados con esta variable habrá que tomarla con precaución a pesar de ser un test de ejecución.

En relación al cuestionario que evalúa el nivel de autoeficacia, comprobamos que las medias de todas las variables alcanzan un nivel medio-alto. La autoeficacia académica posee una media de 61,93, la autoeficacia social (media = 35,41) y la autoeficacia total (media = 116,81).

Haciendo referencia al estilo educativo parental, los resultados del cuestionario ENE-P indican un nivel muy elevado en el estilo inductivo (media = 4,22), un nivel medio en el rígido (media = 2,81) y un nivel medio-bajo en el estilo indulgente (media = 1,81), estando todas las respuestas bajo el rango 1-5.

Es destacable el elevado apoyo, tanto del ámbito familiar como del de sus pares, que perciben los sujetos de esta investigación. Obteniendo, en el caso del apoyo familiar, una puntuación media de 31,63 y en el apoyo de los amigos/as una media de 27,82.

En cuanto a las relaciones interpersonales, vemos que todas las respuestas se encuentran dentro del rango 8-16, correspondiendo al 8 el máximo y 16 el mínimo. Estos resultado han de ser interpretados de forma inversa, es decir, los niveles que aparecen como más elevados corresponden a los resultados más bajos y viceversa. Esto se debe a que hemos establecido como valor 1 al hecho de disponer de relaciones interpersonales y como valor 2 en el caso de no contar con éstas. Podemos comprobar que la media de amigos/as del colegio se encuentra en una posición muy elevada (media = 10,50), la de amigos/as fuera del colegio se sitúa en niveles intermedios (media = 12,74) y los amigos/as que poseen en Internet son bastante pocos (media = 15,77).

Por último, se les preguntó por el número de amigos/as que poseen tanto fuera como dentro del colegio. Sus respuestas fueron de gran amplitud, tanto en el número de amigos/as dentro del colegio (mín. = 0, máx. = 500), como en los de fuera del colegio (mín. 0, máx. 900), siendo esta última bastante más elevada. No disponemos del rango porque ambas preguntas son abiertas, dado que no pretendíamos que sus respuestas se vieran limitadas. En cuanto al número medio de amigos/as dentro del colegio es en torno a 39, mientras que en los de fuera del colegio asciende a 57.

Tabla 1.1. *Estadísticos descriptivos*

Variables	Media	Desv. típ	Mín.	Máx.	Rango	α
Sexo	1,44	,498	1	2	1-2	-
Edad	14,2447	1,30007	12,17	18,14	-	-
Curso	2,32	1,106	1	4	1-4	-
Media asignaturas	6,6953	1,29041	3,10	9,70	1-10	-
Nivel de estudios						
Padre	4,20	1,729	1	6	1-6	-
Madre	4,29	,498	1	6	1-6	-
TMMS						
Atención	3,3105	,83247	1,25	5,00	1-5	,876
Claridad	3,2112	,76179	1,25	5,00	1-5	,851
Reparación	3,5229	,74168	1,25	5,00	1-5	,812
EPQ-J						
Neuroticismo	30,6076	4,54396	21,00	40,00	20-40	,828
Extraversión	42,6624	2,94077	32,00	48,00	24-48	,594
Psicoticismo	20,1429	2,37133	17,00	28,00	17-34	,646
Cond. Antisocial	54,9613	3,74666	47,00	66,00	36-72	,608
EMA						
Adap. Gral Centro	16,9733	4,22830	6,00	24,00	6-30	,841
Adap. Alumnado	32,9864	7,41064	12,00	44,00	11-55	,939
Adap. Profesorado	37,8525	8,41749	16,00	55,00	14-70	,901
BADyG						
Inteligencia General	66,44	28,300	4	99	1-99	-
Razonam. Lógico	68,28	28,194	6	99	1-99	-
Razonam. Verbal	69,50	29,617	5	99	1-99	-
Autoeficacia						
Académica	61,9351	9,72677	37,00	86,00	18-90	,850
Social	35,4125	4,61933	21,00	44,00	9-45	,692
Total	116,8188	14,89288	75,00	153,00	32-160	,879
ENE-P						
Estilo inductivo	4,2297	,44184	3,00	5,00	1-5	,706
Estilo rígido	2,8157	,58367	1,30	4,80	1-5	,703
Estilo indulgente	1,8137	,55535	1,00	3,38	1-5	,755
Apoyo						
Apoyo Familiar	31,6398	6,80675	10,00	40,00	8-40	,893
Apoyo Amigos	27,8282	4,85671	8,00	35,00	7-35	,849
* Relaciones interper.						
Amigos/as colegio	10,5000	2,28760	8,00	16,00	8-16	,777
Amigos/as fuera	12,7439	2,20602	9,00	16,00	8-16	,785
Amigos/as Internet	15,7744	,78581	10,00	16,00	8-16	,738
Nº Amigos/as						
Del colegio	39,19	70,136	0	500	-	-
Fuera del colegio	57,25	112,199	0	900	-	-
* Nota: lectura inversa						

Análisis inferencial

Análisis correlacional de Pearson

A continuación presentamos los resultados significativos encontrados en nuestro análisis de correlación de Pearson entre las variables de estudio.

En primer lugar, procederemos al análisis de las variables del cuestionario con el que hemos medido la IE autopercibida de los adolescentes, el TMMS. Observamos que la atención emocional se relaciona significativa y positivamente con el sexo ($r=.307$, $p<.01$) y negativamente con la edad ($r=-.207$, $p<.01$). Por lo que la atención emocional está más vinculada con las mujeres (H=1, M=2) que con los hombres y, además vemos que a mayor edad existe menor atención emocional. En cuanto a la claridad emocional se refiere, percibimos que se relaciona significativa y negativamente con la edad ($r=-.189$, $p<.05$) y con el curso ($r=-.193$, $p<.05$) y positivamente con la atención emocional ($r=.291$, $p<.01$). Es decir, a mayor claridad emocional mayor es la atención emocional y menor la edad y el curso. Finalmente, de acuerdo con la reparación de las emociones, constatamos que se relaciona significativa y negativamente con la edad ($r=-.156$, $p<.05$) y con el curso ($r=-.157$, $p<.05$), así como positivamente con la atención ($r=.302$, $p<.01$) y con la claridad ($r=.413$, $p<.01$) emocional. Es decir, cuanto mayor sea la reparación de las emociones mayor será la atención y claridad emocional, y menor la edad y curso de los sujetos.

En relación a la medida de personalidad, como podemos ver, el neuroticismo se relaciona significativa y positivamente con el sexo ($r=.320$, $p<.01$) y la atención emocional ($r=.319$, $p<.01$) y negativamente con la claridad emocional ($r=-.223$, $p<.01$) y la reparación de las emociones ($r=-.227$, $p<.01$). De estos datos se desprende que el neuroticismo es mayor en las mujeres que en los hombres y que éste es mayor cuanto más atendamos a las emociones. Por otro lado, al poseer mayores niveles de neuroticismo, la claridad y la reparación emocional serán menores. En cuanto a la extraversión vemos que existe una pequeña correlación significativa y positiva con la claridad emocional ($r=.191$, $r<.05$) y negativa con el neuroticismo ($r=-.286$, $r<.01$). Por tanto, vemos que a mayor extraversión mayor será la claridad emocional y menor el neuroticismo. En lo referente al psicoticismo, apreciamos que se relaciona significativa

y positivamente con el neuroticismo (r=-283, p<.01) y negativamente con el sexo (r=-.292, p<.01) y la media de las asignaturas (r=-.205, p<.01). Lo que denota que el psicoticismo es mayor en los hombres, y aquellos que poseen altos niveles de neuroticismo y menor media de las asignaturas que aquellos sujetos con bajos niveles de psicoticismo. Por último, la conducta antisocial se relaciona significativa y positivamente con la edad (r=.171, p<.05), el neuroticismo (r=.606, p<.01), la extraversión (r=.264, p<.01) y el psicoticismo (r=.605, r<0,01). Aunque negativamente con la media de las asignaturas (r=-.297, p<.01). Lo que señala que la conducta antisocial es mayor si se poseen altos niveles de neuroticismo, de extraversión y de psicoticismo, así como menor rendimiento académico.

Analizando la Escala Magallanes de Adaptación (EMA) vemos que está compuesta por tres dimensiones: la adaptación general al centro (AGC), la adaptación a los compañeros/as (AC) y la adaptación al profesorado (AP). La primera dimensión, la AGC, se relaciona significativa y positivamente con la media de calificaciones (r=.238, p<.01), la atención (r=.239, p<.01), la claridad (r=.362, p<.01) y la reparación emocional (r=.350, p<.01). Sin embargo se aprecia una relación negativa con la edad (r=-.378, p<.01), curso (r=-.293, p<.01), el neuroticismo (r=-.247, p<.01), el psicoticismo (r=-.229, p<.01) y la conducta antisocial (r=-.381, p<.01). Los resultados reflejan que a mayor rendimiento académico, atención, claridad y reparación emocional, mejor es la adaptación general al centro. Pero que a medida que ascendemos de curso, a mayor neuroticismo, así como psicoticismo y conducta antisocial, peor es esa adaptación. Seguidamente, la AC se relaciona significativa y positivamente con la claridad (r=.204, p<.05) y reparación emocional (r=.271, p<.01), al igual que con la extraversión (r=.258, p<.01) y la AGC (r=.232, p<.01). Contrariamente, se relaciona negativamente con la edad (r=-.172, p<.05), curso (r=-.223, p<.01) y el neuroticismo (r=-,225, p<.01). Por ello, cuanto mayor sea la claridad y reparación emocional, la extraversión y la AGC, mejor es la adaptación a los compañeros/as. Aunque se percibe menor adaptación a mayor edad y curso, así como a mayor neuroticismo. La última dimensión, la AP, indica una relación significativa positiva con la claridad (r=.328, p<.01) y reparación emocional (r=.442, p<.01) por un lado, y con la AGC (r=.621, p<.01) y la AC (r=.369, p<,01) por otro. Así como una relación negativa con la edad (r=-.336, p<.01) y el curso (r=-.336, p<.01). Por lo que la adaptación al profesorado es mayor si se posee una alta claridad y reparación emocional, así como una buena

adaptación general al centro y a sus compañeros/as. Vemos que esta adaptación al profesorado es menor al aumentar la edad y el curso.

En cuanto a los datos que aparecen en el BADyG, disponemos de tres variables: la inteligencia general (IG), el razonamiento lógico (RL) y el razonamiento verbal (RV). En lo referente a la inteligencia general solamente encontramos una relación significativa positiva, la cual es bastante elevada y ésta es con la media de calificaciones ($r=.686$, $p<.01$). Por tanto se obtendrá mejor rendimiento académico si la inteligencia general es mayor. Asimismo, el razonamiento lógico se relaciona significativa y positivamente con la media ($r=.697$, $p<.01$) y con la IG ($r=.958$, $p<.01$). Lo que denota un mejor rendimiento académico y mayor inteligencia general cuando el razonamiento lógico es mayor. Igualmente, el razonamiento verbal se relaciona significativa y positivamente con la media ($r=.567$, $p<.01$), la IG ($r=.811$, $p<.01$) y la RL ($r=.802$, $p<.01$). Es decir, a mayor razonamiento verbal, mayor será tanto el rendimiento académico como la inteligencia general y el razonamiento lógico.

Por otro lado, vemos que son numerosas las variables que se relacionan con la autoeficacia. En cuanto a la autoeficacia académica, apreciamos que los resultados indican una relación significativa negativa con la edad ($r=-.304$, $p<.01$), así como con el curso ($r=-.175$, $p<0,05$), además de con el neuroticismo ($r=-.374$, $p<0,01$), psicoticismo ($r=-.288$, $p<.01$) y conducta antisocial ($r=-.408$, $p<.01$). Manteniendo una relación significativa positiva con la media ($r=.583$, $p<.01$), la atención ($r=.171$, $p<.05$), la claridad ($r=.297$, $p<.01$) y la reparación emocional ($r=.305$, $p<.01$), al igual que con la extraversión ($r=.198$, $p<.05$), la AGC ($r=.609$, $p<.01$) y la AP ($r=.373$, $p<.01$). Es decir, que la autoeficacia académica disminuye al aumentar la edad y el curso, y es menor si se poseen altos niveles de neuroticismo, psicoticismo y conducta antisocial. Sin embargo, aquellos/as que obtengan un alto rendimiento académico, que dispongan de elevada atención, claridad y reparación emocional, un alto nivel de extraversión y una buena adaptación general al centro y al profesorado, se percibirán como más eficaces académicamente. Posteriormente, vemos que la autoeficacia social se relaciona significativa y negativamente con el sexo ($r=-.186$, $p<.05$), la edad ($r=-.238$, $p<.01$), el curso ($r=-.232$, $p<.01$) y el neuroticismo ($r=-.335$, $p<.01$). Aunque positivamente con la media ($r=.159$, $p<.05$), la claridad emocional ($r=.306$, $p<.01$), la reparación ($r=.315$, $p<.01$), la extraversión ($r=.332$, $p<.01$), la AGC ($r=.316$, $p<.01$), la AC ($r=.453$, $p<.01$),

la AP (r=.409, r<.01) y la autoeficacia académica (r=.557, p<.01). Por lo que la autoeficacia social es menor al aumentar la edad y el curso, así como en aquellos/as que poseen un alto grado de neuroticismo. Siendo ésta mayor cuando se tiene un alto rendimiento y autoeficacia académica, una elevada claridad y reparación emocional, así como ser extravertido y poseer una buena adaptación tanto al centro, como a los/as compañeros/as y profesores/as. De acuerdo con la autoeficacia total, existe una relación negativa entre ésta y el sexo (r=-.191, p<.05), la edad (r=-.330, p<.01), el curso (r=-.222, p<.01), el neuroticismo (r=-.390, p<.01), el psicoticismo (r=-.240, p<.01) y la conducta antisocial (r=-.338, p<.01). Aunque positiva con la media (r=.512, p<.01), la atención (r=.166, p<.05), la claridad (r=.332, p<.01) y la reparación emocional (r=.307, p<.01), al igual que con la extraversión (r=.225, p<.01), con la AGC (r=.555, p<.01), la AC (r=.258, p<.01), la AP (r=.436, p<.01). Así como con la autoeficacia académica (r=.932, p<.01) y social (r=.783, p<.01). Con ello vemos que los hombres se perciben con mayor autoeficacia total, siendo ésta menor cuando aumenta la edad y el curso, al igual que con altos niveles de neuroticismo, psicoticismo y conducta antisocial. No obstante, la autoeficacia total aumenta si se obtiene un alto rendimiento académico, al disponer de una elevada atención, claridad y reparación emocional, con una elevada extraversión, con una positiva adaptación al centro, a los compañeros/as y al profesorado, al igual que una autoeficacia académica y social elevada.

A continuación, pasamos a mostrar los resultados derivados del cuestionario ENE-P. Observamos que el estilo inductivo se relaciona significativa y positivamente con la media (r=.165, p<.05) y la AGC (r=.164, p<.05). Por lo que cuanto más cerca se encuentre el estilo educativo parental a la forma inductiva, mayor es el rendimiento académico y la adaptación general al centro por parte del alumnado. Por su lado, el estilo rígido se relaciona significativa y negativamente con el RL (r=-.355, p<0,05), el RV (r=-.380, p<0,05) y el estilo inductivo (r=-.246, p<0,01). Es decir, que poseer un estilo educativo parental rígido, indica un menor razonamiento lógico y verbal, obteniendo, de igual modo, una menor tendencia hacia el estilo inductivo. Finalmente, el estilo indulgente se relaciona significativa y negativamente con el RV (r=-.501, p<.01). Por ello, el estilo educativo indulgente por parte de los padres y madres provoca un menor razonamiento verbal del alumnado.

En lo que respecta al apoyo que recibe la muestra, vemos que el apoyo familiar se relaciona significativa y negativamente con la edad (r=-.288, p<0,01), curso (r=-.212, p<.01), neuroticismo (r=-.237, p<.01) y psicoticismo (r=-.157, p<.05). Siendo positiva con la atención (r=.166, p<.05), claridad (r=.275, p<.01) y reparación (r=.283, p<.01) emocional, e igualmente con la extraversión (r=.246, p<.01), la AGC (r=.404, p<.01), la AC (r=.217, p<.01), la AP (r=.439, p<.01), autoeficacia académica (r=.444, p<.01), social (r=.351, p<.01), total (r=.450, p<.01) y el estilo inductivo (r=.212, p<.01). Es decir, los sujetos perciben menor apoyo familiar a mayor edad y curso, así como aquellos/as que poseen alto nivel de neuroticismo y psicoticismo. Contrariamente, perciben mayor apoyo quienes posean una alta atención, claridad y reparación emocional, así como una elevada extraversión, una buena adaptación a compañeros/as y al profesorado, una elevada autoeficacia ya sea académica, social y total. Al igual que es favorable si el estilo educativo parental se acerca al modelo inductivo. Por otro lado, el apoyo de amigos/as indica una relación significativa negativa con la media (r=-.166, p<.05) y positiva con la claridad (r=.174, p<.05) y reparación (r=.237, p<.01) emocional, así como la extraversión (r=.242, p<.01), la conducta antisocial (r=.202, p<.05), la AC (r=.430, p<.01), la autoeficacia social (r=.378, p<.01) y el apoyo familiar (r=.243, p<.01). Por ello, perciben mayor apoyo quienes obtienen menor rendimiento académico, aunque mayor claridad y reparación emocional, al igual que aquellos/as más extravertidos/as, con mayores niveles de conducta antisocial, también quienes se perciben con una buena adaptación a los compañeros/as, con una elevada autoeficacia social y con mayor apoyo familiar.

En relación a las relaciones interpersonales, hemos de señalar que los resultados que enunciaremos a continuación se han de interpretar de forma inversa a lo descrito hasta el momento, dado que hemos dado el valor de 1 a las respuestas afirmativas y 2 a las negativas. Atendiendo a las relaciones interpersonales que poseen dentro del colegio, observamos una relación significativa positiva con la edad (r=.238, p<.01), el curso (r=.201, p<.01), el neuroticismo (r=.161, p<.05) y negativa con la media (r=-.154, p<.05), la extraversión (r=-.252, p<.01), la AC (r=-.325, p<.01), la IG (r=-.364, p<.05), el RL (r=-.406, p<.05), la autoeficacia académica (r=-.177, p<.05), social (r=-.201, p<.05) autorregulatoria (r=-.206, p<.01) y total (r=-.215, p<.01). Es decir, que a mayor edad, curso y neuroticismo, peor serán las relaciones interpersonales dentro del colegio. Siendo mejores en aquellos/as que obtienen un alto rendimiento académico, elevada

extraversión, una buena adaptación a los compañeros/as, una alta inteligencia general y una elevada autoeficacia, ya sea ésta académica, social y total. Por otro lado, los resultados de las relaciones interpersonales fuera del colegio indican una correlación negativa con la edad ($r=-.228$, $p<.01$), el curso ($r=-.223$, $p<.01$), el estilo rígido ($r=-,166$, $p<.05$) y con las relaciones interpersonales dentro del colegio ($r=-.490$, $p<.01$). Siendo positivas con la AC ($r=.245$, $p<.01$), la IG ($r=.402$, $p<.05$) y la RL ($r=.403$, $p<.05$). Los datos nos indican que las relaciones interpersonales fuera del colegio son mejores a mayor edad y curso, cuando el estilo educativo parental se acerca al rígido y cuando las relaciones interpersonales dentro del colegio sean elevadas. También se muestra que aquellos/as que poseen escasas relaciones interpersonales fuera del colegio poseen una positiva adaptación a los compañeros/as, una elevada inteligencia general y un alto razonamiento lógico.

La muestra señala que existe una relación significativa negativa entre el número de amigos/as que poseen dentro del colegio y el sexo ($r=-.183$, $p<.05$). De igual modo, muestran la misma relación con el número de amigos/as fuera del colegio ($r=-.227$, $p<.01$), siendo también negativa con la AGC ($r=-.165$, $p<.05$). Una relación significativa positiva con el psicoticismo ($r=.236$, $p<.01$) y con la conducta antisocial ($r=-.192$, $p<.05$), e igualmente con el número de amigos/as dentro del colegio ($r=.660$, $p<.01$). Por tanto, los resultados señalan que los hombres poseen una mayor red de apoyo de amigos/as tanto dentro como fuera del colegio. Además de que aquellos que poseen una mayor red de apoyo de amistades fuera del colegio poseen una menor adaptación general al centro, aunque mayor nivel de psicoticismo, de conducta antisocial y mayor número de amigos/as dentro del colegio.

Tabla 1.2. *Correlación de Pearson*

		Media	At.	Cl.	Rep.	N	E	P	CA	AGC	AC	AP	Acad.	Social	Total	Induct.	Rígido	Indulg.	Famil.	Amig.	Coleg.	Fuera	Internet	Coleg.	Fuera
	Media	1																							
TMMS	At.	,111	1																						
	Cl.	,132	,291**	1																					
	Rep.	,010	,302**	,413**	1																				
EPQ-J	N	-,141	,319**	-,223**	-,227**	1																			
	E	,045	-,031	,191*	,152	-,286**	1																		
	P	-,205**	-,101	-,041	-,071	,283**	-,084	1																	
	CA	-,297**	,084	-,148	-,131	,606**	,264**	,605**	1																
EMA	AGC	,238**	,239**	,362**	,350**	-,247**	,058	-,229**	-,381**	1															
	AC	-,107	,044	,204*	,271**	-,225**	,258**	,022	,019	,232**	1														
	AP	-,010	,161	,328**	,442**	-,142	,090	-,052	-,161	,621**	,369**	1													
Autoef.	Acad.	,583**	,171*	,297**	,305**	-,374**	,198*	-,288**	-,408**	,609**	,130	,373**	1												
	Social	,159*	,087	,306**	,315**	-,335**	,332**	-,036	-,093	,316**	,453**	,409**	,557**	1											
	Total	,512**	,166*	,332**	,307**	-,390**	,225**	-,240**	-,338**	,555**	,258**	,436**	,932**	,783**	1										
ENE-P	Induct.	,165*	,106	,014	,052	,018	-,079	-,044	-,079	,164*	,000	-,045	,108	,048	,072	1									
	Rígido	-,096	-,061	,158	-,045	-,025	,062	,058	,054	-,049	,066	,086	-,058	,084	-,017	-,246**	1								
	Indulg.	,024	,062	-,023	,074	,026	,028	-,054	,002	,054	-,012	-,027	,100	,039	,080	-,157	,140	1							
Apoyo	Famil.	,142	,166*	,275**	,283**	-,237**	,246**	-,157*	-,152	,404**	,217**	,439**	,444**	,351**	,450**	,212**	-,113	-,135	1						
	Amig.	-,166*	,133	,174*	,237**	-,131	,242**	-,006	,202*	,026	,430**	,151	,045	,378**	,143	-,051	,104	-,035	,243**	1					
Interp.	Coleg.	-,154*	-,051	-,085	,025	-,161*	-,252**	,043	,063	-,108	-,325**	-,096	-,177*	-,201*	-,215**	-,025	,079	-,058	-,102	-,143	1				
	Fuera	,089	,074	,066	,095	-,026	-,003	-,043	-,112	,109	,245**	-,032	,142	,081	,132	,045	-,166*	-,052	,032	-,083	-.490**	1			
	Internet	,024	,037	-,054	-,019	-,042	,124	-,032	-,012	-,006	,111	,131	,044	,077	,039	,048	-,017	-,107	,095	,070	-,039	,009	1		
Nº Am.	Coleg.	-,056	-,090	-,060	-,004	-,063	,075	,145	,080	-,013	,100	,113	,077	,154	,097	-,032	,042	-,106	,047	,092	-,024	,006	,000	1	
	Fuera	-,154	-,132	,018	-,045	-,020	,037	,236**	,192*	-,165*	-,054	-,091	-,028	,085	,029	,040	,041	-,073	,018	,053	,019	-,089	-,047	,660**	1

Nota: ** p < 0,01; * p < 0,05

Análisis de regresión lineal múltiple

Finalmente presentamos los resultados hallados en el análisis de la regresión lineal múltiple por pasos. En las tablas mostradas en este análisis incluimos únicamente las variables que han sido significativas. Como ya hemos mencionado en los análisis previos, se ha de tener en cuenta que los resultados mostrados de acuerdo con las relaciones interpersonales, se han de interpretar de forma opuesta, es decir, aquellos datos que aparecen con signo positivo representan una escasez de relaciones interpersonales. Refiriéndose éstas a aquellas relaciones establecidas dentro y fuera del colegio, así como a través de Internet.

Rendimiento académico

En la tabla 1.3. podemos observar dos modelos que explican el rendimiento académico. En un primer modelo hemos insertado las siguientes variables: estilo educativo parental (inductivo, rígido, indulgente), autoeficacia (académica, social, total), apoyo (familiar, amigos/as), relaciones interpersonales (amigos/as del colegio, de fuera del colegio, de Internet), personalidad (neuroticismo, extraversión, psicoticismo, conducta antisocial), número de amigos/as (del colegio, de fuera del colegio) y adaptación (general al centro, a los compañeros/as y al profesorado). En esta tabla podemos observar el poder de predicción del rendimiento académico por parte de las variables autoeficacia académica, adaptación general al centro (EMAAGC) y autoeficacia social de acuerdo con el modelo 1. Encontramos que dicho modelo explica el 39,4% de la varianza (R^2=.394), los índices muestran que estas variables son capaces de predecir de modo bastante significativo ($p<.05$) el rendimiento. De este modo, encontramos que la autoeficacia académica predice positivamente el rendimiento académico. En cambio la adaptación general al centro y la autoeficacia social lo predicen negativamente. Por otro lado, en un segundo modelo, hemos introducido todas las variables anteriormente descritas, más la variable de IE autopercibida (atención, claridad, reparación emocional) para observar la aportación de ésta. Se puede observar el poder de predicción del rendimiento académico por parte de las variables autoeficacia académica, reparación emocional, adaptación a los compañeros/as (EMAAC). Vemos que dicho modelo explica el 44,3% de la varianza (R^2=.443), por tanto se ha producido una mejora en cuanto a la predicción, poder explicativo, en comparación con el modelo

1. Los índices muestran que estas variables son capaces de predecir de modo bastante significativo (p<.05) el rendimiento, al igual que en el modelo anterior. Asimismo, encontramos que la autoeficacia académica predice positivamente el rendimiento, no siendo así con la reparación emocional y la adaptación a los compañeros/as, las cuales muestran una predicción negativa.

Tabla 1.3. *Regresión lineal múltiple para predecir el rendimiento académico a partir de las variables de estilo educativo parental, autoeficacia, apoyo, relaciones interpersonales, personalidad, número de amigos/as y adaptación, e IE autopercibida.*

	R^2	F	ß	*p*	ΔR^2
Modelo 1	.394	19.016			.036*
Autoeficacia académica			.841	.000	
EMAAGC			-.258	.012	
Autoeficacia social			-.232	.030	
Modelo 2	.443	21.960			.031*
Autoeficacia académica			.673	.000	
Reparación emociones			-.203	.027	
EMAAC			-.183	.040	

Nota: p** < 0,01; p* < 0,05
(N) = 164

Rendimiento académico controlando inteligencia general

En la tabla 1.4. hemos realizado el mismo análisis que en el descrito con anterioridad, pero en esta ocasión con el alumnado de 4º de ESO, dado que con estos sujetos podemos introducir una nueva variable, la inteligencia. Observamos que también hemos llevado a cabo dos modelos que explican el rendimiento académico. En el primero hemos incluido las variables: estilo educativo parental (inductivo, rígido, indulgente), autoeficacia (académica, social, total), apoyo (familiar, amigos/as), relaciones interpersonales (amigos/as del colegio, de fuera del colegio, de Internet), personalidad (neuroticismo, extraversión, psicoticismo, conducta antisocial), número de amigos/as (del colegio, de fuera del colegio), adaptación (general al centro, a los compañeros/as y al profesorado) e inteligencia (general, razonamiento lógico y verbal). En la tabla podemos observar el poder de predicción del rendimiento académico en relación a la inteligencia general (IG), las relaciones interpersonales fuera del colegio y la adaptación general al centro (EMAAGC) en relación al modelo 1. Encontramos que

dicho modelo, teniendo en cuenta la clásica variable predictora del rendimiento académico como es la IG, explica el 80% de la varianza (R^2=.800), los índices muestran una alta significatividad de predicción de estas variables (p<.01) en el rendimiento. De este modo, encontramos que tanto la inteligencia general como las relaciones interpersonales fuera del colegio y la adaptación general al centro predicen positivamente el rendimiento. Por otro lado, en un segundo modelo, hemos introducido las mismas variables mencionadas anteriormente, más la IE autopercibida (atención, claridad, reparación emocional). En la tabla apreciamos el poder de predicción del rendimiento académico en relación a la inteligencia general (IG), las relaciones interpersonales fuera del colegio, la adaptación general al centro (EMAAGC) y la atención emocional en relación al modelo 2. Este modelo explica el 87,3% de la varianza (R^2=.873), los índices muestran una adecuada significatividad de predicción de estas variables (p<.05) en el rendimiento. Por ello, encontramos que la inteligencia general, las relaciones interpersonales fuera del colegio y la adaptación general al centro predicen positivamente el rendimiento, mientras que la atención emocional lo predice negativamente.

Tabla 1.4. *Regresión lineal múltiple para predecir el rendimiento académico a partir de las variables de estilo educativo parental, autoeficacia, apoyo, relaciones interpersonales, personalidad, número de amigos/as, adaptación e inteligencia, e IE autopercibida del alumnado de 4º ESO.*

	R^2	**F**	**ß**	***p***	**ΔR^2**
Modelo 1	.800	24.938			.113**
BADyG IG			.995	.000	
***Fuera colegio			-.400	.004	
EMAAGC			.338	.006	
Modelo 2	.873	30.206			.064*
BADyG IG			.989	.000	
***Fuera colegio			-.586	.000	
EMAAGC			.344	.002	
Atención emociones			-.306	.012	

Nota: p** < 0,01; p* < 0,05; *** Lectura inversa.
(N) = 32

Adaptación general al centro

En esta ocasión vamos a llevar a cabo un análisis de regresión lineal múltiple teniendo en cuenta la adaptación general al centro como variable dependiente. En la tabla 1.5. observamos dos modelos que explican la adaptación general al centro. En el primero hemos incluido las variables: estilo educativo parental (inductivo, rígido, indulgente), autoeficacia (académica, social, autorregulatoria, total), apoyo (familiar, amigos/as), relaciones interpersonales (amigos/as del colegio, de fuera del colegio, de Internet), personalidad (neuroticismo, extraversión, psicoticismo, conducta antisocial), número de amigos/as (del colegio, de fuera del colegio), adaptación (a los compañeros/as y al profesorado). En la tabla podemos observar el poder de predicción de la adaptación al profesorado (EMAAP) así como la autoeficacia académica, el número de amigos/as fuera del colegio y las relaciones interpersonales de Internet en relación al modelo 1. Encontramos que dicho modelo explica el 57,6% de la varianza (R^2=.576), los índices muestran una buena significatividad de predicción de estas variables ($p<.05$) en la adaptación general al centro. De este modo, encontramos que la adaptación al profesorado (EMAAP), la autoeficacia académica y las relaciones interpersonales de Internet predicen positivamente la adaptación general al centro. Sin embargo, el número de amigos/as fuera del colegio lo predice negativamente. Por otro lado, en un segundo modelo, hemos introducido las mismas variables mencionadas anteriormente, más la IE autopercibida (atención, claridad, reparación emocional). En la tabla apreciamos el poder de predicción de la adaptación al profesorado (EMAAP), la autoeficacia académica, los amigos/as fuera del colegio, las relaciones interpersonales de Internet y la claridad emocional en relación al modelo 2. Hallamos que este modelo explica el 58,7% de la varianza (R^2=.587), los índices muestran una aceptable significatividad de predicción de estas variables ($p<.05$) en la adaptación general al centro. De este modo, encontramos que la adaptación al profesorado (EMAAP), la autoeficacia académica, las relaciones interpersonales de Internet y la claridad emocional predicen positivamente la adaptación general al centro. Aunque el número de amigos/as fuera del colegio lo predice negativamente.

Tabla 1.5. *Regresión lineal múltiple para predecir la adaptación general al centro a partir de las variables de estilo educativo parental, autoeficacia, apoyo, relaciones interpersonales, personalidad, número de amigos/as, adaptación e IE autopercibida.*

	R^2	F	ß	*p*	ΔR^2
Modelo 1	.576	29.152			,025*
EMAAP			.574	.000	
Autoeficacia académica			.345	.000	
Amigos/as fuera colegio			-.222	.003	
***Amigos Internet			-.162	.031	
Modelo 2	.587	23.413			.026*
EMAAP			.515	.000	
Autoeficacia académica			.336	.000	
Amigos/as fuera colegio			-.250	.001	
***Amigos Internet			-.174	.023	
Claridad sentimientos			.174	.030	

Nota: p** < 0,01; p* < 0,05; *** Lectura inversa
(N) = 164

Adaptación general al centro controlando inteligencia general

En la tabla 1.6. hemos llevado a cabo el mismo análisis que en el descrito con anterioridad, pero en esta ocasión con el alumnado de 4º de ESO, introduciendo la variable de inteligencia. En este análisis también existen dos modelos que explican la adaptación general del centro. En el primero hemos insertado las siguientes variables: estilo educativo parental (inductivo, rígido, indulgente), autoeficacia (académica, social, total), apoyo (familiar, amigos/as), relaciones interpersonales (amigos/as del colegio, de fuera del colegio, de Internet), personalidad (neuroticismo, extraversión, psicoticismo, conducta antisocial), número de amigos/as (del colegio, de fuera del colegio), adaptación (a los compañeros/as y al profesorado) e inteligencia (general, razonamiento lógico y verbal). En la tabla podemos observar el poder de predicción de la adaptación general al centro en relación a la adaptación al profesorado (EMAAP) y el neuroticismo en relación al modelo 1. Encontramos que este modelo explica el 66% de la varianza (R^2=.660), los índices muestran una alta significatividad de predicción de estas variables (p<.01) en la adaptación general al centro. De este modo, encontramos que la adaptación al profesorado (EMAAP) predice positivamente la adaptación general al centro, mientras que el neuroticismo lo predice negativamente. Este modelo es el más explicativo como veremos. Atendiendo al segundo modelo, en el cual hemos insertado

las mismas variables mencionadas con anterioridad, más la IE autopercibida (atención, claridad, reparación emocional). En la tabla apreciamos el poder de predicción de la adaptación general al centro en relación a la adaptación al profesorado (EMAAP). Dicho modelo explica el 56,6% de la varianza (R^2=.566), los índices muestran una elevada significatividad de predicción de esta variable (p<.01). Vemos que sólo la adaptación al profesorado (EMAAP) predice la adaptación general al centro de forma positiva cuando se tienen en cuenta las variables introducidas.

Tabla 1.6. *Regresión lineal múltiple para predecir la adaptación general al centro a partir de las variables de estilo educativo parental, autoeficacia, apoyo, relaciones interpersonales, personalidad, número de amigos/as, adaptación, inteligencia e IE autopercibida del alumnado de 4º ESO.*

	R^2	F	ß	*p*	ΔR^2
Modelo 1	.660	18.443			.168**
EMAAP			.618	.000	
N			-,425	.009	
Modelo 2	.566	23.134			.591**
EMAAP			.769	.000	

Nota: p** < 0,01; p* < 0,05
(N) = 32

Adaptación a los compañeros/as

A continuación, tendremos en cuenta la adaptación a los compañeros/as como variable dependiente, reflejado en la tabla 1.7. En el modelo 1 se han introducido las variables: estilo educativo parental (inductivo, rígido, indulgente), autoeficacia (académica, social, total), apoyo (familiar, amigos/as), relaciones interpersonales (amigos/as del colegio, de fuera del colegio, de Internet), personalidad (neuroticismo, extraversión, psicoticismo, conducta antisocial), número de amigos/as (del colegio, de fuera del colegio), adaptación (general al centro y al profesorado). En la tabla podemos observar el poder de predicción de la adaptación a los compañeros/as (EMAAC) en relación a la autoeficacia social, el apoyo de amigos/as y las relaciones interpersonales fuera del colegio de acuerdo con el modelo 1. Encontramos que dicho modelo explica el 38% de la varianza (R^2=.380), los índices muestran una elevada significatividad de predicción de estas variables (p<.01) en la adaptación a los compañeros/as. De este

modo, encontramos que la autoeficacia social y el apoyo de amigos/as predicen positivamente dicha adaptación a los compañeros. Aunque, las relaciones interpersonales fuera del colegio lo predice negativamente. Por otro lado, en el modelo 2, hemos introducido las mismas variables mencionadas anteriormente, más la IE autopercibida (atención, claridad, reparación emocional). En la tabla apreciamos el poder de predicción de la adaptación a los compañeros/as (EMAAC) de acuerdo con la autoeficacia social, el apoyo de amigos/as y las relaciones interpersonales fuera del colegio en el modelo 2. Sabemos que este modelo explica el 40% de la varianza (R^2=.400), los índices muestran una alta significatividad de predicción de estas variables (p<.01) en la adaptación a los compañeros/as, siendo el mejor modelo explicativo. Como en el modelo 1, encontramos que la autoeficacia social y el apoyo de amigos/as predicen positivamente la adaptación a los compañeros/as, aunque las relaciones interpersonales fuera del colegio lo predicen de forma negativa.

Tabla 1.7. *Regresión lineal múltiple para predecir la adaptación a los compañeros/as a partir de las variables de estilo educativo parental, autoeficacia, apoyo, relaciones interpersonales, personalidad, número de amigos/as, adaptación e IE autopercibida.*

	R^2	**F**	**ß**	***p***	**ΔR^2**
Modelo 1	.380	17.982			.078**
Autoeficacia social			.365	.000	
Apoyo amigos			.342	.000	
***Fuera colegio			.284	.002	
Modelo 2	.400	18.537			.063**
Autoeficacia social			.359	.000	
Apoyo amigos			.388	.000	
***Fuera colegio			.254	.005	

Nota: p** < 0,01; p* < 0,05; *** Lectura inversa
(N) = 164

Adaptación a los compañeros/as controlando inteligencia general

Como se puede observar, en la tabla 1.8. se ha realizado el mismo análisis que el descrito anteriormente, pero con el alumnado de 4º de ESO, introduciendo la variable inteligencia. En relación al primero modelo, se han incluido las variables: estilo educativo parental (inductivo, rígido, indulgente), autoeficacia (académica, social, total), apoyo (familiar, amigos/as), relaciones interpersonales (amigos/as del colegio, de fuera del colegio, de Internet), personalidad (neuroticismo, extraversión, psicoticismo, conducta antisocial), número de amigos/as (del colegio, de fuera del colegio), adaptación (general al centro y al profesorado) e inteligencia (general, razonamiento lógico y verbal). En la tabla podemos observar el poder de predicción de la adaptación a los compañeros/as en relación al psicoticismo. Encontramos que este modelo explica el 35,8% de la varianza (R^2=.358), los índices muestran una alta significatividad de predicción de estas variables (p<.01) en la adaptación a los compañeros/as. Comprobamos que el psicoticismo predice positivamente la adaptación a los compañeros/as. De acuerdo con el segundo modelo, en el cual ha sido insertado las mismas variables nombradas anteriormente, más la IE autopercibida (atención, claridad, reparación emocional). En la tabla apreciamos el poder de predicción del psicoticismo en relación a la adaptación a los compañeros/as. El modelo explica el 33,2% de la varianza (R^2=.332), los índices muestran una elevada significatividad de predicción de esta variable (p<.01). Vemos que el psicoticismo predice positivamente la adaptación a los compañeros/as.

Tabla 1.8. *Regresión lineal múltiple para predecir la adaptación a los compañeros/as a partir de las variables de estilo educativo parental, autoeficacia, apoyo, relaciones interpersonales, personalidad, número de amigos/as, adaptación, inteligencia e IE autopercibida en el alumnado de 4º ESO.*

	R^2	**F**	**ß**	***p***	**ΔR^2**
Modelo 1	.358	11.056			.394**
P			.628	.004	
Modelo 2	.332	9.452			.371**
P			.609	.007	

Nota: p** < 0,01; p* < 0,05
(N) = 32

Adaptación al profesorado

Finalmente, procedemos al análisis de la adaptación al profesorado como variable dependiente, tal y como se puede comprobar en la tabla 1.9. En el modelo 1 hemos insertado las siguientes variables independientes: estilo educativo parental (inductivo, rígido, indulgente), autoeficacia (académica, social, total), apoyo (familiar, amigos/as), relaciones interpersonales (amigos/as del colegio, de fuera del colegio, de Internet), personalidad (neuroticismo, extraversión, psicoticismo, conducta antisocial), número de amigos/as (del colegio, de fuera del colegio), adaptación (general al centro y a los compañeros/as). En la tabla podemos observar el poder de predicción de la adaptación al profesorado (EMAAP) en relación a la adaptación general al centro (EMAAGC), las relaciones interpersonales tanto del colegio como de Internet. Encontramos que dicho modelo explica el 51,1% de la varianza (R^2=.511), los índices muestran una elevada significatividad de predicción de estas variables ($p<.01$) en la adaptación al profesorado. De este modo, encontramos que la adaptación general al centro predice positivamente dicha adaptación al profesorado. No obstante, las relaciones interpersonales del colegio y de Internet lo predicen negativamente. Por otro lado, en el modelo 2, hemos introducido las mismas variables mencionadas anteriormente, más la IE autopercibida (atención, claridad, reparación emocional). En la tabla apreciamos el poder de predicción de la adaptación al profesorado (EMAAP) de acuerdo con la adaptación general al centro (EMAAGC), la reparación emocional, las relaciones interpersonales de Internet y del colegio. Como se puede constatar, este modelo explica el 55,7% de la varianza (R^2=.557), los índices muestran una alta significatividad de predicción de estas variables ($p<.01$) en la adaptación al profesorado. Encontramos que tanto la adaptación general al centro como la reparación emocional predicen positivamente la adaptación al profesorado, sin embargo, las relaciones interpersonales de Internet y del colegio lo predicen de forma negativa.

Tabla 1.9. *Regresión lineal múltiple para predecir la adaptación al profesorado a partir de las variables de estilo educativo parental, autoeficacia, apoyo, relaciones interpersonales, personalidad, número de amigos/as, adaptación e IE autopercibida.*

	R^2	F	ß	*p*	ΔR^2
Modelo 1	.511	29.939			.051**
EMAAGC			.670	.000	
***Amigos/as colegio			.230	.004	
***Amigos Internet			.226	.004	
Modelo 2	.557	25.847			.041**
EMAAGC			.521	.000	
Reparación emociones			.279	.002	
***Amigos Internet			.218	.005	
***Amigos/as colegio			.204	.009	

Nota: p** < 0,01; p* < 0,05; *** Lectura inversa
(N) = 164

Adaptación al profesorado controlando inteligencia general

En la tabla 1.10. hemos llevado a cabo el mismo análisis que el citado con anterioridad, pero con el alumnado de 4º de ESO, ya que nos permite incluir una nueva variable independiente, la inteligencia. En cuanto al primer modelo se refiere, hemos incluido las variables independientes: estilo educativo parental (inductivo, rígido, indulgente), autoeficacia (académica, social, total), apoyo (familiar, amigos/as), relaciones interpersonales (amigos/as del colegio, de fuera del colegio, de Internet), personalidad (neuroticismo, extraversión, psicoticismo, conducta antisocial), número de amigos/as (del colegio, de fuera del colegio), adaptación (general al centro y a los compañeros/as) e inteligencia (general, razonamiento lógico y verbal). En la tabla podemos observar el poder de predicción de la adaptación al profesorado en relación a la adaptación general del centro (EMAAGC) de este modelo. Encontramos que este modelo explica el 50,1% de la varianza (R^2=.501), los índices muestran una alta significatividad de predicción de estas variables (p<.01) en la adaptación al profesorado. Comprobamos que la adaptación general al centro predice positivamente la adaptación al profesorado. De acuerdo con el segundo modelo, en el cual ha sido insertado las mismas variables nombradas anteriormente, más la IE autopercibida (atención, claridad, reparación emocional). En la tabla apreciamos el poder de predicción de la adaptación general al centro en relación a la adaptación al profesorado. El modelo explica el 56,6%

de la varianza (R^2=.566), los índices muestran una elevada significatividad de predicción de esta variable (p<.01). Vemos que la adaptación general al centro predice positivamente la adaptación al profesorado.

Tabla 1.10. *Regresión lineal múltiple para predecir la adaptación al profesorado a partir de las variables de estilo educativo parental, autoeficacia, apoyo, relaciones interpersonales, personalidad, número de amigos/as, adaptación, inteligencia e IE autopercibida en el alumnado de 4º ESO.*

	R^2	**F**	**ß**	**p**	**ΔR^2**
Modelo 1	.501	19.094			.529**
EMAAGC			.727	.000	
Modelo 2	.566	23.134			.591**
EMAAGC			.769	.000	

Nota: p** < 0,01; p* < 0,05
(N) = 32

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, podemos señalar que, la IE participa en la comprensión del rendimiento y la adaptación escolar en la educación secundaria, ya que ha mostrado estar relacionado directa o indirectamente con dichos resultados y los modelos explicativos han mejorado casi en su totalidad cuando hemos tenido en cuenta su aportación.

De acuerdo con la primera hipótesis planteada, la cual indica que poseer un alto nivel de IE percibida está relacionado y, por tanto, facilita obtener mejor rendimiento académico, vemos que no se cumple, o al menos no lo hace de forma directa. Más bien parece indicar que la IE percibida puede influir indirectamente en el rendimiento académico mediante la adaptación escolar y la percepción de autoeficacia académica, dado que vemos que la adaptación general al centro permite obtener mejores resultados académicos, y la autoeficacia, sobre todo la académica y la total, es clave para un mejor rendimiento; a su vez, éstos están relacionados de forma moderada con el grado de atención, claridad y reparación emocional de los adolescentes. Tal y como nos indican Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (2006), las habilidades emocionales podrían contribuir positivamente a la adaptación social y académica. En cuanto al rendimiento académico se refiere, estos autores nos dicen que la IE (atención, claridad y reparación emocional) podría facilitar el pensamiento. Dado que el trabajo escolar y el desarrollo intelectual implica la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés. En esta misma línea, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) encontraron, en un estudio con muestras adolescentes, relación entre la IE y el rendimiento académico, mediado por una buena salud mental, concretamente equilibrio emocional.

Estos resultados se hallan vinculados a nuestra segunda hipótesis, la cual plantea que la IE aporta varianza a la explicación del rendimiento académico, supuesto que se confirma. Los resultados aportados señalan que el rendimiento académico en los adolescentes depende especialmente de su percepción de autoeficacia académica, a pesar de que no utilizan habitualmente estrategias para reparar sus estados emocionales

negativos y no perciben las relaciones con sus compañeros/as como positivas.

Nuestros resultados se encuentran en consonancia con los hallados en la investigación de Kohler (2009) acerca del rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4º y 5º año de secundaria de un colegio de Lima. Este estudio confirmó que la autoeficacia académica era un factor crítico que influía en el rendimiento académico. Fortalece también las conclusiones halladas en estudios previos sobre autoeficacia académica como un factor fundamental que afecta el rendimiento académico (Adeyemo, 2007; Cartagena, 2008; Suldo y Shaffer, 2007; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992; Zimmerman y Bandura, 1994).

De acuerdo con estas afirmaciones, hemos de señalar, a Bandura (1977), uno de los principales autores que se ha ocupado de estudiar la autoeficacia. La aplicación de su teoría de la autoeficacia en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Igualmente, el estudio de Carrasco y del Barrio (2002) concluye que un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que hace aumentar la motivación y el rendimiento académico, disminuye las alteraciones emocionales, al mismo tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico, la prevención de conductas de riesgo y la mayor tolerancia al fracaso, así como también en el descenso de conductas antisociales. Por ello, Albarracín (1972) nos dice que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, por tanto valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. Esta implicación motivacional influye tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como también en la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles.

De igual modo, la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico es coherente con la teoría socio-cognitiva propuesta por Bandura (1977), quien sostiene que las autopercepciones que tienen las personas sobre su capacidad, son los medios por los cuales siguen sus metas y controlan lo que ellas son capaces de hacer para controlar, a su vez, los ambientes en los que se desenvuelven. En el ámbito académico, las creencias que tiene el alumnado en su capacidad para enfrentar las demandas y presiones del colegio y de las asignaturas, están relacionadas con su desempeño académico. El estudiante con alto sentido de eficacia en su capacidad, acepta tareas difíciles, muestra una mayor involucración y mayor persistencia frente a los obstáculos a los cuales los considera como retos que han de ser superados en vez de amenazas que han de ser evitadas, experimenta menor nivel de ansiedad, muestra flexibilidad en el uso de estrategias de aprendizaje, emplea más estrategias de autorregulación que otros estudiantes, hace auto-evaluación precisa de su rendimiento académico, atribuye su éxito al esfuerzo más que a causas externas, tiene interés intrínseco en los asuntos escolares y propende a la auto-motivación (Carrasco y Del Barrio, 2002; Adeyemo, 2007; Cartagena, 2008). Estos resultados nuevamente nos indican que la IE del estudiante ejerce una influencia indirecta a través de la autoeficacia.

Esta relación ha sido encontrada en estudios previos donde se ha observado que existe una estrecha relación entre la IE y la autoeficacia percibida, estando ésta mucho más relacionada con la claridad y reparación emocional. Asimismo, Guil y Gil-Olarte (2007), indicaron que la IE presentaba capacidad predictiva estadísticamente significativa con respecto a la autoeficacia para el rendimiento (creencia del sujeto sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico) y la constancia (diligencia y esfuerzo para llevar al día las actividades de diferentes asignaturas y alcanzar las metas establecidas). Se aprecia una menor autoeficacia cuando ascendemos de curso o edad, e igualmente se percibe menor IE, sobre todo en la atención a las emociones, a medida que la muestra tiene mayor edad. La autoeficacia es una de las variables que mayor consistencia presenta en nuestro estudio, destacable es la relación que presentan cada uno de sus factores (académico, social, y total) entre sí, existiendo una correlación casi perfecta entre la autoeficacia académica y la total.

Sorprendentemente hemos hallado una relación negativa, aunque bastante débil, entre el rendimiento académico y el apoyo percibido por los pares y de las relaciones interpersonales referentes a las amistades dentro del colegio. Probablemente esto pueda ser debido, tal y como señalan Kinderman, Mc Collam y Gibson (1996), a que si el grupo de pares tiene, en general, un elevado rendimiento académico, éstos apoyarán el rendimiento académico de sus compañeros/as, pero si el alumnado de bajo rendimiento se une a un grupo de pares con bajo rendimiento, las calificaciones pueden verse aún más deterioradas. Goodlad (1984) ya señalaba dicho rol negativo de los iguales sobre los adolescentes. Este autor consideraba que los iguales podrían actuar como distractores de su aprendizaje académico. Por tanto, pueden actuar positiva o negativamente, todo depende de su orientación motivacional. Los resultados vislumbran una tendencia que denota una correspondencia entre el número de amigos/as que se posee dentro del centro educativo con los que se dispone fuera del mismo.

Por otro lado, nuestra investigación señala que la baja reparación emocional promueve un mejor rendimiento académico. Aunque estos resultados solo han sido hallados en los datos tomados por toda la muestra y no en el alumnado de 4º de ESO (cuando hemos tenido en cuenta un factor fundamental en este campo como es la inteligencia general). Por lo que podemos pensar que a menor edad, menor capacidad de regulación emocional se posee. Este hecho es señalado por varios estudios, de los que destacamos el llevado a cabo por Márquez-González, Fernández de Trocóniz, Montorio y Losada (2008) que tiene como objetivo conocer la capacidad de reparación emocional en tres grupos diferentes de edad: jóvenes (20-33 años), mediana edad (40-59 años) y mayores (60-84 años), entre otros supuestos. Sus resultados apuntan que los participantes mayores perciben tener un mayor control emocional y moderan su afecto positivo en mayor medida que los jóvenes y de mediana edad, además de informar de una mayor madurez emocional que las personas jóvenes. Esto, además, se encuentra en consonancia con la teoría de la selectividad socioemocional de Carstensen, la cual señala que las personas mayores emplean más que las jóvenes la estrategia de regulación emocional de tipo preventivo, la cual consiste en seleccionar las situaciones a las que se enfrentan (Carstensen, 1993). A diferencia de nuestros resultados, Mestre, Guil, Gil-Olarte (2005) encontraron en su investigación, que los estudiantes con mejor comprensión y regulación emocional obtenían un mejor rendimiento académico. Esta diferencia se puede explicar porque en dicho estudio utilizaron un test de ejecución de la

IE. En nuestro estudio hemos evaluado su percepción en relación a su habilidad para reparar sus estados emocionales, y como acabamos de anotar, los adolescentes no se perciben como eficientes, con control emocional, a pesar de que en su ejecución sí lo demuestran.

Ahora bien, los resultados encontrados en nuestro estudio cuando tenemos en cuenta la inteligencia general varían en relación al modelo explicativo resultante, mostrando que el rendimiento académico es explicado por la inteligencia general, las relaciones interpersonales fuera del colegio, la adaptación general al centro y la baja atención emocional. Podemos afirmar que la inteligencia, ya sea general o de razonamiento lógico y verbal, afecta decisivamente en las calificaciones. Existe un amplio reconocimiento de que la inteligencia es una variable que tiene una considerable influencia en el rendimiento académico, aún sabiendo que no es la única determinante del éxito escolar. De las investigaciones clásicas en este campo, Secadas (1952) pone de manifiesto que la inteligencia no explica más de un 33% de la variación del rendimiento. En este caso, son las amistades externas las que afectan positivamente al rendimiento, al igual que una positiva adaptación al centro. El hecho de que las amistades externas influyan positivamente en el rendimiento académico puede ser explicado y atribuido a la edad de los participantes, dado que apreciamos que a medida que aumenta el curso y la edad, las relaciones interpersonales con los compañeros/as del colegio disminuyen, aunque se potencia, en esa misma proporción, su red social fuera del centro. Por tanto, esta variación del lugar en el que se establecen las principales amistades de los adolescentes de 4º de ESO puede actuar de forma determinante en la explicación del rendimiento académico, no sucediendo de este modo con el resto de participantes de inferiores cursos.

En cuanto a la atención emocional se refiere, tal y como sugieren los estudios de Nolen-Hoeksema (2003), una elevada atención a las emociones suele estar vinculada con lo que la autora denomina rumiación. En sus estudios experimentales y de campo, ha constatado que las personas que rumian en respuesta a las difíciles circunstancias, presentan prolongados períodos de depresión y ansiedad (Nolen-Hoeksema, 2003). Por tanto, la atención emocional es positiva siempre y cuando no se realiza de forma elevada, en cuyo caso favorece la rumiación que a su vez interfiere en un adecuado ajuste emocional.

Continuando con la tercera de nuestras hipótesis, según la cual existe una positiva relación entre la IE percibida (atención, claridad y reparación emocional) y la adaptación general al centro, a los compañeros/as y al profesorado, se ve confirmada. De acuerdo con nuestros resultados, hemos de señalar que disponer de una mayor claridad y reparación emocional predispone, más concretamente, a una grata adaptación a sus compañeros/as y al profesorado. La adaptación socioescolar requiere establecer relaciones con iguales y profesorado, y por ello, se cree que las habilidades emocionales y disposicionales juegan un papel crucial en la facilitación de la interacción social (Mestre et al., 2006). Por otro lado, una elevada IE percibida, referida tanto a la atención como a la claridad y reparación emocional, permite una positiva adaptación al centro educativo. Mestre, Guil, Gil-Olarte (2004) encontraron en su investigación, que los estudiantes con mejor comprensión y regulación emocional muestran una mejor adaptación escolar.

En nuestra investigación, también apreciamos que todos los factores de adaptación escolar se correlacionan entre sí, especialmente la adaptación general al centro con la adaptación al profesorado. Además, una positiva adaptación escolar, propicia disponer de mejores relaciones interpersonales con los compañeros/as del colegio. Sin embargo esa buena adaptación al centro y a los compañeros/as predice menor número de amistades fuera de colegio. Los adolescentes se imbrican en una red compleja de relaciones que forman un continuo que implica a los mejores amigos/as, los amigos íntimos, los conocidos, los grupos de iguales y las relaciones románticas (Dunphy, 1972). Por tanto, vemos que el término de amistad en la adolescencia es bastante amplio y no conlleva necesariamente un alto grado de intimidad y compromiso en todas las relaciones.

Estos resultados se afianzan cuando atendemos a la cuarta hipótesis esbozada, la cual afirma que la IE aporta variación en la explicación de las dimensiones de adaptación general al centro, a los compañeros/as y al profesorado observamos que sí se produce varianza a la hora de explicar cada una de las anteriores dimensiones cuando introducimos la IE percibida, por lo que la hipótesis se ve confirmada. Los resultados señalan que la adaptación general al centro es explicada por la adaptación al profesorado, la autoeficacia académica, un menor número de amigos/as fuera del colegio y por más amigos en Internet, y una adecuada claridad emocional en relación al

modelo llevado a cabo con toda la muestra.

Por otro lado, de acuerdo con los resultados recabados en el alumnado de 4º de ESO, en el cual hemos incluido la variable de inteligencia general, percibimos que el poder explicativo de la adaptación general al centro es del 66%, siendo ésta explicada por la adecuada adaptación al profesorado y por un bajo neuroticismo. Es decir, la IG influye también en la explicación de la adaptación al centro, al menos en los mayores, mostrándonos la importancia de tener un buen equilibrio emocional y relación con el profesorado para una buena adaptación al centro. Estos resultados se encuentran en consonancia con las conclusiones establecidas por Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) en una investigación llevada a cabo con una muestra de 382 estudiantes de secundaria. Las cuales afirman que los adolescentes que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones son aquéllos que menos faltas por indisciplina y por agresión tienen, son menos hostiles en clase y además obtienen mejor rendimiento académico (Mestre et al., 2004). Todo ello, predispone a una mejor adaptación al centro educativo y al profesorado. Aunque, no debemos de olvidar que hay otros aspectos, tales como el autoconcepto o la percepción que el profesorado tiene del alumno/a en cuestión que puede favorecer una buena integración del mismo al entorno educativo (Clemente, Gutiérrez y Musitu, 1992 y Jolis, Vilanova, Vecino, Valdez, Oliver, Rocerau y Ricci, 1996).

En relación a la adaptación a los compañeros/as apreciamos que la autoeficacia social, un amplio apoyo percibido de los amigos/as y poseer menos relaciones interpersonales fuera del colegio y la claridad de sentimientos, predicen la adaptación con sus pares en el centro educativo. En lo que respecta al alumnado de 4º de ESO, un elevado psicoticismo explica exclusivamente la adaptación a los compañeros/as, aunque su poder explicativo se ve disminuido al tener en cuenta la IE; por tanto el psicoticismo tiene menor peso a la hora de explicar la adaptación con los iguales cuando tenemos en cuenta la IE percibida de éstos.

La última de las dimensiones estudiadas corresponde a la adaptación al profesorado. Si tenemos en cuenta a toda la muestra, vemos que dicha adaptación es explicada por una adecuada adaptación al centro, por disponer de menos relaciones en el colegio y en Internet y una elevada reparación emocional. Por otro lado, al realizar el

mismo análisis con el alumnado de 4º de ESO y controlar la IG los resultados muestran la adaptación al centro como única variable explicativas de la adaptación al profesorado.

La quinta de nuestras hipótesis afirmaba que concurría una relación positiva entre la IE percibida y el número de amistades y la cantidad de relaciones sociales de las que se disponen. Comprobamos que nuestro planteamiento inicial no se cumple.

Los resultados señalan, sin embargo, que aquellos que poseen una elevada IE, perciben mayor apoyo familiar y de sus amigos/as. Por tanto, podemos pensar que disponer de una elevada IE percibida facilita una mejor calidad en las relaciones sociales y no tanto en relación a la cantidad, tal y como planteaba nuestra hipótesis. Como hemos podido observar en el marco teórico, todas las investigaciones que tienen por objeto analizar la relación existente entre la IE y las relaciones sociales, indican que aquellos que poseen altos niveles de IE perciben mayor calidad en sus relaciones sociales en comparación con aquellos/as que tienen bajos niveles de IE. Tal y como indican Lopes, Brackett, Nezlez, Schütz, Sellin y Salovey (2004) y Lopes, Salovey y Straus (2003) en sus investigaciones.

En relación al apoyo familiar, vemos que los adolescentes perciben mayor apoyo cuando la IE percibida se mantiene elevada. De la misma forma, aunque con menor relación, sucede en el caso del apoyo percibido por sus iguales. Los resultados muestran que se percibe menor apoyo familiar a medida que avanza la adolescencia, tal y como indican las investigaciones realizadas por Furman y Buhrmester (1992).

La última de las hipótesis planteaba que disponer de un amplio número de relaciones sociales ayuda a lograr un mejor rendimiento académico. Esta hipótesis se verifica, aunque los resultados no son muy consistentes. Esta relación entre ambas variables es hallada solamente en relación a las relaciones interpersonales establecidas dentro del colegio. La escasa consistencia puede deberse a la ambivalencia que pueden presentar las relaciones entre iguales, dado que pueden ser positivas para unos y negativas para otros. Por tanto, no existe una relación directa entre ambas variables, por lo que sería conveniente seguir conociendo qué otros fenómenos influyen entre estas dos variables. De acuerdo con esta complejidad en las relaciones, Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras (2002) señalan que alcanzar con éxito metas interpersonales mejora

la relación con las amistades, los niveles de autoestima, la sociabilidad, el rendimiento académico, el control de los impulsos y el bienestar psicológico. Sin embargo, no sólo se pueden atribuir ventajas a los pares, ya que también pueden ejercer una influencia negativa y perjudicial en el ajuste del individuo (Coleman y Hendry, 2003; Scholte, Van Aken, Musitu y Speltini, 2003). Aunque, en términos generales, disponer de amistades es indicador de una buena adaptación. Así, Oliveros (2001) destaca que los adolescentes sin problemas conductuales tienen más amigos/as, presentan mayores niveles de autoestima y obtienen mejores rendimientos académicos.

De acuerdo con Osterman (1998), el sentido de pertenencia que un estudiante desarrolla hacia su comunidad escolar, donde están incluidos los pares de forma importante en esta etapa evolutiva, fomenta actitudes positivas hacia la escuela e impacta favorablemente en su rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes que no lo desarrollan, presentan problemas de conducta, poco interés en las tareas escolares, bajo rendimiento y altos índices de abandono escolar. Este autor sostiene que el sentido de pertenencia se ha asociado principalmente con el rendimiento académico y con los procesos psicológicos que inciden en el éxito escolar, así como a motivaciones y actitudes académicas, a actitudes personales y sociales, y a niveles de compromiso e involucración personal. Vemos que, aunque existe un acuerdo generalizado en los estudios que afirman que el sentido de pertenencia escolar mejora el rendimiento académico, no encontramos dicha afirmación en la totalidad de las investigaciones, tal y como señalan Battistich, Solomon, Kim, Watson y Schaps, 1995. Mientras que otros sugieren correlaciones moderadas entre dichas variables (Goodenow, 1993).

Finalmente, cabe mencionar el llamativo descenso de las puntuaciones en casi todas las variables de estudio a medida que avanza la adolescencia, lo que dificulta el estudio de las relaciones entre variables en una etapa tan heterogénea y dinámica.

Limitaciones y futuras investigaciones

El presente estudio trató de llevarse a cabo de la forma más rigurosa posible. Aún así somos conscientes de las limitaciones que presenta.

Una de las principales limitaciones que apreciamos es en relación a la homogeneidad de la muestra, dado que todos los participantes proceden del mismo centro educativo. Por tanto, hemos de tener en cuenta que las conclusiones anteriormente citadas pertenecen a un contexto determinado, no pudiendo, de este modo, generalizarse a toda la población adolescente. Creemos que sería necesario ampliar el tamaño de la muestra para poder mejorar la fiabilidad del estudio. Además de poder contar con una muestra heterogénea en cuanto al contexto (rural y urbano), el entorno sociocultural y económico y la titularidad del centro educativo al que pertenecen (público, privado y concertado).

En cuanto a las fuentes se refiere, hemos optado por extraer los datos mediante autoinformes cumplimentados por los adolescentes y sus familias. Probablemente sea mucho más enriquecedor si contamos con una tercera fuente, los docentes, dado que conocen de primera mano el desempeño social y académico del alumnado en el entorno educativo. De este modo, se podrían comparar y contrastar los resultados hallados tanto en los autoinformes como en los heteroinformes, pudiendo, de este modo, obtener una visión más global y compleja del fenómeno objeto de estudio. También sería interesante observar la diferencia entre la IE percibida y ejecutada mediante test. Aunque esto será en un futuro cercano cuando esté disponible el primer test de IE para este tipo de población.

Por otro lado, consideramos que la presente investigación ha suscitado grandes interrogantes y esperamos que sirva de punto de partida para ampliar este campo de conocimiento. Asimismo, sería conveniente seguir investigando en esta línea para poder validar y refutar los resultados aquí hallados, así como para obtener otros nuevos.

Sería interesante, de igual modo, incluir mayor número de variables para poder explicar con mayor precisión y claridad el fenómeno que nos ocupa. Variables tales como la felicidad, la metodología docente, la motivación del alumnado, y la autoestima,

entre otras. También sería interesante realizar análisis segmentados por sexo, variables del contexto socio-cultural y edad.

Igualmente, para lograr resultados más precisos en la relación existente entre el rendimiento académico y el resto de variables, sería conveniente realizar un análisis pormenorizado que explique el por qué de las diferencias en relación a la disparidad de calificaciones que se obtienen en las diversas asignaturas. Dado que investigaciones como la de Petrides et al. (2004) constataron que la IE no era igualmente asociada con cada una de las asignaturas, sino que se preveía más éxito en inglés que en matemáticas o ciencias.

Dada la escasez de investigaciones existentes en la etapa infantil dentro del ámbito de la IE, sugerimos más estudios que ayuden a conocer y comprender el estado emocional de los más pequeños/as, por ser una etapa de grandes desarrollos, previa a la complicada etapa adolescente, donde las variables personales (autonomía, empatía, confianza en uno mismo…) decrecen de forma significativa. Para ello es fundamental, el desarrollo de instrumentos estandarizados adaptados a este periodo.

En conclusión, hemos hallado una amplitud de resultados que nos ayudan a vislumbrar y conocer mejor el papel que posee la IE en el entorno académico y social adolescente. Por tanto, la relevancia de nuestra investigación radica en la ampliación del conocimiento referente al estudio de la IE en dicha población. Parece importante que los adolescentes, especialmente las mujeres, controlen su atención a las propias emociones de cara a obtener un mejor rendimiento académico. También es importante que los jóvenes conozcan estrategias de regulación emocional de cara a una mejor adaptación al profesorado, lo que facilitaría su adaptación al centro. Es interesante tener presente la confirmación del poder de la IG a la hora de tener éxito escolar, pero también observar que la adaptación al centro y el tipo de relaciones sociales entre los jóvenes y entre éstos y su profesorado también son importantes.

Por tanto, debe ser un objetivo de los centros escolares cuidar el tipo de clima de centro, y fomentar relaciones positivas entre todos y cada uno de sus miembros, para lo que a su vez no podrá dejarse de lado la IE, ya que las emociones, y su gestión, están implícitas en toda relación humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adeyemo, D. (2007). Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Achievement of University Students. *Psychology Developing Societies, 19*, (2), 199 – 213.

Albarracín, C. (1972). *Investigación sobre la correlación entre en rendimiento académico y los hábitos de estudio de alumnos de educación secundaria diurna de planteles nacionales de Lima metropolitana*. Tesis inédita para optar el Grado Académico de Doctor en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist, 54*, 317-326.

Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.

Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books.

Bandura, A. (1977). Self – efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.

Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford University, Stanford, C.A.

Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of the academic success? *Educational* and *Psychological Measurement, 63*(5), 840-858.

Barling, J. Slater, F., y Kelloway, E.K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence. *Leadership and Organization Development Journal, 21*(3), 157-162.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Inteligencia emocional y social: Perspectivas del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i). En R. Bar-On y James D.A. Parker, (Eds.). *Manual de la inteligencia emocional*: *Teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y en el lugar de trabajo*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 363-88.

Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On EQ-i:YV: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Barrera, M. y Li, S.A. (1996). The relation of familiy support to adolescents´ psychological distress and behavior problems. En G.R. Pierce, B.R. Sarason y I.G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum.

Battistich, V. Solomon, D., Kim, D., Watson, M. y Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 32* (3), 27-58.

Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., y Tice, D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation.* San Diego, CA: Academic Press.

Beest, M. y Baerveldt, C. (1999). The relationship between adolescents' social support from parents and from peers. *Adolescence, 34*, 193-201.

Bermúdez, J. (1995). Cuestionario "Big Five". *Adaptación al castellano del cuestionario BFQ de G. V. Caprara, Barbaranelli y Borgogni* (1993). Madrid: Tea Ediciones.

Binet, A., y Simon, T. (1908). Le développement de l"intelligence chez les enfants. *L"Année Psychologique,*14, 1–94.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, and assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

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(9), 1147-1158.

Brackett, M., Mayer, J., y Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences, 36*(6), 1387-1402.

Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept develpoment.* New York: Behavioral Publications.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., y Borgogni, L. (1995). *BFQ. Questionnaire* «*Big Five*». Manual. Madrid: TEA Ediciones.

Carrasco M. Á. y Del Barrio M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes, *Psicothema,* 14, (2), 323-332.

Carstensen, L.L. (1993). Motivation for social contact across the life span: A theory of socioemotional selectivity. En J.E. Jacobs (Ed.): *Nebraska Symposium on*

Motivation. Developmental Perspectives on Motivation. *Vol. 40* (pp. 209-254). Lincoln: University of Nebraska Press.

Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 59 – 99.

Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and "stress": Theoretical formulations. *International Journal of Health Services, 4*, 471-482.

Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1993). Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento. *Revista de Educación, 301*, 221-244.

Cava, M.J. (1995). *Autoestima y apoyo social: Su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València.

Charbonneau, D. y Nicol, A.A.M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports, 90*(2), 361- 370.

Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología, 62*, 65-78.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*(3), 539-561.

Clemente, A., Gutiérrez, M. y Musitu, G. (1997). Autoconcepto y competencia social escolar. *Revista de Psicología de la Educación, 4* (10), 27-36.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*, 300-314.

Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology, 46*, 265-293.

Connolly, J., Furman, W., y Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development, 71(5)*, 1395-1408.

Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.

Csikszentmihalyi, M. y Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years.* New York: Basic Books.

Dekovic, M. y Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self concept. *Journal of Adolescence, 20*, 163-176.

Diener, E. y Seligman, M.E.P.(2002). Very happy people. *Psychological Science, 13*, 81-84.

Dunphy, D.C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry, 26*, 230-246.

Dunphy, D. (1972): Peer group socialisation. En Hunt, F. (Ed.) Socialisation in Australia. Sydney, Angus & Robertson.

Egeland, B. R., Carlson, E. y Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. Special Issue: Milestones in the development of resilience. *Development and Psychopathology*, *5* (4), 517-528.

Engelberg, E. y Sjoberj, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity and social adjustment. *Personality and Individual Differences, 37*(3), 533-542.

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto: Multi-Health Systems Publishers.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud, 15*, 117-137.

Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación educativa, 6*(2).

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). "Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale". *Psychological Reports, 94*, 751-755.

Eysenck, H.J., y Eysenck, S.B.G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder y Stoughton.

Eysenck, S.B.G., y Seisdedos, N. (1978). Estudio internacional de la personalidad. *Revista de Psicología General y Aplicada,* 33, 271-281.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial mental ability on educationa context. En A. Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González-Pineda y S. Rodríguez, (Eds.). *Handbook of Instructional Resources and Their Applications in the Classroom* (pp. 67-88). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Fernández B., P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 251-254.

Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada, 132*, 75-91.

Fuentes, M. J., Motrico, E., y Bersabé, R. M. (1999). *Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres*. Universidad de Málaga.

Fuligni, A.J. y Eccles, J.S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology, 29 (4)*, 622-632.

Fullana, J. (1995). *Una investigación sobre el éxito y fracaso escolar desde la perspectiva de los factores de riesgo: implicaciones para la investigación y la práctica educativa*. Tesis. Universitat de Girona. Departamento de Pedagogía.

Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationship. *Child Development, 63, (1)*, 103-115.

García Córdoba, F. (2004). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Limusina.

García Jiménez, M.; Alvarado Izquierdo, J. y Jiménez Blanco, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema, 12, (2)*, pp. 248- 252.

García Llamas, J.L. (1986). El análisis discriminante y su utilización en la predicción del rendimiento académico. *Revista de educación, 280*, 229-252.

García, P. y Magaz, L. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación*. Madrid. España: Albor-Cohs.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligence.* New York: Basic Books. (Trad. cast., Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós, 1995).

Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school stundents. *Psicothema, 18*, 118-123.

Gilvarry, E. (2000). Substance abuse in young people. *Journal of child psychology and psychiatry, 41 (1),* 55-80.

Goberna, M.A., López M.A. y Pastor J.T. (1987). La predicción del rendimiento como criterio para el ingreso en la universidad. *Revista de Educación, 283,* 235-248.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

González, M. C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*, pp.74-83. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.

Goodenow, C. (1992). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA., April 20-24.

Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de los recursos y estresores en la intervención social*. Madrid: Síntesis.

Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity formation in adolescence. *Child Development, 56,* 415-428.

Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds.): *Manual de Inteligencia emocional*, 189-215. Madrid: Pirámide.

Guil, R., Mestre, J.M., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. En F. Miras, N. Yuste y F. Valls (Eds.): *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: Calidad Educativa* (pp. 1303-1312). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Hartup, W. W. y Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121,* 355–370.

Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R., y Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric* and *Adolescent Medicine, 153,* 226-334.

Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste biopsico- social*. Tesis Doctoral. Universitat de València.

House, J. D., Hurst, R.S., Keely, E.J., (1996). Relacionship between learner attitudes, prior achievement, and performance in a General Education Course: A multi-Institutional Study.*International Journal of instructional media*, *23*, 257-271.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. París: P.U.F. (Trad. Cast.: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós. 1972).

Jiménez, C. (1987). Rendimiento académico en la universidad a distancia. Un estudio empírico sobre su evolución y predicción (II). *Revista de Educación, 284*, 317-347.

Jolis, M. D., Vilanova, S. L., Vecino, M. S., Valdez, G. R., Oliver, M. I., Rocerau, M. C. y Ricci, L. (1996). Transición escuela media-universidad. Una investigación. *Ensayos y Experiencias, 10,* 24-27.

Keltner, D. y Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. En T.J. Mayne y G.A. Bonanno (eds.): *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 192-213). New York: Guilford.

Kindermann, T. A., McCollam, T. L., y Gibson, E. (1996). Peer group influences on children's developing school motivation. En K. Wentzel y J. Juvonen (Eds.), (pp. 279-312). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Newbury Park, CA: Sage.

Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. En P.B. Baltes y K.W. Schaie (Eds.), *Life span developmental psychology: Personality and socialisation*. New York: Academic Press.

Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Revista de la Asociación de Docentes de la Universidad de San Martín de Porres, 23*, 207-226.

Labouvie-Vief, G., DeVoe, M., y Bulka, D. (1989). Al hablar sobre los sentimientos: Concepciones de la emoción a través de la vida. *Psicología y Envejecimiento, 4*, 425-437.

Landero, R. y González, M. (2008). *Escala de Apoyo Social Percibido de Familia y Amigos (AFA)*. Documento interno de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Lin, N. y Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review, 54*, 382-399.

Llorente, M. (1990). *Fracaso escolar y origen social. Tesina*. Universidad Pontificia de Salamanca.

Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30* (8), 1018-1034.

Lopes, P.N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En H.J. Walberg, M.C. Wang, R.J.E. Zins y P. Weissberg (eds.): *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.

Lopes, P.N., Salovey, P., Côté, S., y Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion, 5,* 113-118.

Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35* (3), 641-659.

López, F. (1995). *Necesidades de la Infancia y Protección Infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Lozano, A., (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, *1*, 43-66.

Marcelo, C., Villarín, M. y Bermejo, B. (1987). Contextualización del rendimiento en bachillerato. *Revista de Educación, 282,* 267-283.

Márquez, M; Fernández de Trocóniz, M; Montorio, I y Losada, A (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de etapa adulta del ciclo vital: Análisis comparativo en tres grupos de edad, *Psicothema, 20* (4), 616-622.

Martínez, E. (1996). *El cambio de valores para la mejora de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico*. Universidad Complutense de Madrid: Educación CIDE.

Martínez, J.L. y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social, 14*, 235-250.

Masten, A. S. y Reed, M. G. (2002). Resilience in development. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Nueva York: Oxford University Press.

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. 3-34). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, V.1.1.* Research version. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.

Mendoza, M.I., Carrasco, A.M. y Mendoza, R. (2000). Bienestar percibido y percepción del apoyo parental y de los amigos en los adolescentes españoles. En J. Fernández del Valle, J. Herrero y A. Bravo (Eds.), *Intervención psicosocial y psicología comunitaria* (pp. 105-111). Madrid: Biblioteca Nueva.

Mestre, J.M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz. Tesis doctoral*. Universidad de Cádiz.

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).

Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, 106, 4 de mayo de 2006.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. BOE, 101, 25 de mayo de 2007.

Montero, M.C. (1990). *Predicción del rendimiento académico. Estudio de las variables intervinientes en una muestra de alumnos de 8º de EGB con seguimiento en 2º de BUP. Tesis.* Universidad Pontificia de Salamanca.

Musitu, G. (2004). *Relaciones Interpersonales en la Adolescencia (RIA).* Documento interno de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention, 12, 2,* 179-192.

Newsome, S., Day, A.L., y Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(6), 1005-1016.

Nolen-Hoeksema, S. (2003). The response styles theory. En C. Papageorgiou y A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory, and treatment of negative thinking in depression* (pp.107-123). NY: Wiley.

Oliveros Rodríguez, J. (2001). Los problemas del adolescente normal. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. (pp. 19-39). Madrid: Pirámide.

Ortega, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. *Competencias Educativas, 66,* 27-30.

Osterman, K. (1998). Student community within the school context: A research synthesis. Ponencia presentada en: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, April 13-17.

Parker, J. D. A., Creque, R.E. Sr, Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. and Hogan, M. J. (2004) 'Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter?', *Personality and Individual Differences, 37*, pp. 1321–30.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36,* 163–172.

Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. y Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment, 17,* 87-97.

Pérez Gómez, A. I. (2007): *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas* (Cuaderno de Educación nº 1). Santander, Consejería de Educación.

Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277–293.

Rubin, M.M. (1999). Emotional Intelligence and its role in mitigating aggression: a correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescent. *Unpublished dissertation*, Inmaculata College, Inmaculata, PA.

Rutter, M. (2007). *Resilience, competence and coping. Child Abuse and Neglect, 31*, 205-209.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.

Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* New York: Basic Books.

Sanz de Acedo, M. L.; Ugarte, D. y Lumbreras, M. V. (2002). *Metas, valores, personalidad y aptitudes de los adolescentes navarros*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra.

Scholte, R. H. J; Van Aken, M. A. G; Musitu, G. y Speltini, G. (2003). Peer Relations in Adolescence. *Adolescence: The European Perspective*. Brussells: Psychology Press.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality, and the Causation of Individual Differences, 25*, 167-178.

Secadas, F. (1952). Factores de personalidad y rendimiento escolar. *Revista Española de Pedagogía, 37*.

Stenberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.

Stenberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL:

Suldo, S. y Shaffer, E. (2007). Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children in Two Samples of American Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 25*, (4), 341-355.

Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140,* 227-235.

Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences, 32* (1), 95-105.

Valle, Cabanach, Rodríguez, Piñeiro y Suárez (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía, 214*, 525-546.

Weis, S. y Süß, H. M. (2005). Social intelligence –A review and Critical Discussion of measurement concepts. En Ralf Schulza y Richar D. Roberts (Eds.). *Emotional Intelligence. An International Handbook* (pp. 203-230). Göttingen, Germany: Hogrefe/Huber Publishers.

Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Sciences, 4* (3), 81-85.

Werner, E. E. (1997). Vulnerable but invincible: high risk children from birth to adulthood. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *5* (Suppl 1), 47-51.

Wilson, R.L., Hardgrave, B.C. (1995). Predicting graduate student success in an MBA program: Regression versus classification. *Educational and Psychological Measurement, 55*, 186-195.

Wyman, P., Sandler, I., Wolchik, S. y Nelson, K. (2000). Resilience as cumululative competence promotion and stress protection: theory and intervention. En D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler y R. Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 133-184). Washington DC: CWLA Press.

Yuste, C., Martínez, R. y Galve, J. L. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales* (BADyG-M). Madrid: CEPE.

Zavala, M. A., Valadez, M. D. y Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(15), 319-338.

Zimmerman, B. y Bandura, A. (1994). Impact of self – regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31,* (4), 845 – 862.

Zimmerman, B., Bandura, A. y Martinez – Pons, M. (1992). Self motivation for academic attainment: The rol of self efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29,* 663 – 676.

Zimmerman, B. y Martinez – Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self efficacy and strategies use. *Journal of Educational Psychology, 82,* (1), 51– 59.

Zirkel, S. (2000). Social intelligence. The development and maintenance of purpoise behavior. En R. Bar-On y James D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Work Place* (pp. 3-27). San Francisco, CA EEUU: Jossey-Bas.

ANEXOS

Estimado equipo directivo, soy Sonia Villoria Álvaro, psicopedagoga. Junto con la Universidad de Cantabria vamos a llevar a cabo una investigación, que corresponde a mi trabajo de investigación de fin de Máster, sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la etapa de la adolescencia, teniendo en cuenta las relaciones sociales entre los mismos como posible factor moderador.

Hemos seleccionado su centro educativo, entre otros, por ser idóneo para este estudio. La investigación se llevaría a cabo entre abril y junio de este curso académico. Para ello, requeriríamos de una muestra correspondiente a una clase (lo más heterogénea y representativa posible) de cada curso de secundaria. La duración de la intervención de cada grupo de alumnos/as sería de 1 hora en la que los alumnos-as rellenarían una serie de cuestionarios. Del mismo modo, necesitaríamos las calificaciones finales de junio de 2012 de todo el alumnado participante.

Los datos proporcionados sólo podrán ser utilizados por el equipo de investigación con fines científicos, garantizando el anonimato y la absoluta confidencialidad.

En....., a.....de.....de 2012.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Estimada familia, soy Sonia Villoria Álvaro, psicopedagoga. Junto con la Universidad de Cantabria vamos a llevar a cabo una investigación, que corresponde a mi trabajo de investigación de fin de Máster, sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la etapa de la adolescencia, teniendo en cuenta las relaciones sociales entre los mismos como posible factor moderador.

Hemos seleccionado su centro educativo, entre otros, por ser idóneo para este estudio. La investigación se llevaría a cabo entre abril y junio de este curso académico. La duración de la intervención sería de 50 minutos en la que sus hijos-as rellenarían una serie de cuestionarios. Para completar con éxito nuestra investigación, requeriríamos de vuestra colaboración rellenando el breve cuestionario que se adjunta en este sobre. En el cual hemos generado un código para que éste pueda ser relacionado con los datos obtenidos de su hijo-a, avalando así el anonimato.

Los datos proporcionados sólo podrán ser utilizados por el equipo de investigación con fines científicos, garantizando el anonimato y la absoluta confidencialidad.

Una vez firmada la autorización y rellenado el cuestionario, haga entregar ambos documentos al tutor-a de su hijo-a, siendo el 11 de mayo la fecha tope. Para garantizar, una vez más, la máxima confidencialidad, les recomendamos que introduzcan el cuestionario en el sobre cerrado y que la autorización sea entregada, por tanto, de forma separada del mismo.

Sabiendo que se va a llevar a cabo una valoración entre los meses de abril y junio de las habilidades personales y emocionales, que implica rellenar una serie de cuestionarios (durante 50 minutos), y que dicho material sólo puede ser utilizado por el equipo de investigación con fines científicos, siendo los datos totalmente confidenciales, doy mi AUTORIZACIÓN para que mi hijo/a participe en la misma.

Firma:

Nombre y apellidos de la persona que firma:

Nombre del estudiante:

Relación de parentesco o legal con el estudiante (padre, madre, tutor-a):

En....., a.....de mayo de 2012.

FECHA TOPE ENTREGA: 11 de mayo de 2012.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

Fecha: ……..……..de...……..……de 2012

Sexo: …….. País de origen:……..

Edad:…….. Fecha de nacimiento: ……..

Curso:……... Centro:……..

Nivel de estudios de tu padre:

Sin estudios finalizados ☐ Graduado escolar ☐ FP Grado Medio ☐
Bachiller ☐ FP Grado Superior ☐ Universitarios ☐ NS/NC ☐

Nivel de estudios de tu madre:

Sin estudios finalizados ☐ Graduado escolar ☐ FP Grado Medio ☐
Bachiller ☐ FP Grado Superior ☐ Universitarios ☐ NS/NC ☐

Para asegurar la confidencialidad, por favor introduce en el recuadro del código los siguientes datos, de acuerdo al orden establecido a continuación: **número del portal-casa, tres primeras letras de tu primer apellido, día de nacimiento.**

CÓDIGO:

A continuación vas a rellenar una serie de cuestionarios**.** Por favor, **lee atentamente** las indicaciones que se te presentan y **responde de la manera más sincera posible.** No hay respuestas buenas o malas.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos. **Lee atentamente** cada frase e indica, por favor, el **grado de acuerdo o desacuerdo** con respecto a las mismas. Señala con una **"X"** la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

		Nada de acuerdo	**Algo de acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de acuerdo**	**Totalmente de acuerdo**
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claro mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5

16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Lee cada pregunta y **contesta** poniendo una **cruz** o **aspa "X"** sobre la palabra **Sí** o la palabra **No**, según sea tu **modo de pensar o sentir**. No hay respuestas buenas o malas; todas sirven. Tampoco hay preguntas de truco.

1	¿Te agrada que haya mucha animación a tu alrededor?	Sí	No
2	¿Cambia tu estado de humor con facilidad?	Sí	No
3	¿Piensas que los policías castigan para que les tengamos miedo?	Sí	No
4	¿Alguna vez has querido llevarte más de lo que te corresponde en un reparto?	Sí	No
5	Cuando la gente te habla, ¿respondes en general rápidamente?	Sí	No
6	¿Te aburres con facilidad?	Sí	No
7	¿Te divierten las bromas que a veces pueden molestar a otros?	Sí	No
8	¿Haces siempre inmediatamente lo que te piden?	Sí	No
9	¿Frecuentemente te gusta estar solo/a?	Sí	No
10	¿Te vienen ideas a la cabeza que no te dejan dormir por la noche?	Sí	No
11	¿Siempre cumples todo lo que dicen y mandan en el colegio?	Sí	No
12	¿Te gustaría que otros chicos/as te tuviesen miedo?	Sí	No
13	¿Eres muy alegre y animoso/a?	Sí	No
14	¿Hay muchas cosas que te molestan?	Sí	No
15	¿Te equivocas algunas veces?	Sí	No
16	¿Has quitado algo que perteneciera a otro/a (aunque sea un cromo)?	Sí	No
17	¿Tienes muchos amigos/as?	Sí	No
18	¿Te sientes alguna vez triste sin motivo para ello?	Sí	No
19	¿Algunas veces te gusta hacer rabiar mucho a los animales?	Sí	No
20	¿Alguna vez has hecho como que no habías oído cuando alguien te estaba llamando?	Sí	No
21	¿Te gustaría explorar un viejo castillo en ruinas?	Sí	No
22	¿A menudo piensas que la vida es muy triste?	Sí	No
23	¿Crees que tú te metes en más riñas y discusiones que los demás?	Sí	No
24	En casa, ¿siempre acabas los deberes antes de salir a jugar a la calle?	Sí	No
25	¿Te gusta hacer cosas en las que tengas que actuar con rapidez?	Sí	No
26	¿Te molesta mucho que los mayores te nieguen lo que pides?	Sí	No
27	Cuando oyes que otro está diciendo palabrotas, ¿intentas corregirle?	Sí	No

28	¿Te gustaría actuar en una comedia organizada en el colegio?	Sí	No
29	¿Te sientes herido/a fácilmente cuando los demás encuentran faltas en tu conducta o trabajo?	Sí	No
30	¿Te afectaría mucho ver un perro que acaba de ser atropellado?	Sí	No
31	¿Siempre has pedido disculpas cuando has dicho o hecho algo mal?	Sí	No
32	¿Crees que alguno piensa que tú le has hecho una faena y quiere vengarse de ti?	Sí	No
33	¿Crees que debe ser muy divertido hacer esquí acuático?	Sí	No
34	¿Te sientes frecuentemente cansado/a sin ningún motivo para ello?	Sí	No
35	En general, ¿te divierte molestar a los demás?	Sí	No
36	¿Te quedas siempre callado/a cuando las personas mayores están hablando?	Sí	No
37	En general, ¿eres tú quien da el primer paso al hacer un nuevo amigo/a?	Sí	No
38	Al acabar de hacer algo, ¿piensas, generalmente, que podrías haberlo hecho mejor?	Sí	No
39	¿Crees que tú te metes en más peleas que los demás?	Sí	No
40	¿Alguna vez has dicho una palabrota o has insultado a otro/a?	Sí	No
41	¿Te gusta contar chistes o historietas divertidas a tus amigos/as?	Sí	No
42	En clase, ¿te metes en más líos o problemas que los demás compañeros/as?	Sí	No
43	En general, ¿recoges del suelo los papeles o basura que tiran los compañeros/as en clase?	Sí	No
44	¿Tienes muchas aficiones o te interesas por muy diferentes cosas?	Sí	No
45	¿Algunas cosas te hieren y ponen triste con facilidad?	Sí	No
46	¿Te gusta hacer picardías o jugarretas a los demás?	Sí	No
47	¿Te lavas siempre las manos antes de sentarte a comer?	Sí	No
48	En una fiesta o reunión, ¿te quedas sentado/a mirando en vez de divertirte y jugar?	Sí	No
49	¿Frecuentemente te sientes “harto/a de todo”?	Sí	No
50	¿A veces es bastante divertido ver cómo una pandilla molesta o mete miedo a un chico/a pequeño/a?	Sí	No
51	¿Siempre te comportas bien en clase, aunque el profesor/a haya salido?	Sí	No
52	¿Te gusta hacer cosas que te dan un poco de miedo?	Sí	No

53	¿A veces te encuentras tan intranquilo/a que no puedes quedarte sentado/a mucho rato en una silla?	Sí	No
54	¿Crees que los pobres tienen iguales derechos que los ricos?	Sí	No
55	¿Has comido alguna vez más dulces de los que te permitieron?	Sí	No
56	¿Te gusta estar con los demás chicos/as y jugar con ellos/as?	Sí	No
57	¿Son muy exigentes contigo tus padres?	Sí	No
58	¿Te gustaría ser paracaidista?	Sí	No
59	¿Te preocupas durante mucho tiempo cuando crees que has hecho una tontería?	Sí	No
60	¿Siempre comes todo lo que te ponen en el plato?	Sí	No
61	¿Puedes despreocuparte de otras cosas y divertirte mucho en una reunión o fiesta animada?	Sí	No
62	¿Piensas frecuentemente que la vida no merece la pena vivirla?	Sí	No
63	¿Sentirías mucha pena al ver un animal cogido en un cepo o trampa?	Sí	No
64	¿Has sido descarado/a alguna vez con tus padres?	Sí	No
65	¿Normalmente tomas pronto una decisión y te pones con rapidez a hacer las cosas?	Sí	No
66	¿Te distraes con frecuencia cuando estás haciendo alguna tarea?	Sí	No
67	¿Te gusta zambullirte o tirarte al agua en una piscina o en el mar?	Sí	No
68	Cuando estás preocupado/a por algo, ¿te cuesta dormirte por la noche?	Sí	No
69	¿Has sentido alguna vez deseos de “hacer novillos” y no ir a clase?	Sí	No
70	¿Creen los demás que tú eres muy alegre y animoso?	Sí	No
71	¿Te sientes solo/a frecuentemente?	Sí	No
72	¿Eres siempre muy cuidadoso con las cosas que pertenecen a otros/as?	Sí	No
73	¿Siempre has repartido tus juguetes, caramelos o cosas con los demás?	Sí	No
74	¿Te gusta mucho salir de paseo?	Sí	No
75	¿Has hecho alguna vez trampas en el juego?	Sí	No
76	¿Te resulta difícil divertirte en una reunión o fiesta animada?	Sí	No
77	¿Te sientes unas veces alegre y otras triste, sin ningún motivo para ello?	Sí	No
78	Cuando no hay una papelera cerca, ¿tiras los papeles al suelo?	Sí	No
79	¿Te consideras una persona alegre y sin problemas?	Sí	No
80	¿Necesitas con frecuencia buenos amigos que te comprendan y animen?	Sí	No
81	¿Te gustaría montar en una motocicleta muy rápido?	Sí	No

A continuación leerás una serie de **cuestiones**. Marca con una **cruz** o **aspa** "**X**", aquella respuesta que más se aproxime a lo que tú piensas.

		Fatal	**No muy bien**	**Bien**	**Bastante bien**	**Fenomenal**
1	¿Qué tal se te dan las Matemáticas?	1	2	3	4	5
2	¿Qué tal se te dan las Ciencias Sociales?	1	2	3	4	5
3	¿Qué tal se te dan las Ciencias?	1	2	3	4	5
4	¿Qué tal son tus técnicas de lectura y escritura?	1	2	3	4	5
5	¿Qué tal se te da la Gramática?	1	2	3	4	5
6	¿Qué tal se te da aprender una lengua extranjera?	1	2	3	4	5
7	¿Qué tal se te da acabar los deberes cuando tienes una fecha de entrega límite?	1	2	3	4	5
8	¿Qué tal se te da estudiar cuando hay otras cosas que te gustan hacer más?	1	2	3	4	5
9	¿Qué tal te concentras en las asignaturas del colegio?	1	2	3	4	5
10	¿Qué tal se te da tomar apuntes en clase (copiar de la pizarra, tomar notas del/la profesor/a?	1	2	3	4	5
11	¿Cómo se te da buscar información en la biblioteca o consultar libros o enciclopedias para resolver tus deberes?	1	2	3	4	5
12	¿Qué tal organizas el trabajo que has de hacer para el colegio?	1	2	3	4	5
13	¿Qué tal memorizas lo que explica el/la profesor/a en clase o lo que lees en los libros de texto?	1	2	3	4	5
14	¿Qué tal se te da encontrar un sitio donde poder estudiar sin distracciones?	1	2	3	4	5
15	¿Qué tal te animas para hacer el trabajo escolar?	1	2	3	4	5
16	¿Qué tal se te da participar en debates en clase?	1	2	3	4	5
17	¿Qué tal se te dan las actividades deportivas?	1	2	3	4	5
18	¿Qué tal se te da hacer gimnasia normalmente?	1	2	3	4	5

19	¿Qué tal se te da formar parte de un equipo deportivo (por ejemplo, baloncesto, voleibol, fútbol…)?	1	2	3	4	5
20	¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros te piden hacer cosas que pudieran meterte en problemas en el colegio?	1	2	3	4	5
21	¿Qué tal se te da no hacer novillos (rabona) cuando estás aburrido o contrariado?	1	2	3	4	5
22	¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que fumes tabaco?	1	2	3	4	5
23	¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que bebas alcohol (cerveza, vino, licores)	1	2	3	4	5
24	¿Qué tal se te da decir no cuando alguien te pide que hagas algo que no ves bien o que es poco razonable?	1	2	3	4	5
25	¿Consigues estar a la altura de lo que tus padres esperan de ti?	1	2	3	4	5
26	¿Consigues estar a la altura de lo que tus profesores esperan de ti?	1	2	3	4	5
27	¿Consigues estar a la altura de lo que tus compañeros esperan de ti?	1	2	3	4	5
28	¿Consigues estar a la altura de lo que esperas de ti mismo?	1	2	3	4	5
29	¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos/as del sexo opuesto (niños con niñas; niñas con niños)?	1	2	3	4	5
30	¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos/as de tu mismo sexo?	1	2	3	4	5
31	¿Qué tal se te da mantener conversaciones con los demás?	1	2	3	4	5
32	¿Qué tal se te da trabajar en grupo?	1	2	3	4	5
33	¿Qué tal se te da decir tus opiniones cuando otros compañeros tienen otra opinión distinta a la tuya?	1	2	3	4	5
34	¿Qué tal se te da defenderte cuando crees que te están tratando mal o injustamente?	1	2	3	4	5
35	¿Qué tal resuelves las situaciones en las que otros te molestan o dañan tus sentimientos?	1	2	3	4	5

Lee cada pregunta y **contesta** poniendo una **cruz** o **aspa "X"** sobre el número que mejor representa la frecuencia con que **tú piensas o actúas**.

		Nunca	**Pocas veces**	**Con frecuencia**	**Muchas veces**	**Siempre**
1	Mis profesores-as me tratan bien.	1	2	3	4	5
2	Intento agradar a mis profesores-as.	1	2	3	4	5
3	Pienso que tengo buenos profesores-as.	1	2	3	4	5
4	Hablo bien de mis profesores-as.	1	2	3	4	5
5	Pienso que mis profesores-as me aprecian.	1	2	3	4	5
6	Mis profesores-as me ayudan, cuando se lo pido.	1	2	3	4	5
7	Me gustan los profesores-as que tengo.	1	2	3	4	5
8	Creo que mis profesores-as hablan bien de mí.	1	2	3	4	5
9	Pienso que mis profesores-as están satisfechos conmigo.	1	2	3	4	5
10	Recibo elogios de mis profesores-as por mis trabajos escolares.	1	2	3	4	5
11	Mis profesores-as me hacen elogios por mi comportamiento.	1	2	3	4	5
12	Hablo de mis profesores-as.	1	2	3	4	5
13	Mis profesores-as demuestran tener interés por mí.	1	2	3	4	5
14	Mis profesores-as hablan conmigo.	1	2	3	4	5
15	Me gustan los-as compañeros-as que tengo.	1	2	3	4	5
16	Creo que mis compañeros-as me aprecian.	1	2	3	4	5
17	Me llevo bien con mis compañeros-as.	1	2	3	4	5
18	Mis compañeros-as se portan bien conmigo.	1	2	3	4	5
19	Si alguien me critica, mis compañeros-as me defienden.	1	2	3	4	5
20	Mis compañeros-as me ayudan cuando se lo pido.	1	2	3	4	5
21	Creo que mis compañeros-as hablan bien de mí.	1	2	3	4	5
22	Hablo con mis compañeros-as.	1	2	3	4	5
23	Mis compañeros-as hablan conmigo.	1	2	3	4	5
24	Hablo bien de mis compañeros-as.	1	2	3	4	5
25	Pienso que tengo buenos compañeros.	1	2	3	4	5

26	Estoy atento-a en clase.	1	2	3	4	5
27	Estoy satisfecho con mi colegio o instituto.	1	2	3	4	5
28	Aunque me desagraden, cumplo las normas de clase.	1	2	3	4	5
29	Realizo las tareas que me mandan para casa.	1	2	3	4	5
30	En clase, presto atención a las explicaciones del profesorado.	1	2	3	4	5
31	Aprendo mucho asistiendo a clase.	1	2	3	4	5

Indica el **número de amigos/as** que tienes:

- En el colegio:
- Fuera del colegio:

A continuación encontrarás una serie de situaciones en las cuales deberás contestar de acuerdo a lo que percibes en tu **familia y amigos**.

		Nunca	**Muy pocas veces**	**Algunas veces**	**Muchas veces**	**Siempre**
1	¿Cuentas con alguien de tu familia para poder hablar cuando lo necesitas?	1	2	3	4	5
2	¿Cuentas con algún amigo/a con quien puedas hablar cuando lo necesitas?	1	2	3	4	5
3	¿Cuentas con alguien de tu familia que te ayude a resolver algún problema?	1	2	3	4	5
4	¿Cuentas con algún amigo/a que te ayude a resolver algún problema?	1	2	3	4	5
5	¿Tus padres te demuestran cariño y/o afecto?	1	2	3	4	5
6	¿Cuentas con algún amigo/a que te demuestre afecto?	1	2	3	4	5
7	¿Confías en tu familia para hablar de cosas que te preocupan?	1	2	3	4	5
8	¿Confías en algún amigo/a para hablar de cosas que te preocupan?	1	2	3	4	5
9	¿Alguien de tu familia te ayuda en las tareas de la escuela?	1	2	3	4	5
10	¿Alguien de tus amigos/as te ayudan en las tareas de la escuela?	1	2	3	4	5
11	¿Alguien de tu familia te apoya cuando tienes problemas en la escuela?	1	2	3	4	5
12	¿Alguien de tus amigos/as te apoya cuando tienes problemas en la escuela?	1	2	3	4	5
13	En mi familia se habla de los problemas de todos y nos apoyamos todos (padres, hijos/as, hermanos/as).	1	2	3	4	5
14	¿Estás satisfecho/a con el apoyo que recibes de tu familia?	1	2	3	4	5
15	¿Estás satisfecho/a con el apoyo que recibes de tus amigos/as?	1	2	3	4	5

Ahora vas a leer algunas frases sobre las **relaciones de amistad**. Marca la opción o las opciones que mejor se ajusten a ti. **Puedes marcar más de una casilla.** No existen respuestas correctas o incorrectas, se trata de conocer con qué grupo de amigos prefieres realizar distintas actividades.

		Del colegio	**De fuera del colegio**	**De Internet**	**Ninguno**
1	Mi mejor amigo/a es…	1	2	3	4
2	La mayoría de mis amigos/as son…	1	2	3	4
3	Cuando tengo un problema prefiero contárselo a mis amigos/as…	1	2	3	4
4	Cuando tengo dudas con los deberes busco ayuda en mis amigos/as…	1	2	3	4
5	En exámenes prefiero estudiar con mis amigos/as…	1	2	3	4
6	Prefiero realizar actividades extraescolares (deporte, idiomas…) con mis amigos/as…	1	2	3	4
7	Prefiero divertirme con mis amigos/as…	1	2	3	4
8	En mi tiempo libre prefiero estar con mis amigos/as…	1	2	3	4

VERIFICA QUE TODOS LOS DATOS APORTADOS EN LA PRIMERA HOJA SON CORRECTOS

COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO A TODAS LAS RESPUESTAS Y QUE NO HAS DEJADO NINGUNA EN BLANCO

UNA VEZ COMPROBADO TODO LO ANTERIOR, LEVANTA LA MANO PARA QUE SE ACERQUEN A RECOGER TU CUESTIONARIO

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO PARA PADRES Y MADRES

Para asegurar la confidencialidad, por favor introduzca en el recuadro del código los siguientes datos, de acuerdo al orden establecido a continuación: **número del portal-casa, tres primeras letras del primer apellido, día de nacimiento de su hijo-a.**

CÓDIGO:

A continuación van a leer una frases**.** Marquen con una cruz (**X**) la casilla que más se acerque a su **forma habitual de comportarse** con su HIJO/A.

Respondan de la manera más sincera posible. No hay respuestas buenas o malas.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

		Nunca	**Pocas veces**	**Algunas veces**	**A menudo**	**Siempre**
1	Le acepto tal y como es.	1	2	3	4	5
2	Si tiene un problema puede contármelo.	1	2	3	4	5
3	Me enfado por cualquier cosa que hace.	1	2	3	4	5
4	Le dedico mi tiempo.	1	2	3	4	5
5	Es un estorbo para mí.	1	2	3	4	5
6	Hablo con él/ella de los temas que son importantes para él/ella.	1	2	3	4	5
7	Me pone nervioso/a, me altera.	1	2	3	4	5
8	Soy cariñoso/a con él/ella.	1	2	3	4	5
9	Hablo con él ella de lo que hace con sus amigos/as.	1	2	3	4	5
10	Lo que hace me parece mal.	1	2	3	4	5
11	Le consuelo cuando está triste.	1	2	3	4	5

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
12	Estoy a disgusto cuando él/ella está en casa.	1	2	3	4	5
13	Confío en él/ella.	1	2	3	4	5
14	Dedico tiempo para hablar con él/ella.	1	2	3	4	5
15	Le critico por cualquier cosa.	1	2	3	4	5
16	Estoy contento/a de tenerle como hijo/a.	1	2	3	4	5
17	Me gustaría que fuera diferente.	1	2	3	4	5
18	Le manifiesto mi afecto con detalles que le gustan.	1	2	3	4	5
19	Puede contar conmigo cuando lo necesita.	1	2	3	4	5
20	Le doy confianza para que me cuente sus cosas.	1	2	3	4	5
21	Tengo en cuenta las circunstancias antes de castigarle.	1	2	3	4	5
22	Intento controlar su vida en todo momento.	1	2	3	4	5
23	Le digo que sí a todo lo que me pide.	1	2	3	4	5
24	Le digo a mi hijo/a que en casa mando yo.	1	2	3	4	5
25	Si desobedece no pasa nada.	1	2	3	4	5
26	Antes de castigarle escucho sus razones.	1	2	3	4	5
27	Le doy libertad total para que haga lo que quiera.	1	2	3	4	5
28	Le permito discutir las normas cuando cree que no son justas.	1	2	3	4	5
29	Le impongo castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer.	1	2	3	4	5
30	Llorando y enfadándose consigue siempre lo que quiere.	1	2	3	4	5
31	Le explico las razones por las que debe cumplir las normas.	1	2	3	4	5
32	Le exijo que cumpla las normas aunque no las entienda.	1	2	3	4	5
33	Hago la vista gorda cuando no cumple las normas con tal de no discutir.	1	2	3	4	5
34	Le explico muy claro lo que se debe y no se debe hacer.	1	2	3	4	5
35	Por encima de todo tiene que hacer lo que le digo, pase lo que pase.	1	2	3	4	5
36	Me da igual que obedezca o desobedezca.	1	2	3	4	5
37	Razono y acuerdo las normas con él/ella.	1	2	3	4	5
38	Le exijo respeto absoluto a mi autoridad.	1	2	3	4	5

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
39	Le explico las consecuencias de no cumplir las normas.	1	2	3	4	5
40	Le digo que los padres siempre llevan la razón.	1	2	3	4	5
41	Consiento que haga lo que le gusta en todo momento.	1	2	3	4	5
42	Si alguna vez me equivoco con él/ella lo reconozco.	1	2	3	4	5
43	Le trato como si fuera un/a niño/a pequeño/a.	1	2	3	4	5
44	Con tal de que sea feliz le dejo que haga lo que quiera.	1	2	3	4	5
45	No me gusta que salga a la calle por temor a que le pase algo.	1	2	3	4	5
46	Le animo a hacer las cosas por sí mismo/a.	1	2	3	4	5
47	Le agobio porque siempre estoy pendiente de él/ella.	1	2	3	4	5
48	Le doy más responsabilidades a medida que se va haciendo mayor.	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

POR FAVOR RECUERDE ENTREGAR AL TUTOR-A DE SU HIJO-A EL ACUERDO FIRMADO Y ESTE CUESTIONARIO INTRODUCIDO EN EL SOBRE CERRADO. SIENDO EL **11 DE MAYO** LA FECHA TOPE.

GRACIAS DE NUEVO POR SU CONSIDERACIÓN E INTERÉS EN LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN.