

Doctorado en Equidad e Innovación en Educación

Departamento de Educación

**¿Qué aporta la Inteligencia Emocional al
ajuste académico y social de los
adolescentes?**



Sonia Villoria Álvaro

Santander, 2017

Doctorado en Equidad e Innovación en Educación

Departamento de Educación

**¿Qué aporta la Inteligencia Emocional al
ajuste académico y social de los
adolescentes?**



Autora: Sonia Villoria Álvaro

Directores: Raquel Palomera Martín y Andrés A. Fernández Fuertes

Santander, 2017

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera expresar mi más profunda gratitud a Raquel y Andrés, directores de este trabajo. Gracias por la confianza depositada, por el compromiso y profesionalidad demostrada en todo momento y, sobre todo, por vuestro apoyo incondicional. Me siento muy afortunada por haber compartido con vosotros conocimientos, experiencias e inquietudes que me han acercado a este fascinante mundo de la investigación.

Asimismo, este trabajo no hubiera sido posible sin la participación del alumnado y sus familias que, desinteresadamente, han dedicado su tiempo y esfuerzo. Del mismo modo quisiera agradecer la amabilidad y disponibilidad de los orientadores y profesorado de los diversos centros educativos. Gracias por haberme brindado un espacio en vuestra intensa jornada laboral.

Finalmente, quisiera agradecer a la Universidad de Cantabria la apuesta por la investigación y, especialmente, a todo el profesorado que ha despertado en mí el interés por la docencia y la labor investigadora.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
---------------------------	----

PARTE I: REVISIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. Inteligencia emocional	19
1. Precedentes de la IE.....	19
1.1. La emoción.....	19
1.1.1. Concepto de emoción.....	19
1.1.2. Antecedentes de los modelos de emoción.....	21
1.1.3. Funciones de la emoción.....	26
1.1.3.1. Función adaptativa.....	26
1.1.3.2. Función social.....	27
1.1.3.3. Función motivacional.....	28
1.1.4. Clasificación y características de las emociones.....	29
1.2. La inteligencia.....	35
1.2.1. Concepto de inteligencia.....	35
1.2.2. Evolución histórica del concepto de inteligencia.....	37
1.2.2.1. Enfoque psicométrico.....	37
1.2.2.2. Enfoque cognitivo.....	44
2. Conceptualización de la IE.....	52
2.1. Modelos teóricos de la IE.....	53
2.1.1. Modelo de habilidad.....	53
2.1.2. Modelos mixtos.....	55
2.1.3. Otros modelos.....	58
3. Evaluación de la IE.....	62
4. IE y ajuste escolar.....	68

CAPÍTULO 2. Ajuste escolar en la adolescencia.....	77
1. La adolescencia como periodo crítico y de oportunidades.....	77
2. Apoyo social en la adolescencia.....	79
3. Rendimiento académico.....	82
3.1. Conceptualización.....	82
3.2. Factores predictores del éxito académico.....	85
4. Ajuste socio-escolar en la adolescencia.....	97

PARTE II: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. Metodología.....	105
1. Diseño metodológico y análisis de datos.....	105
2. Estudio 1.....	107
2.1. Objetivos.....	107
2.2. Hipótesis.....	107
2.3. Selección y características de la muestra.....	108
2.4. Variables e instrumentos.....	110
2.5. Procedimiento.....	114
2.6. Resultados.....	116
2.6.1. Análisis descriptivos.....	116
2.6.2. Análisis inferencial.....	118
2.6.2.1. Análisis correlacional de Pearson.....	118
2.6.2.2. Análisis de regresión lineal jerárquica.....	124
3. Estudio 2.....	127
3.1. Objetivos.....	127
3.2. Hipótesis.....	128
3.3. Selección y características de la muestra.....	128
3.4. Variables e instrumentos.....	132
3.5. Procedimiento.....	134
3.6. Resultados.....	136
3.6.1. Análisis descriptivos.....	136
3.6.2. Análisis inferencial.....	138
3.6.2.1. Análisis correlacional de Pearson.....	138
3.6.2.2. Análisis de regresión lineal jerárquica.....	145

CAPÍTULO 4. Discusión de resultados.....149

CAPÍTULO 5. Conclusiones.....165

Referencias bibliográficas.....171

Anexos

Anexo 1.....203

Anexo 2.....207

Anexo 3.....211

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Funciones de las emociones.....	27
Tabla 2. Modelo de cuatro ramas de la inteligencia emocional.....	55
Tabla 3. Factores generales – inventario EQ-i de Bar-On.....	58
Tabla 4. Modelo de los Cuatro Pilares.....	59
Tabla 5. Modelo de IE de rasgo.....	61
Tabla 6. Rendimiento académico.....	87
Tabla 7. Determinantes del rendimiento académico.....	88
Tabla 8. Datos descriptivos de la muestra, según el tipo de centro, el nivel educativo y el sexo de los participantes en el estudio 1.....	108
Tabla 9. Datos descriptivos en función del sexo, la edad y el país de origen de los participantes en el estudio 1.....	109
Tabla 10. Datos descriptivos en función del nivel de estudios del padre o tutor legal y de la madre o tutora legal de los participantes en el estudio 1.....	109
Tabla 11. Datos descriptivos del rendimiento académico, IE, personalidad, adaptación escolar, autoeficacia, inteligencia general y clima familiar en el estudio 1.....	118
Tabla 12. Correlaciones entre rendimiento académico, IE, personalidad, adaptación escolar, autoeficacia, IG y clima familiar en el estudio 1.....	123
Tabla 13. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir el rendimiento académico en el estudio 1.....	125
Tabla 14. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir la adaptación general al centro en el estudio 1.....	126
Tabla 15. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir la adaptación a los compañeros en el estudio 1.....	127
Tabla 16. Datos descriptivos de la muestra, según el tipo de centro, el nivel educativo y el sexo de los participantes en el estudio 2.....	129

Tabla 17. Datos descriptivos en función del sexo, la edad y el país de origen de los participantes en el estudio 2.....	129
Tabla 18. Datos descriptivos en función del tipo de centro y del umbral de los participantes en el estudio 2.....	130
Tabla 19. Datos descriptivos en función del nivel de estudios del padre o tutor de los participantes en el estudio 2.....	131
Tabla 20. Datos descriptivos en función del nivel de estudios de la madre o tutora de los participantes en el estudio 2.....	131
Tabla 21. Datos descriptivos del rendimiento académico, IE, adaptación escolar, autoeficacia, motivación hacia el aprendizaje, inteligencia general y clima familiar en el estudio 2.....	138
Tabla 22. Correlaciones entre rendimiento académico, IE, adaptación escolar, autoeficacia, motivación hacia el aprendizaje, IG y clima familiar en el estudio 2.....	144
Tabla 23. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir el rendimiento académico en el estudio 2.....	146
Tabla 24. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir la adaptación general al centro en el estudio 2.....	147
Tabla 25. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir la adaptación a los compañeros en el estudio 2.....	148

FIGURAS

Figura 1. Clasificación de las emociones según Plutchik	30
Figura 2. Modelo de la estructura del intelecto de Guilford.....	41
Figura 3. Teoría de los tres estratos de inteligencia de Carroll.....	42
Figura 4. Teoría de la inteligencia de Vernon	43

INTRODUCCIÓN

La pretensión de este trabajo es llegar a conocer la relación existente entre la inteligencia emocional (IE) y el ajuste académico y social, concretamente escolar, en el alumnado¹ de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con el propósito de explicar esta relación con mayor precisión, llevaremos a cabo dos estudios en los que relacionaremos nuestras variables criterio (rendimiento académico, adaptación general al centro y adaptación a los compañeros) junto a otras variables relacionadas que han sido clásicamente estudiadas en la literatura previa en este campo (autoeficacia, inteligencia general y clima familiar). En el estudio 1, utilizaremos una medida de inteligencia

¹ A lo largo del presente trabajo, tal y como explicitan las recomendaciones de la Universidad de Cantabria, se ha procurado evitar un lenguaje sexista. A fin de facilitar una lectura fluida, no se incluyen recursos como las barras (e.g., alumnos/as) sino que se ha optado por utilizar las formas neutras (e.g., alumnado) en la redacción. Sin embargo, en aquellos casos en que no se ha podido evitar pluralizar en masculino, pedimos que se tenga en cuenta su intención no sexista en la redacción.

emocional percibida (IEP) además de controlar los rasgos de personalidad; en el estudio 2, mediremos la IE a través de un test de ejecución e incluiremos la variable de motivación académica.

La elección de esta temática surge 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, socioemocionales 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 en diferentes áreas vitales, siendo los adultos su principal objeto de estudio. No obstante, al tiempo que se desarrollan nuevos instrumentos de medida, 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, durante décadas ha sido escasa la importancia concedida 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 el papel de ésta sobre el tan demandado resultado académico. Al tiempo, queremos prestar atención al ajuste escolar de los adolescentes, tema de plena actualidad en el ámbito social y de honda preocupación en la comunidad educativa.

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, ajuste académico y social en la adolescencia. Como veremos, podemos encontrar varios estudios que intentan explicar la relación entre el ajuste académico y la IE, o entre ésta y el ajuste social; pero ninguno se ha planteado conocer la relación e influencia entre las tres variables en su conjunto. Además, tendremos en cuenta al resto de variables que la literatura ha mostrado tradicionalmente relacionadas con ambos resultados.

El presente trabajo consta de tres grandes partes: una primera donde hacemos una revisión de las aportaciones teórico-empíricas sobre la situación de la IE y el ajuste escolar en la adolescencia; una segunda parte, donde relatamos el proceso y los resultados de las dos investigaciones realizadas; una tercera, en la que presentamos la discusión de resultados y principales conclusiones del trabajo.

La revisión teórica está compuesta por dos capítulos. El primero comprende una revisión literaria sobre la IE. En éste se llevará a cabo un breve recorrido sobre la historia de la IE, desde sus inicios hasta la aparición de los diferentes modelos (e.g., habilidad y mixtos). Así como de los instrumentos de evaluación más utilizados y de las recientes investigaciones en este campo. En el segundo capítulo realizamos un análisis panorámico sobre el ajuste escolar en la adolescencia. En el mismo detallamos el concepto de adolescencia para entender mejor el papel de las relaciones sociales durante este periodo y, de igual modo, tratamos de explicar los factores que pueden llegar a predecir el éxito escolar. Finalmente, recogemos las investigaciones más destacadas que vinculan la IE con el ajuste socio-escolar en la adolescencia.

En lo referente a nuestra investigación, en primer lugar, procedemos a relatar nuestra metodología, enmarcada bajo el paradigma cuantitativo. A continuación presentamos los dos estudios llevados a cabo. En ambos enumeramos una serie de objetivos que nos proponemos alcanzar e indicamos la muestra seleccionada, las hipótesis, el proceso y los instrumentos empleados en la recogida de datos.

Posteriormente damos a conocer los resultados, así como la discusión de ambos estudios. Finalmente presentamos las conclusiones señalando las limitaciones de nuestros estudios y enunciamos una serie de propuestas que servirán de referente tanto para futuras líneas de investigación como para su implementación en el ámbito educativo.

PARTE I

Revisión
Teórica

CAPÍTULO 1

Inteligencia emocional

1. Precedentes de la IE

1.1. La emoción

1.1.1. Concepto de emoción

Etimológicamente, el término emoción proviene del latín *movere* (moverse), más el prefijo *e-*, significando *movimiento o impulso*, es decir, aquel *impulso que te induce a la acción* (Trechera, 2000). El concepto de emoción es bastante controvertido y poco consensuado. Por tanto, atendiendo a la literatura científica, podemos hallar un amplio compendio de definiciones que intentan explicar este concepto.

En primer lugar, Kleinginna y Kleinginna (1981) elaboran una detallada definición sobre la emoción que aglutina aspectos biológicos, cognitivos y fisiológicos. Para estos autores, la emoción es:

Un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales/hormonales, que pueden (a) dar lugar a experiencias afectivas como los sentimientos de excitación, placer/desagrado, (b) generar procesos cognitivos emocionalmente relevantes como la percepción, las valoraciones, o procesos de etiquetado, (c) activar ajustes fisiológicos generalizados ante ciertas situaciones o condiciones, y (d) dar lugar a un comportamiento que es a menudo, pero no siempre, expresivo, dirigido a un objetivo, y adaptativo. (p. 355)

Esta multidimensionalidad de la emoción es igualmente descrita por Salovey y Mayer (1990) al considerarla una respuesta organizada que comprende el nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial.

Del mismo modo, Oatley (1992; citado en Chóliz, 2005) define la emoción como “una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p. 4).

Asimismo, Bisquerra (2000) nos indica que:

Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo... una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales. (p. 63)

Continuando con este mismo enfoque, Vallés y Vallés (2000) afirman que la emoción es “una acción súbita y de duración breve del organismo ante una situación o acontecimiento (suceso) o interno (evocación por los pensamientos)” (p. 38). De igual

manera, estos autores atribuyen a la emoción aspectos relacionados con el pensamiento, el estado psicofisiológico, el afecto y la acción expresiva.

Finalmente, Fernández-Abascal (2003) señala que son necesarias una serie de condiciones o estímulos desencadenantes y diversos cambios a diferentes niveles. El nivel subjetivo hace referencia a la vivencia de la emoción en términos placer-displacer; el cognitivo realizaría una valoración de la emoción; el fisiológico activaría cambios en el organismo; el expresivo permite la comunicación y exteriorización de las emociones; y el motivacional posibilita una eficaz actuación que propicia la adaptación al entorno.

Como se puede constatar, diversas aportaciones, teóricas y empíricas, encaminadas a la conceptualización del término de la emoción, hacen referencia a la multidimensionalidad de la emoción, atribuyéndola características cognitivas, conductuales y psico-fisiológicas.

1.1.2. Antecedentes de los modelos de la emoción

Hipócrates (460-357 a.C.), considerado como uno de los pioneros de la medicina, intentó categorizar las emociones con el fin de facilitar su comprensión. Este autor desarrolló la teoría de los cuatro humores, que afirmaba que nuestra estabilidad emocional dependía de cuatro humores: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra. Según su teoría, el predominio de uno u otro fluido determinaba el temperamento de cada persona y, por ende, diferenció cuatro tipos de temperamento de acuerdo al humor prevaeciente. Las personas con temperamento sanguíneo serían alegres, optimistas y sociables; aquellos con temperamento flemático poseerían bastante equilibrio emocional; sin embargo, los tendentes al temperamento colérico, el cual proviene de la bilis amarilla, se caracterizarían por una alta impulsividad y con cierta propensión a sufrir ataques de ira; por último, un exceso de bilis negra podría causar la depresión, a la que también denominó melancolía, proveniente del término griego *melanos-* (negro) y *-kolos* (bilis) (Belmonte, 2007). Por tanto, Hipócrates pensaba que el cuerpo humano estaba compuesto por estas cuatro sustancias básicas que influenciaban nuestro carácter y, por ello, era posible predecir nuestras emociones. Además, en su obra sobre la enfermedad sagrada, consideraba que el cerebro era la sede no solamente de la razón, sino también de las emociones, afectos y percepciones, así como el origen de la locura (Aguado, 2004).

Asimismo, Platón y Aristóteles realizaron considerables aportaciones sobre las emociones humanas. El pensamiento platónico concibe al ser humano como un compuesto de dos realidades: cuerpo y alma. Mientras que la naturaleza del cuerpo es material, la del alma es divina e inmaterial; el cuerpo es la raíz de todo mal, crea necesidades al alma y le impide buscar la verdad. En síntesis, para Platón el alma es superior al cuerpo, dado que anima y mueve al cuerpo, el cual carece de vida. Por otra parte, en *Fedro*, una de sus obras más célebres, aparece el mito del carro alado. La finalidad de este mito es poder explicar la naturaleza tripartita del alma, compuesta por las áreas: racional (cognición), irascible (emoción) y concupiscible (impulso y deseo). Según este mito, la relación alma-cuerpo consistiría en que el alma racional sea capaz de controlar las pasiones del cuerpo (Casado y Colomo, 2006; González García, 2000).

Pero es Aristóteles, en su obra *Retórica*, quien presenta una aproximación teórica más cercana a la explicación actual de las emociones humanas. Para él la emoción es toda afección del alma acompañada de placer o dolor y se caracteriza por poseer tanto elementos racionales como creencias o expectativas. Este autor es considerado el precursor de las teorías cognitivas de la emoción (Casacuberta, 2000).

Platón y Aristóteles sostienen una concepción funcionalista de las emociones. Sin embargo, para los estoicos las emociones no tienen significado ni función alguna. Éstas son consideradas como perturbaciones del ánimo, como opuestas a la razón. El estoicismo distingue cuatro tipos de emociones: el deseo (anhelo de los bienes futuros), el placer (el deleite de los bienes presentes), el temor (la expectación de los males futuros) y el dolor (la aflicción por los males presentes) (Casado y Colomo, 2006).

Con la llegada del racionalismo (S.XVII-XVIII) los factores emocionales no ocupan apenas lugar dado que es la razón el factor predominante del ser humano. Bajo esta perspectiva, la emoción debe estar supeditada y controlada por la razón. Descartes, fundador de esta corriente filosófica, dedicó especial atención a las emociones en su obra *Tratado de las pasiones del alma*. Este pensador, mediante su planteamiento dualista, afirma que la función de las emociones está orientada a la estimulación del alma, con el fin de que ésta permita mantener o mejorar el cuerpo (Casacuberta, 2000). Las aportaciones cartesianas han sido recientemente cuestionadas en la obra *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano* publicada por Damasio en 1994. A

lo largo de esta obra, Damasio postula que la racionalidad requiere una aportación emocional, por lo que sostiene que el error de Descartes reside en la separación dualista entre la mente y cuerpo, es decir, entre la racionalidad y la emoción (Quebradas, 2011).

El empirismo (S. XVII-XVIII) es una corriente filosófica opuesta al racionalismo que considera la experiencia como origen del conocimiento. Algunos de los máximos representantes de este movimiento son Hobbes, Locke y Hume. Primeramente, Hobbes distingue cuatro facultades humanas: la fuerza física, la experiencia, la razón y la emoción. El autor nos indica que las emociones están regidas por principios hedonistas, por tanto nuestra conducta estará motivada por la búsqueda del placer y la evitación del dolor. Entendidas de este modo, las emociones llegan a controlar la total conducta del ser humano y la voluntad misma (Páez, 2003).

Locke, por su parte, defiende el asociacionismo. Su teoría sostiene la existencia de la asociación entre estímulos, o bien entre estímulos y respuestas, las cuales son la base del aprendizaje y de muchas respuestas emocionales que se observan en las personas (Páez, 2003).

Finalmente, Hume supera la escisión entre razón y emoción propia del dualismo racionalista. El autor realiza un interesante acercamiento a la complejidad emocional del ser humano. Para Hume las pasiones propulsan el movimiento, energizan el comportamiento, trazan una dirección o una meta que posteriormente podrá ser corregida o adaptada por los dictámenes de la razón (Sánchez, 2013). Realiza una división entre impresiones primarias o de sensación, referidas a las sensaciones corporales obtenidas a través de los órganos de los sentidos, e impresiones secundarias o de reflexión, identificadas con las pasiones, deseos y emociones. Asimismo, Hume elabora una doble clasificación de las pasiones (Cano, 2011):

En primer lugar, divide las pasiones atendiendo a la intensidad con que se presentan:

- **Serenas:** sentimientos morales y estéticos.
- **Violentas:** amor, odio, alegría, tristeza, orgullo, humildad, miedo, esperanza, etc.

En segundo lugar, divide las pasiones en:

- **Directas:** aquellas que se originen directamente del placer o dolor. Éstas son concebidas bajo la bipolaridad: alegría-tristeza; deseo-aversión; esperanza-miedo y confianza-desperación.
- **Indirectas:** provienen del placer o del dolor pero en su constitución intervienen otras cualidades. Hay cuatro: amor-odio y orgullo-humildad. Éstas podrían denominarse básicas porque de las mismas se derivan otras como: ambición, vanidad, envidia, piedad, malicia y generosidad.

A partir del siglo XIX las emociones, al igual que otros aspectos relacionados con la mente, comienzan a despertar el interés de los científicos de la época. Uno de los más destacados fue Darwin que, en su obra *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, afirmó la existencia de patrones innatos de respuesta expresiva emocional y de programas genéticos que determinan la forma de la respuesta de expresión emocional; sin embargo, Darwin puntualizó un aspecto esencial: el aprendizaje y la experiencia pueden modificar el patrón de respuesta expresiva (Chóliz, 1995). En dicha obra manifestó que “los cambios en el cuerpo aparecen inmediatamente después de la percepción del acto emotivo, y lo que sentimos al mismo tiempo que suceden los hechos es la emoción” (Ostrosky y Vélez, 2013, p. 2). De este modo definió y clasificó ocho emociones básicas: alegría, malestar psicológico (distress), interés, sorpresa, miedo, enojo o rabia, disgusto y vergüenza. Esta amalgama de emociones puede ser observada tanto en animales como en seres humanos (Ostrosky y Vélez, 2013).

Varias de las conclusiones postuladas en los estudios de Darwin sobre las emociones básicas permanecen aún vigentes. Entre las más destacables estarían las siguientes, según Chóliz (1995):

- **Son universales en su expresión y reconocimiento.** Las emociones básicas se presentan en todos los individuos de la misma especie. Por tanto, dichas

emociones pueden ser expresadas y reconocidas en los demás con independencia de los factores étnicos o culturales.

- **La expresión se produce sin necesidad de aprendizaje.** Darwin llegó a esta conclusión gracias a las investigaciones realizadas en niños con ceguera congénita.

Otro de los representantes más influyentes de finales del siglo XIX, considerado uno de los padres de la psicología, fue William James. En su obra *Principios de Psicología* afirma que “los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante y que nuestra sensación de esos cambios según se van produciendo es la emoción” (citado en Rodríguez, 1998, p. 5). Podemos concluir, por tanto, que la emoción aparece como consecuencia de la percepción de los cambios fisiológicos producidos por un determinado evento (Chóliz, 2005). De este modo, William James asegura que “no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos”. En este mismo sentido, podríamos decir que ante una situación de peligro ponemos en marcha una serie de reacciones de huida o lucha (dilatación de pupilas, mayor presión arterial, etc.) y que éstas dan lugar a la sensación consciente de miedo en otras zonas del cerebro. De acuerdo a esta premisa, podemos afirmar que tenemos miedo porque huimos o sufrimos porque lloramos y no a la inversa (Belmonte, 2007).

Carl Lange, fisiólogo danés y coetáneo de William James, enunció una teoría similar a la de éste. La principal diferencia es que Lange se centra en el papel de los músculos involuntarios. Ambos, desde una perspectiva fisiológica, desarrollaron la teoría James-Lange (Rodríguez, 1998): la emoción surge como resultado de la interpretación que realizamos sobre nuestras respuestas fisiológicas a los estímulos o acontecimientos que inducen la emoción.

En contraposición a la teoría de James-Lange, Cannon y Bard defienden que la activación fisiológica y la conducta emocional se producen de manera simultánea. Estos autores afirman que no siempre somos capaces de percibir los cambios internos que se producen en nuestro organismo; sin embargo, todos tenemos experiencias emocionales con independencia de ello (Rodríguez, 1998).

Finalmente, Schachter y Singer (1962) presentan su teoría basándose en el enfoque cognitivo de la emoción. Esta teoría admite que los cambios corporales son necesarios para experimentar las emociones, pero no son suficientes para distinguir las distintas experiencias emocionales. Dichas experiencias se deben al resultado de los procesos cognitivos que evalúan el significado del estímulo, es decir, nuestro cuerpo puede estar alterado y excitado, pero necesitamos interpretar y etiquetar esos cambios que experimentamos para sentir una emoción auténtica. Las etiquetas emocionales, tales como el miedo o la alegría, dependen tanto de nuestras interpretaciones del suceso como de las respuestas corporales. Schachter y Singer concluyeron su estudio afirmando que el mismo patrón de activación visceral puede producir un sentimiento subjetivo u otro distinto dependiendo del significado atribuido sobre un evento contextual externo (Papanicolaou, 2004).

1.1.3. Funciones de la emoción

Scherer (2001) afirma que las emociones cumplen las siguientes **funciones principales**:

- Reflejan la importancia de un estímulo en términos de necesidades, preferencias e intenciones.
- Preparan al organismo para la acción.
- Comunican el estado del organismo a otros.

Reeve (1994), por su parte, afirma que la emoción tiene tres **funciones principales**: la función adaptativa (prepara el organismo para la acción), la función social (permite la comunicación del estado de ánimo) y la función motivacional (facilita y dirige la conducta motivada).

1.1.3.1. Función adaptativa

Darwin, en su obra *La expresión de las emociones de los animales y de los hombres* (1872; citado en Limonero y Casacuberta, 2007), puso de manifiesto la importancia funcional de las emociones. El autor apuntaba que la emoción servía para facilitar la conducta apropiada, aspecto fundamental para la adaptación. De acuerdo a su teoría, según Limonero y Casacuberta (2007), las emociones cumplían dos funciones:

- La **facilitación de la adaptación del organismo al medio**: la supervivencia se produce gracias a que reaccionamos eficazmente ante situaciones de emergencia.
- Como **medio de comunicación** de las futuras intenciones a otros animales mediante la expresión de la conducta emocional.

Plutchik (1980), basándose en la teoría evolucionista de Darwin, destacó ocho funciones principales de las emociones. Plutchik vincula cada una de estas emociones con su correspondiente función adaptativa, la cual permite la supervivencia. La correspondencia entre la emoción y su función queda patente en la Tabla 1.

Tabla 1. Funciones de las emociones (tomado de Plutchik, 1980)

Emoción	Función adaptativa
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Orientación

1.1.3.2. Función social

Ekman y Friesen (1971; citado en Zerpa, 2009) consideran que la emoción estimula al organismo para mantener encuentros interpersonales. Estos autores explicaron el preponderante papel del aprendizaje en el enmascaramiento de la expresión facial. En el proceso de socialización aprendemos una serie de patrones dentro de un contexto cultural particular que nos permiten moderar la expresión de ciertas emociones. Es decir, somos capaces de reprimir o modificar nuestra expresión emocional en función del contexto y la situación social en la que nos encontremos.

Abundando en la misma línea, Izard (1993; citado en Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009) postula la existencia de diversas funciones sociales de las emociones, las cuales:

- Facilitan la interacción social.
- Controlan la conducta de los demás.
- Permiten la comunicación de los estados afectivos.
- Promueven la conducta prosocial.

Las expresiones emocionales facilitan la interacción social y, de esta manera, permiten adaptarnos a nuestro entorno social. Resulta preciso destacar la relevancia de los estados emocionales positivos en la promoción de conductas prosociales; sin embargo, los estados emocionales negativos suelen dificultar la comunicación y la puesta en práctica de esas actitudes prosociales. En definitiva, las emociones cumplen un papel fundamental en la expresión y regulación tanto de nuestro estado emocional como el de los demás (Casacuberta, 2000).

La función social de las emociones, según Fernández-Abascal, adquiere un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Esta función nos permite predecir el comportamiento de los demás y, a éstos, el nuestro. Por lo que facilita, de este modo, la realización de conductas sociales (Fernández-Abascal y Martín, 2009).

1.1.3.3. Función motivacional

Existe una estrecha vinculación entre emoción y motivación. La emoción facilita la aparición de la motivación dado que activan el comportamiento y nos permiten orientarnos hacia la ejecución y consecución de metas. Asimismo, la emoción dirige la conducta, facilitando el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características de agrado-desagrado de la emoción (Piqueras et al., 2009).

1.1.4. Clasificación y características de las emociones

Diversos autores han manifestado su interés en realizar clasificaciones sobre las emociones. La mayoría de las teorías abogan por la existencia de una serie de emociones básicas. Sin embargo, no hay un consenso sobre cuáles son esas emociones básicas.

Ekman y Friesen demostraron la universalidad de las emociones, es decir, la existencia en todas las culturas de las siguientes emociones: felicidad, miedo, ira, asco, tristeza y alegría, las cuales fueron designadas como emociones básicas. Con sus investigaciones constataron que disponemos de programas de afecto facial genéticamente determinados y que existen diferentes expresiones emocionales para cada una de las emociones anteriormente señaladas (Baptista, 2009). Asimismo Ekman también afirma de la existencia de emociones secundarias, que surgen de la combinación o fusión de las emociones básicas.

Tal y como señalábamos con anterioridad, Plutchik identificó y clasificó las emociones en básicas y derivadas (véase Figura 1). El autor consideró básicas las siguientes emociones: ira, miedo, tristeza, asco, sorpresa, anticipación, confianza y alegría. De la combinación de estas emociones básicas se generarían emociones derivadas, como: anticipación + alegría = optimismo; alegría + confianza = amor; confianza + miedo = sumisión; miedo + sorpresa = temor; sorpresa + tristeza = decepción; tristeza + asco = remordimiento; asco + ira = desprecio; ira + anticipación = agresividad.

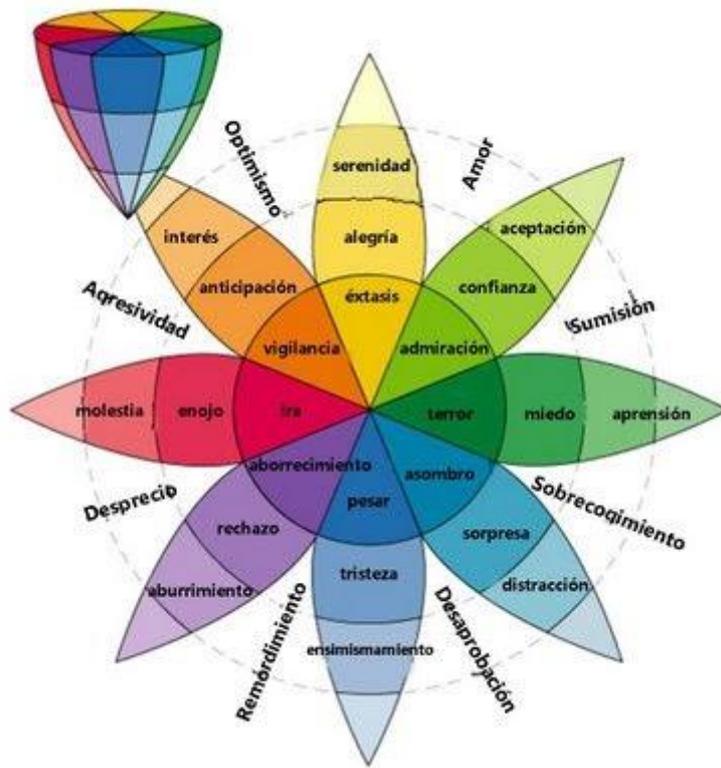


Figura 1. Clasificación de las emociones según Plutchik (1980).

En la actualidad existen dos teorías en la investigación de los tipos de emoción: la dimensional y la discreta.

La teoría dimensional, promulgada en primera instancia por Wundt en 1886 al considerar la bipolaridad de las emociones, propone la clasificación de las emociones en tres dimensiones (Couto, 2009):

- **Valencia afectiva** (positiva o negativa): según lo placentero o desagradable de la emoción (desde la alegría hasta el enfado).
- **Activación:** presencia o ausencia de energía o tensión.
- **Control:** diferencia las emociones en función de quién ejerce el dominio, la persona o la situación desencadenante.

La teoría discreta afirma que las emociones poseen características únicas y distintivas. Esta vertiente clasifica las emociones en primarias y secundarias. Varios autores son los que han desarrollado esta teoría. Por su parte, Damasio (2000) denomina emociones primarias a: la alegría, la tristeza, la ira, el asco y el miedo; y las secundarias a: la vergüenza, los celos, la culpa y el orgullo. Del mismo modo, Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001) clasifican las emociones en primarias y secundarias; así como positivas, negativas y neutras.

Las **emociones primarias** son innatas y se presentan en todas las personas y culturas, con independencia de que pueden estar modeladas por el aprendizaje y la experiencia. Por tanto, la universalidad es su principal característica (Fernández-Abascal, 2003).

Las **emociones secundarias** se originan mediante la combinación de diversas emociones primarias, según Plutchik (1980). Este autor reformula su teoría asegurando que estas emociones se construyen a lo largo del desarrollo ontogenético y aparecen ligadas al desarrollo cognitivo. Además, al estar condicionadas por el entorno social y cultural, suelen variar de unas personas a otras. Entre estas emociones se sitúan la hostilidad, la culpa, la vergüenza, la felicidad, el amor, el humor y el orgullo. Para la aparición de estas emociones son necesarias tres condiciones: la identidad personal, la internalización de ciertas normas sociales y la capacidad de evaluar su identidad de acuerdo a estas normas sociales (Fernández-Abascal, 2003).

Las **emociones positivas** son aquellas que conllevan sentimientos agradables, una valoración favorable de la situación que se presenta y escasos recursos para su afrontamiento. Éstas se presentan durante un corto periodo de tiempo (Fernández-Abascal, 2003).

La alegría es “el sentimiento positivo que surge cuando una persona experimenta una atenuación en su estado de malestar, cuando consigue alguna meta u objetivo deseado, o cuando tiene una experiencia estética”. En términos generales, la alegría “es

una experiencia emocional de duración breve que ocasionalmente puede experimentarse con placer intenso, descrito en ocasiones como éxtasis” (Domínguez, 2010, p. 269).

Desde una perspectiva cognitiva, la alegría vendría determinada por el grado de deseabilidad y también por una serie de factores globales, tales como: la percepción del suceso desencadenante, la proximidad psicológica, la cualidad de lo inesperado y el nivel de activación o excitación fisiológica. Por tanto, la emoción de alegría surge cuando una persona valora un objeto o acontecimiento como favorable para conseguir sus metas particulares, siendo la intensidad de esa alegría tanto mayor cuanto más deseable resulte el acontecimiento (Ortony, Clore y Collins, 1988).

De acuerdo a los estudios transculturales realizados por el grupo de Ekman sobre el reconocimiento de expresiones faciales, la alegría es la emoción que muestra mayor porcentaje de reconocimiento correcto. Concretamente, en los estudios relativos a los universitarios españoles, esta emoción es reconocida por el 91% de los sujetos frente a un 78% de reconocimiento en relación al resto de emociones negativas. En definitiva, la mayoría de culturas da más relevancia al hecho de comunicar y reconocer el afecto positivo que el negativo (Fernández-Abascal, 2009).

Las **emociones negativas** conllevan sentimientos desagradables, además de una valoración nociva de la situación que se presenta y la puesta en marcha de un compendio de recursos para su afrontamiento (Fernández-Abascal, 2003).

El miedo es originado, según Darwin (1872/1965; citado en Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010), de todo aquello que es repentino y peligroso. El miedo es un estado emocional aversivo muy intenso, el cual induce al organismo a la evitación y el escape ante la presencia de una situación peligrosa o potencialmente amenazante. Por todo ello, podemos concluir que el miedo es una emoción adaptativa y cumple una inestimable función de supervivencia.

La ira es “una respuesta de irritación, furia, enojo o cólera producida por alguna circunstancia que, según el parecer del individuo, vulnera sus derechos básicos, su autoestima o su dignidad personal” (Vallés y Vallés, 2000, p.130). Se experimenta como una experiencia aversiva, desagradable e intensa y, desde una perspectiva evolutiva, posiblemente moviliza la energía hacia la autodefensa. En ocasiones, como sugieren los estudios llevados a cabo por Averril, la activación de la ira se genera cuando nuestras frustraciones o fracasos son ocasionadas por las acciones de otras personas. Este autor presentaba la ira como un mediador entre la frustración y la agresión. Sin embargo, Berkowitz no pudo comprobar empíricamente la anterior afirmación, aunque reconoce el valor que las cogniciones y las atribuciones pueden tener en estas respuestas del organismo, ya sean internas o externas apoyando, de este modo, la vinculación de ira-agresividad (Pérez, Redondo y León, 2008).

La tristeza es una emoción producida por un decaimiento general en el estado de ánimo y, como consecuencia, se originan cambios significativos tanto a nivel cognitivo como conductual. Vallés y Vallés (2000) nos indican que, a nivel cognitivo, la tristeza produce falta de interés y motivación hacia actividades que previamente eran satisfactorias. Además, este estado emocional nos hace percibir la realidad desde una óptica negativa; es decir, solamente focalizamos nuestra atención en los aspectos negativos de las situaciones que nos ocurren. A nivel conductual, las personas suelen restringir las tareas cotidianas y las actividades sociales, así como modificaciones en la expresión facial y corporal. Resulta preciso destacar que no son los acontecimientos en sí mismos ni la cantidad de acontecimientos lo que influye en los sentimientos de tristeza sino la manera que tenemos de percibir, interpretar y evocar dichos sucesos (Lazarus y Lazarus, 2000; Lyubomirsky y Tucker, 1998; citados en Cuervo y Izzedin, 2007)

Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Choliz (2001) inciden en la ineludible función adaptativa y social que desempeña la tristeza. Ésta nos permite, por un lado, responder a eventos negativos y, por otro, recibir apoyo y ayuda de los demás. Estos autores señalan que uno de los principales desencadenantes de la tristeza es la pérdida o el fracaso de una meta valiosa. Esta pérdida puede hacer referencia tanto a un

acontecimiento actual, como a un suceso del pasado, o bien, ante la anticipación de una posible pérdida futura (citado en Cuervo y Izzedin, 2007).

El asco es una respuesta emocional motivada por la repugnancia hacia algo que nos resulta desagradable. Esta emoción es compleja e implica una respuesta de rechazo a objetos, pensamientos, valores o personas. Cuando el asco va dirigido a otras personas tiene la misma función que el enfado, ya que produce la separación y la demarcación de límites. Sin embargo, cuando el asco va dirigido hacia uno mismo (cuerpo, inteligencia, capacidades, etc.), produce sentimientos desadaptativos de vergüenza y autorechazo (Greenberg y Paivio, 2000).

El asco es una emoción que nos aparta de todo aquello que nos puede causar daño físico o psicológico, por tanto cumple una magnífica labor adaptativa al mantener y promover nuestra salud (Reeve, 1994).

Las **emociones neutras** son aquellas que no pueden considerarse positivas ni negativas porque no nos producen reacciones agradables ni desagradables. Su finalidad es poder facilitar posteriormente la aparición de estados emocionales (Fernández-Abascal, 2003).

La sorpresa es la más breve de todas las emociones, la cual surge como reacción causada por algo imprevisto, novedoso o extraño. La principal función de esta emoción es prepararnos para la acción, de este modo afrontamos los acontecimientos repentinos e inesperados de manera más eficaz. Asimismo, prepara a los individuos para captar la información a nivel general y provoca un rápido aumento de la actividad cognitiva. Finalmente, cabe destacar que, en ocasiones, la emoción de sorpresa va acompañada por otra emoción. La sorpresa adquiere un tinte positivo al ser conjugada con la alegría, o negativo al ser asociada a la ira (Reeve, 1994).

1.2. La inteligencia

1.2.1. Concepto de inteligencia

El concepto de inteligencia ha sido caracterizado por una multiplicidad de perspectivas que denotan la compleja delimitación del mismo. La inteligencia ha sido objeto de estudio de diversos autores y escuelas psicológicas; sin embargo, ha dado lugar a numerosas controversias, revelando así la falta de consenso en cuanto a la definición de este concepto.

Según Eyssautier (2002), la palabra inteligencia deriva del vocablo latín *intelligentia*, término compuesto de *intus* (entre) y *legere* (leer, escoger). Atendiendo a su etimología, podemos deducir que la inteligencia nos permite seleccionar la mejor alternativa entre las que se presentan para resolver un problema. Abundando en la misma línea, diversos autores han tratado de definir la inteligencia como la “capacidad de hallar soluciones concretas o abstractas, a los diversos problemas con los que se encuentra el hombre” (Binet, 1905), la “capacidad de razonar abstractamente” (Terman, 1921), la “capacidad para actuar con un propósito concreto, pensar racionalmente y relacionarse eficazmente con el ambiente” (Weschler, 1944), o bien, la “capacidad para adaptarse al ambiente” (Piaget, 1952), citados en Chico (2009, p. 60).

La inteligencia, caracterizada por su complejidad terminológica, ha sido analizada desde tres planteamientos diferenciadores. Desde el planteamiento biológico, la inteligencia es concebida como aquella que permite nuestra adaptación al entorno. Sin embargo, de acuerdo con el planteamiento psicológico, la inteligencia está relacionada con la capacidad de aprendizaje. Finalmente, el planteamiento operativo reduce el concepto de inteligencia a toda conducta observable que pueda ser evaluada mediante test (Hernández, 1991; Vernon, 1982).

Los anteriores planteamientos reflejan la tradicional dicotomía entre herencia y ambiente. Los defensores del innatismo postulan que son los genes, y no el ambiente o la cultura, los que determinan la inteligencia. Desde esta perspectiva, la inteligencia es hereditaria y prácticamente inmutable, es decir, no puede ser modificada por factores ambientales, tales como la experiencia o el aprendizaje. Incluso autores, como Jensen (1979) o Herrnstein y Murray (1995), han llevado esta postura hasta límites extremos. Jensen mantiene que existen diferencias en la inteligencia inherentes a los diversos grupos raciales. Herrnstein y Murray, apoyándose en el postulado de Jensen sobre la inferior capacidad intelectual de ciertas minorías raciales, afirman que cualquier tipo de medida destinada a este grupo social que promulgue el apoyo social y educativo es totalmente ineficaz, y aseguran que la inteligencia es heredada e inmodificable (citado en Oliva, 1997). Por otro lado, los ambientalistas sostienen que la inteligencia puede ser modificada por factores contextuales y, a diferencia del innatismo, todas las personas tienen el mismo potencial al nacer. Finalmente, una de las corrientes más ampliamente aceptadas en la actualidad es el modelo interaccionista de la inteligencia. Éste considera que la inteligencia es explicada por la interacción herencia-ambiente. Esta postura es respaldada por Papalia y Olds (2004; citado en Sánchez y Pirela, 2010) al definir la inteligencia como:

Una constante capacidad heredada y experiencias ambientales que tienen como resultado capacitar al individuo para adquirir, recordar y utilizar conocimientos, entender tanto conceptos concretos como abstractos, comprender las relaciones entre los objetos, los hechos y las ideas y aplicar y utilizar todo ello con el propósito concreto de resolver los problemas de la vida cotidiana. (p. 109)

1.2.2. Evolución histórica del concepto de inteligencia

Las teorías de la inteligencia, así como los instrumentos utilizados para su medición, han evolucionado dando lugar a diversos enfoques y modelos de la inteligencia.

1.2.2.1. Enfoque psicométrico

El enfoque psicométrico considera la inteligencia como una capacidad general (g) o como un conjunto de aptitudes interrelacionadas. Su pretensión es describir la estructura de la inteligencia e identificar las diferencias individuales mediante la aplicación de test de inteligencia. Las teorías psicométricas están divididas en tres modelos: monolítico, factorial y jerárquico (Castelló, 2001).

Modelo monolítico de la inteligencia

El modelo monolítico considera la inteligencia como una única capacidad intelectual o factor general (g). Los autores más destacados en este modelo son: Galton (1869), Binet (1905), Terman (1916), Wechsler (1939) y Spearman (1927).

El término inteligencia hizo su primera aparición en la obra *El genio hereditario* (Galton, 1869). Este autor postulaba que la inteligencia tenía un origen genético. En su obra sostiene esta idea de la heredabilidad intelectual, no teniendo en cuenta la influencia ambiental o educacional en su desarrollo. Galton tuvo un creciente interés en la medición de la inteligencia; para ello desarrolló diversos test motores, perceptivo sensoriales y mentales que le permitían extraer datos objetivos y cuantitativos de estas habilidades para, de este modo, poder llegar a calcular la capacidad intelectual general. La percepción de la inteligencia como producto de la genética y su afán por la medición de la capacidad intelectual, desembocaron en el desarrollo de la teoría eugenésica al propagar el método de perfeccionamiento de la raza humana (citado en Carbajo, 2011).

Binet (1904), en contraposición a la idea de inteligencia de Galton, subraya la importancia del aprendizaje en el desarrollo de la inteligencia. El gobierno francés encargó a Binet y Simon la elaboración de un método que permitiera detectar las dificultades que presentaban los niños y poder conocer si dicha dificultad estaba o no asociada a su capacidad cognitiva, la cual impedía a los niños seguir el ritmo regular de la escuela (citado en Carbajo, 2011). En 1905 estos autores elaboraron el primer test de inteligencia denominado Escala de Medida de la Inteligencia, el cual estaba destinado a niños de entre tres y doce años. El test era un compendio de treinta pruebas tanto sensoriomotrices (coordinación visual, motora, etc.) como de carácter cognoscitivo (memoria, discriminación de información, pensamiento divergente, etc.) (Mora y Martín, 2009). La Escala de Medida de la Inteligencia se basaba en la diferenciación de la edad y en la existencia de una capacidad cognitiva general a la que denominamos inteligencia (Carbajo, 2011). Binet y Simon también introdujeron el concepto de edad mental. La contestación de los ítems de la escala daría como resultado una puntuación a la que denominaron edad mental. De esta manera, podríamos clasificar a las personas con una inteligencia normal, superior o inferior al comparar la edad mental con la edad cronológica (Salmerón, 2002).

Podemos considerar el trabajo de Binet y Simon (1908) como uno de los principales precedentes de la IE. Dado que fueron los pioneros 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 (citado en Mestre, 2003).

Con posterioridad, Terman (1916) llevó a cabo una revisión de la escala creada por Binet y Simon denominada la Escala de Inteligencia de Standford-Binet. En esta escala eliminó y añadió algunos ítems e incorporó el concepto de cociente intelectual (CI), término acuñado con anterioridad por Stern (1911). Terman, al estandarizar la escala, permitió obtener el CI al dividir la edad mental entre la edad cronológica y multiplicar por cien este resultado para eliminar los números decimales. Desde su

aparición, la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet ha sido ampliamente aceptada por el ámbito clínico y educativo. A pesar de ello, la escala ha estado sometida a numerosas revisiones por Terman y Merrill, dando lugar a la Revised Stanford-Binet Scale en 1937 y a la Stanford-Binet Intelligence Scale, Forms L-M en 1960 (citado en Mora y Martín, 2009).

Wechsler (1939), al considerar la escala de Stanford-Binet poco eficaz para adultos, desarrolló una escala de inteligencia para esta población denominada Escala de Inteligencia Wechsler-Bellevue. Esta escala estaba compuesta por diez pruebas, cinco verbales y cinco no verbales o manipulativas. Además, el test incluía una prueba complementaria de vocabulario. Este test posibilitaba obtener un CI general y dos específicos: verbal y manipulativo (citado en Martín, 2012). Finalmente y tras algunas modificaciones, el test fue renombrado en 1955 como Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos (WAIS), nombre que actualmente conserva.

Por último destacamos a Spearman (1927) que, a pesar de que para el desarrollo de su teoría utilizó el método factorialista, es incluido en este modelo monolítico debido a su concepción teórica de la inteligencia (citado en Genovard y Castelló, 1990). Este autor, apoyándose en procedimientos matemáticos de análisis multivariante, contribuyó a la creación del método de análisis factorial y a la elaboración de la teoría bifactorial de la inteligencia. Spearman encontró una elevada y positiva correlación al aplicar diversos test a una heterogénea y numerosa población. Esta circunstancia le llevó a proponer su teoría bifactorial según la cual existe un factor general (g) y diversos factores específicos (s). El factor “g” es hereditario, una capacidad común a los demás tipos de capacidades cognitivas. Sin embargo, los factores “s” hacen referencia a las habilidades específicas de la inteligencia (verbales, cuantitativas, espaciales, etc.) propias de cada test (Pérez y Medrano, 2013).

Modelo factorial de la inteligencia

El modelo factorial considera que todos los factores que componen la inteligencia son igual de importantes, por tanto, reducen el peso del factor “g” en la explicación de la inteligencia. Entre los principales autores se encuentran Thurstone (1938), Guilford (1967) y Carroll (1993).

Thurstone (1938) elaboró una teoría alternativa a la de Spearman. Según él, la inteligencia no estaba compuesta por un factor general, si no por una serie de aptitudes específicas e independientes entre sí. Mediante la técnica estadística de análisis factorial múltiple identificó siete aptitudes o factores mentales primarios: comprensión verbal, fluidez verbal, aptitud numérica, memoria, rapidez perceptiva, visualización espacial y razonamiento inductivo (citado en Pérez y Medrano, 2013).

Guilford (1967), por su parte, propuso el modelo de la Estructura del Intelecto. Este modelo se organiza en tres categorías y, mediante la combinación de las mismas, se generan un total de 150 factores (citado en Peña, 2004). Tal y como se puede observar en la Figura 2, cabría hablar de operaciones, contenidos y productos:

- Las **operaciones** o proceso a que se somete la información. Dentro de ésta se encuentran las siguientes categorías: cognición, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación.
- Los **contenidos** o informaciones sobre los que se realizan estas operaciones. Dentro de ésta se encuentran las siguientes categorías: visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual.
- Los **productos** resultantes de estas operaciones. Dentro de ésta se encuentran las siguientes categorías: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

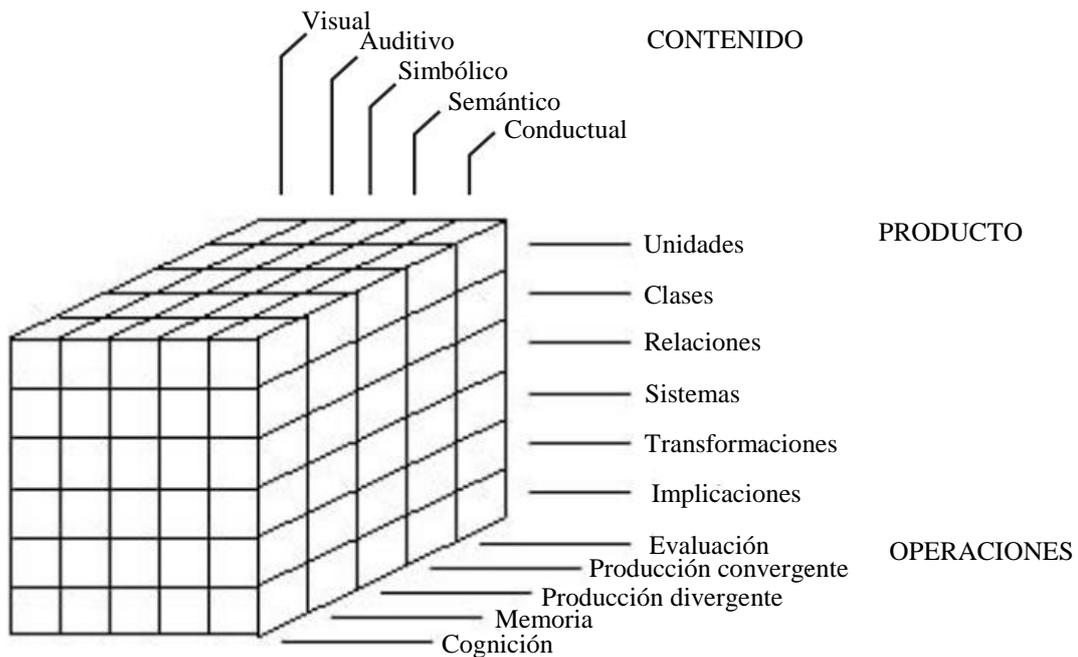


Figura 2: Modelo de la estructura del intelecto de Guilford (tomado de Berk, 1998).

Finalmente, Carroll (1993) expone la teoría de los tres estratos (véase Figura 3). Esta teoría supone una extensión de los modelos propuestos por Spearman, Thurstone y Cattell. Carroll formula su teoría presentando tres estratos de inteligencia: el tercer estrato (situado en el nivel superior) se corresponde con una aptitud general, el segundo estrato está compuesto por aptitudes amplias y el primer estrato está conformado por aptitudes específicas. En el tercer estrato, por tanto, se sitúa la inteligencia general o factor “g”. De éste dimanan ocho factores que forman parte del segundo estrato: inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje general, percepción visual amplia, percepción auditiva amplia, habilidad de recuperación amplia, amplia rapidez cognitiva y velocidad de procesamiento. Finalmente, el primer estrato está constituido por procesos básicos de razonamiento y actividades mentales, que resultan de factores experienciales y culturales, algunos de estos factores son, por ejemplo: razonamiento inductivo y cuantitativo, comprensión de lenguaje, creatividad y velocidad perceptiva (citado en Colom y Flores-Mendoza, 2001).

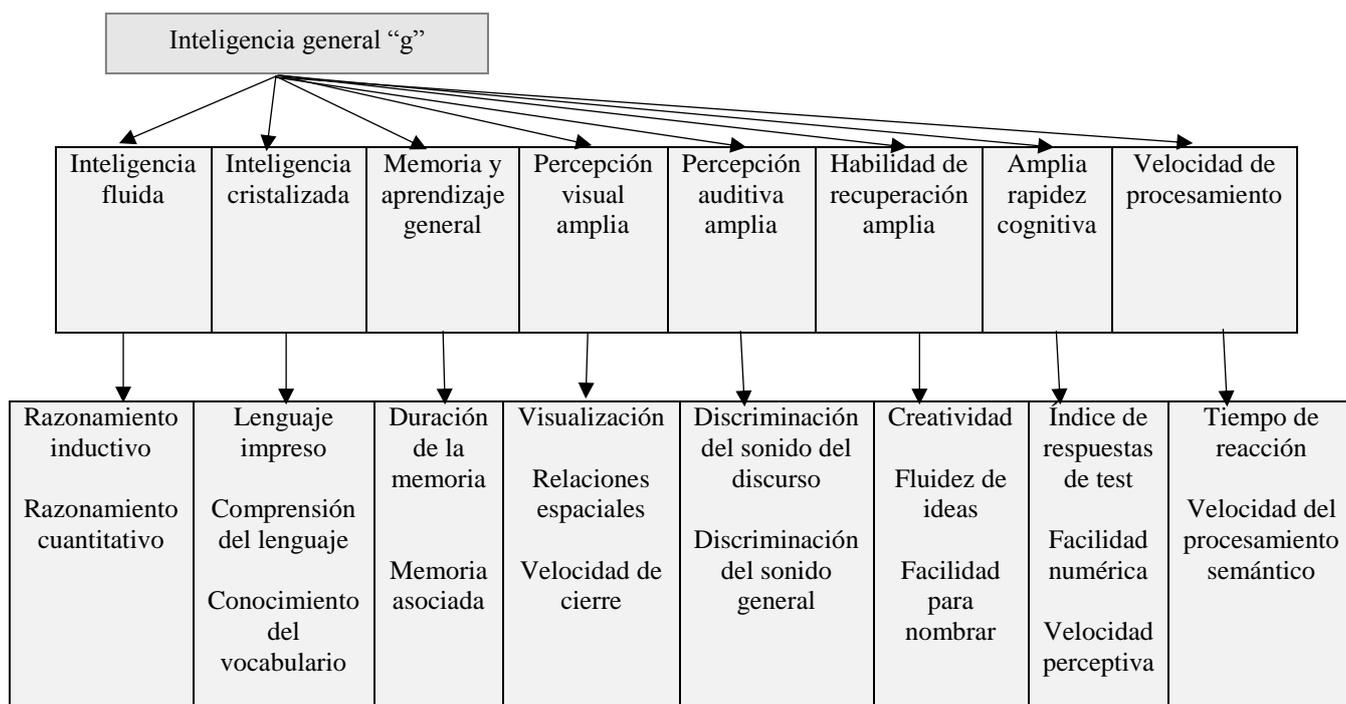


Figura 3. Teoría de los tres estratos de inteligencia de Carroll, 1993 (tomado de Berk, 1998).

En síntesis, la teoría de los tres estratos de inteligencia muestra una capacidad general que está presente en todas las manifestaciones cognitivas y una serie de capacidades específicas, las cuales surgen únicamente cuando la situación así lo requiere.

Modelo jerárquico de la inteligencia

El modelo jerárquico surge como resultado de combinar los modelos anteriores. Por tanto, este modelo adopta una postura integradora mediante la unión del factor general de inteligencia y una serie de factores de orden menor. Entre los autores más relevantes inmersos en este modelo son Vernon (1950; citado en Román y Díez, 2009) y Cattell y Horn (1963; citado en Carbajo, 2011).

Vernon (1950) es considerado uno de los autores pioneros en el desarrollo del modelo de la inteligencia jerárquica. Para la formulación de su teoría aglutina el modelo de Spearman y Thurstone. Vernon considera la inteligencia como un constructo

jerárquico organizado en cuatro niveles (véase Figura 4). En la cúspide del modelo se encuentra el factor “g”, el cual está constituido por habilidades como la comprensión, el establecimiento de relaciones, la resolución de problemas y el razonamiento lógico. Por tanto, el factor “g” es considerado el componente principal y el que explica mayor proporción de las diferencias individuales. En el siguiente nivel se sitúan dos factores de grupo mayor: el factor verbal-educativo (v:ed) que mide las aptitudes verbales educativas, la aptitud numérica, la capacidad creativa y la verbal literaria y el factor práctico-mecánico; y el factor cinético-mecánico (k:m) comprende subfactores de naturaleza perceptiva, física, espacial y mecánica. Todos estos subfactores pertenecientes tanto al factor verbal-educativo como al cinético-mecánico conforman el siguiente nivel dando lugar a los factores de grupo menor. En último lugar se encuentran los factores específicos: éstos se derivan de los anteriores factores del grupo menor, tales como la lectura y la escritura (citado en Román y Díez, 2009).

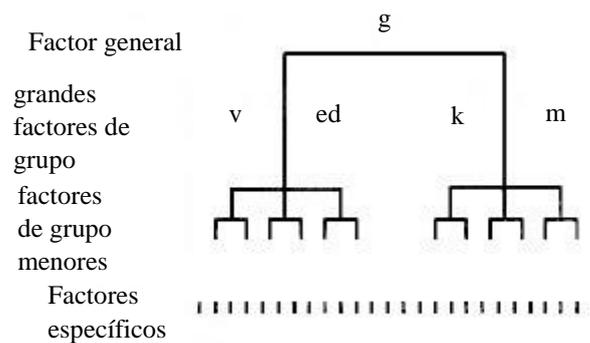


Figura 4: Teoría de la inteligencia de Vernon (1950; citado en Yela, 1996) en cuatro niveles.

En síntesis, Vernon defiende la existencia de una capacidad general “g” y de una serie de capacidades subordinadas que, a medida que descendemos, se van concretando en aspectos más específicos.

Posteriormente, Cattell y Horn (1963) proponen la teoría de la inteligencia fluida y cristalizada. Estos autores reconocen la existencia del factor “g” del que dependen dos factores o tipos de inteligencia: la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. La inteligencia fluida es innata y, por ende, presenta un marcado carácter biológico y hereditario. Ésta permite la adecuada adaptación a nuevas situaciones sin la necesidad de

experiencias previas de aprendizaje. Por el contrario, la inteligencia cristalizada está determinada por la experiencia y la adquisición de conocimiento sociocultural (citado en Carbajo, 2011).

En la actualidad podemos encontrar test que miden estos dos tipos de inteligencia. De este modo, podemos discernir si la puntuación obtenida en dichos test está o no influida por aspectos culturales y educativos.

1.2.2.2. Enfoque cognitivo

El enfoque cognitivo pretende conocer los procesos cognitivos que subyacen en la conducta inteligente. A diferencia de la perspectiva psicométrica, cuya finalidad residía en la clasificación y medición de la inteligencia, el cognitivismo intenta comprender las diferencias individuales y le interesan más los aspectos cualitativos que cuantitativos en el análisis de la estructura de la inteligencia. Este paradigma surge en la segunda mitad del siglo XX para dar respuesta a las limitaciones que presentaba la psicometría. El enfoque cognitivo afirmaba que la psicometría excluía factores socioculturales e individuales en la medición de la inteligencia, por tanto intenta solventar esta carencia basando su teoría en el procesamiento de la información.

Dentro de este enfoque encontramos a autores tan influyentes como Piaget (1947), Vygotsky (1934), Feuerstein (1980), Sternberg (1985) y Gardner (1985).

Piaget (1947) y Vygotsky (1934) conciben la inteligencia como el producto de la interacción entre el individuo y el entorno. Piaget se muestra más interesado en el estudio del origen de la inteligencia desde una perspectiva biológica y lógica; mientras que Vygotsky centra su análisis en el desarrollo potencial de la inteligencia y del desarrollo humano en sociedad, ambos basados en los procesos de maduración y aprendizaje (Salmerón, 2002).

Piaget consideró que el desarrollo intelectual estaba determinado por un progresivo equilibrio con el medio mediante los mecanismos de asimilación y acomodación. El proceso de asimilación supone adecuar una nueva experiencia a la estructura mental existente. La acomodación, sin embargo, requiere la modificación de los esquemas mentales para poder incorporar la información discrepante; el individuo, de este modo, es capaz de restaurar un estado de equilibrio. Ambos procesos son imprescindibles para la adaptación al entorno (Vielma y Salas, 2000).

Asimismo, Piaget identifica cuatro etapas o estadios del desarrollo de la inteligencia: sensoriomotora (0-2 años), preoperacional (2-7 años), operaciones concretas (7-11 años) y operaciones formales (a partir de 11 años). Este autor afirma que cada una de las etapas está caracterizada por maneras de pensar cualitativamente distintas (Meece, 2000) y que éstas son producidas como resultado de la maduración natural y espontánea, restando importancia a factores sociales tales como la educación o la enseñanza (Barba, Cuenca y Gómez, 2007).

Por su lado, Vygotsky focalizó su estudio en analizar los elementos socioculturales que promueven el desarrollo intelectual mediante la teoría sociocultural. Por tanto, este autor considera la cultura como el principal determinante del desarrollo individual. Asimismo, plantea la existencia de funciones mentales inferiores y superiores. Primeramente, las funciones mentales inferiores son innatas, naturales y determinadas genéticamente. Por tanto, el comportamiento derivado de estas funciones está condicionado por las exigencias del entorno inmediato. Por otro lado, las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Vygotsky considera que el lenguaje es un complejo sistema simbólico que posibilita la interacción social. Gracias a este proceso interactivo, las personas toman conciencia de sí mismas y de los demás. Además de su función social, el lenguaje permite incorporar nuevos conocimientos, actuar sobre el entorno de manera indirecta y elaborar pensamientos cada vez más complejos (Mora y Martín, 2009).

Vygotsky, inmerso en un contexto caracterizado por la proliferación y difusión de los test de inteligencia, cuestiona estas pruebas psicométricas por centrarse exclusivamente en el nivel de desarrollo actual del individuo y no en su potencial desarrollo o en sus diversas posibilidades de aprendizaje. Toda esta concepción del desarrollo intelectual le llevó a difundir el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Esta teoría, al tratar de explicar la estrecha relación existente entre desarrollo y aprendizaje, plantea dos niveles de desarrollo: el real y el potencial. Así pues, esta diferencia entre los niveles de desarrollo es lo que Vygotsky (1979; citado en Martínez, 1999) denomina zona de desarrollo próximo y la define como:

La distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 31)

Por tanto, la zona de desarrollo real hace referencia a todo aquello que el niño es capaz de realizar por sí solo y la zona de desarrollo potencial sería el conjunto de actividades que el individuo puede realizar con la ayuda de otras personas con mejores conocimientos y/o habilidades. La diferencia entre ambas es lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo. En síntesis, Vygotsky pone de manifiesto la ineludible labor de la dimensión social en el aprendizaje y el desarrollo intelectual humano.

Con posterioridad, Feuerstein (1980; citado en Parada y Avendaño, 2013), en su teoría de la modificabilidad cognitiva estructural (MCE), entiende la inteligencia como:

Un proceso en lugar de una entidad fija, inmutable y concreta. Proceso lo bastante amplio como para abarcar una enorme variedad de fenómenos que tienen en común la dinámica y la mecánica de la adaptación, en su acepción más genérica; es decir, los cambios que sufre el organismo como respuesta a la aparición de una nueva situación que requiere tales cambios. Esta adaptabilidad del organismo es a la que nos referiremos por modificabilidad. Esta propensión al cambio, esta flexibilidad y plasticidad, es la que entenderemos como inteligencia. (p. 446)

Desde este paradigma, la inteligencia no puede ser meramente reducida a la puntuación obtenida en los test estandarizados, ya que considera el desarrollo humano producto de la interacción de una doble ontogenia: la biológica y la sociocultural (Noguez, 2002).

Feuerstein también enuncia la teoría de la experiencia de aprendizaje mediada (EAM), a la que se le atribuye la modificabilidad humana y está determinada por la calidad de la interacción entre el organismo humano con su medio ambiente. El organismo, por tanto, está expuesto a estímulos que son transformados por un agente al cual denomina mediador. Dicho agente mediador (padres, docentes,...) utiliza su cultura y emociones, selecciona y organiza los estímulos más apropiados para que el individuo sea capaz de adquirir el conocimiento y desarrollar las capacidades intelectuales. Así pues, tal y como afirman Jackson y Feuerstein (2011; citado en Parada y Avendaño, 2013) cuando los sujetos:

Están desconectados de estas interacciones culturales, hay un cortocircuito en las formas de pensar que les permitan dar sentido, interpretar, inferir o, lo que limita su desarrollo intelectual y capacidad de adaptación. (p. 446)

Es decir, las construcciones culturales o los contextos culturales dan sentido al conocimiento y a la adaptación del sujeto al medio.

Esta teoría de la experiencia de aprendizaje mediada manifiesta dos modalidades encargadas del desarrollo cognitivo diferencial del individuo: la exposición directa a los estímulos, vinculada al modelo conductista, y la mediación en la interacción entre ambiente y sujeto. Feuerstein (1980) vincula ambas modalidades afirmando que “el niño que más haya estado en condiciones de EAM y la más óptima en el proceso mediacional, mayor será la capacidad del niño para beneficiar y se modifican por la exposición directa a los estímulos” (citado en Parada y Avendaño, 2013, p. 448). Como se puede constatar, este planteamiento mantiene una estrecha relación con la zona de desarrollo próximo planteada por Vygotsky.

Dentro de las teorías sobre el procesamiento de la información encontramos a Sternberg (1985) como uno de los autores más célebres. Este autor sustenta la teoría triárquica de la inteligencia en la que distingue tres subteorías: la componencial, la experiencial y la contextual (citado en Martín, 1992).

La subteoría componencial, basada en el procesamiento de la información, hace referencia a las relaciones establecidas entre la inteligencia y el mundo interno. En esta subteoría se especifican tres tipos de componentes: los metacomponentes, los componentes de rendimiento y los componentes de adquisición de conocimiento. Los metacomponentes son procesos de orden superior que se emplean para planificar, controlar y evaluar la ejecución de una tarea. Los componentes de rendimiento son procesos de orden inferior, su función es ejecutar la tarea encargada por los metacomponentes. Los componentes de adquisición de conocimiento se emplean para adquirir información nueva, recordar la ya existente y transferir la aprendida a otro contexto (Martín, 1992).

La subteoría experiencial intenta explicar la interacción efectuada entre los procesos internos y externos de la inteligencia así como lo referente a la experiencia individual. El comportamiento inteligente vendría determinado tanto por la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas como por la capacidad de interiorizar lo aprendido o automatizar la ejecución (Martín, 1992).

La subteoría contextual relaciona la inteligencia con el mundo externo. La conducta inteligente está pautada por una eficaz adaptación al medio, la selección del entorno más adecuado y el modelado de los ambientes más relevantes (Martín, 1992).

En 1985 se dio un giro en la concepción de la inteligencia gracias a la introducción del concepto de inteligencias múltiples. De acuerdo con las primeras definiciones, Gardner (1983) concibe la inteligencia como:

Una competencia humana en la que debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas –permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo– y también debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas –estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento. (p. 96)

Como se puede constatar la competencia intelectual humana engloba dos aspectos fundamentales: el dominio de las habilidades necesarias para la resolución de problemas y la habilidad para plantear otros nuevos problemas, siendo éstos la base para la adquisición de nuevos conocimientos. Cabe destacar que dichas habilidades varían en función de la cultura en la que la persona se encuentra inmersa e incluso difieren dentro de la misma cultura dada la variabilidad de situaciones que el individuo debe afrontar. El rasgo distintivo reside en que esas capacidades intelectuales resulten útiles en el contexto en que se desarrollan. “Una inteligencia humana debe ser genuinamente útil e importante, al menos en determinados ambientes culturales” (Gardner, 1983, p. 96).

Gardner mantiene la esencia de su primer acercamiento conceptual hasta sus más recientes postulados, en los cuales indica que “empleamos una inteligencia cuando, de una manera activa, resolvemos un problema o creamos un producto valorado por la sociedad” (Gardner, 2001, p. 149).

A lo largo de toda su teoría, Gardner reconoce que las personas son diversas, las cuales tienen varias capacidades de pensar y diferentes maneras de aprender. El autor entiende la capacidad intelectual o cognitiva como un conjunto de talentos, habilidades y capacidades mentales propias de cada individuo (Gardner, 2006). Con todo ello podemos concluir que no existe una habilidad única, sino que cada uno de nosotros poseemos estas capacidades, habilidades y talentos en distintos niveles de desarrollo.

En un primer momento, Gardner (1995; citado en Armstrong, 2006) identificó siete tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinético-corporal, intrapersonal e interpersonal. Posteriormente incorporó una octava, la inteligencia naturalista:

Inteligencia lingüística. Capacidad de utilizar las palabras eficazmente, ya sea oralmente o por escrito. Esta inteligencia hace referencia a todas las dimensiones que componen el lenguaje: sintaxis, fonología, semántica y pragmática.

Inteligencia lógico-matemática. Capacidad de utilizar los números eficazmente y de razonar adecuadamente. Los procesos empleados en esta inteligencia son: categorización, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.

Inteligencia espacial. Capacidad de observar y percibir el mundo de manera precisa, así como de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones. Incluye la capacidad de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, así como la habilidad de orientarse correctamente en una matriz espacial.

Inteligencia musical. Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Gracias a esta inteligencia percibimos el tono y el timbre de una melodía musical, así como la sensibilidad del ritmo.

Inteligencia cinético-corporal. Capacidad de utilizar el propio cuerpo para expresar ideas, emociones, realizar actividades o construir productos. Esta inteligencia se refiere a la habilidad de: coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así como de la capacidad propioceptiva, táctil y háptica.

Inteligencia interpersonal. Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Dicha inteligencia nos permite ser capaces de diferenciar una multitud de señales pertenecientes a tres ámbitos de la comunicación no verbal: paralingüística (tono, timbre, ritmo, volumen y silencios), kinesia (expresión facial, mirada, postura, gestos y proximidad) y proxémica (distancia interpersonal). Así como la habilidad de responder competentemente a esas señales.

Inteligencia intrapersonal. Capacidad de formar un modelo ajustado de uno mismo y llegar a actuar conforme a ese patrón. Esta inteligencia nos permite construir una imagen precisa de nosotros mismos, conocer nuestros estados de ánimo, intenciones,

motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

Inteligencia naturalista. Capacidad de reconocer y catalogar especies de flora y fauna del entorno. Además incluye la sensibilidad hacia los fenómenos naturales y la capacidad de distinguir formas inanimadas.

Con posterioridad a la teoría de inteligencias múltiples, surge en 1997 la teoría de la inteligencia exitosa de Sternberg. El autor denomina inteligencia exitosa a la habilidad para alcanzar el éxito según sus estándares personales dentro de un contexto sociocultural (Sternberg et al., 2010). La inteligencia exitosa implica la combinación de las siguientes capacidades: inteligencia analítica, inteligencia sintética o creativa e inteligencia práctica (Sternberg y Grigorenko, 2000).

Sternberg, continuando con la perspectiva cognitiva de Gardner, mantiene que existe una gran diferencia entre la inteligencia psicométrica, aquella defendida por Binet y Simon, y la inteligencia exitosa. En síntesis, estos autores sostienen que existen diversos tipos de inteligencia y consideran que los tradicionales test de inteligencia solo miden un tipo de inteligencia, la inteligencia analítica. Según Sternberg, la inteligencia analítica no es suficiente para garantizar el éxito de los individuos en cada uno de los ámbitos en los que se halla inmerso: personal, profesional y social (Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001). Por tanto, los planteamientos descritos prepararon el terreno teórico en el que habrían de germinar las teorías de la IE.

Por tanto, una vez llegados los años 90, la inteligencia adquiere un enfoque prioritario. A esto hay que añadir el avance tecnológico que nos permitió ampliar de forma importante el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro en los procesos cognitivos básicos. En esta década destacan reconocidos estudios llevados a cabo por diversos autores que tienen como diana el desarrollo y difusión del concepto de inteligencia.

Por su parte, la IE, la cual profundizaremos a continuación, estudia la habilidad para procesar la información afectiva utilizando ésta para guiar nuestras actividades cognitivas, centrar nuestra atención o focalizar nuestra energía para la solución de problemas (Mayer, Salovey y Caruso, 2002). Esta propuesta, a diferencia de la Psicología Positiva, examina la capacidad del individuo para procesar la información afectiva proveniente de emociones tanto básicas como complejas, positivas como negativas, y su eficacia para resolver los problemas cotidianos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

2. Conceptualización de la IE

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. Wayne (1985) empleó por primera vez el término de IE en su tesis doctoral. Su investigación plantea la relación entre emoción y razón y propone integrar las emociones en el ámbito educativo (citado en Gómez, M.D. Gordillo, Sánchez, M. Gordillo y Torres, 2012).

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). Desde ese momento, ha recibido varias revisiones y enfoques teóricos para delimitar el nuevo constructo. El término inteligencia social fue definido por Thorndike (1920) 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.

2.1. Modelos teóricos de la IE

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, 2000a).

2.1.1. Modelo de habilidad

Finalmente, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) 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.
(p. 4)

Como podemos observar en la Tabla 2, las cuatro ramas están fundamentadas en los procesos psicológicos básicos y ordenadas de forma jerárquica, partiendo desde aquellos más básicos, como la percepción y la facilitación, hasta los más complejos, como la comprensión y la regulación (Mayor y Salovey, 2007).

Percepción emocional: es la habilidad para identificar y reconocer tanto las propias emociones como la de aquellos que nos rodean. De igual modo, también nos permite identificar 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.

Facilitación emocional: es la capacidad para generar, usar y sentir las emociones para centrar la atención, el razonamiento y la comunicación. Además, nos permite 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 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 emocional: 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 mismos 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.

Tabla 2. Modelo de cuatro ramas de la inteligencia emocional (tomado de Mestre y Fernández-Berrocal, 2007)

Dimensión	Habilidades
Percepción emocional (rama 1)	Habilidad de percibir emociones en uno mismo y en otras personas
Facilitación emocional (rama 2)	Habilidad de generar y utilizar las emociones para emplearlas en procesos cognitivos
Comprensión emocional (rama 3)	Habilidad para comprender la información emocional
Regulación emocional (rama 4)	Habilidad para modular los estados de ánimo y la emociones propias y de los demás

2.1.2. 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), que hace referencia al control de nuestros estados, impulsos y recursos internos, pudiendo alcanzar una buena adaptación; la **motivación** (motivation), es decir, 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), entendida como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas; y, por último, las **habilidades sociales** (relationship management), descritas 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): 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 (véase Tabla 3):

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 pensamientos, acciones, etc. 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, así como de generar e implementar soluciones efectivas.
- *Prueba de la realidad*: habilidad para evaluar la correspondencia entre lo 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.

Tabla 3. Factores generales – inventario EQ-i de Bar-On (1997)

Factores	Habilidades
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

2.1.3. Otros modelos

Modelo de Cooper y Sawaf

Este modelo, desarrollado principalmente en el ámbito organizacional de la empresa, es uno de los planteamientos más recientes en la interpretación de la IE como rasgo de personalidad. Los autores presentan en su libro *Estrategia emocional para ejecutivos* (1997), su modelo de los Cuatro Pilares de la IE (véase Tabla 4):

Alfabetización emocional: constituida por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feedback, la intuición, la responsabilidad y la conexión. Todos estos componentes permiten la eficacia y el aplomo personal (Rojas y Canelón, 2010). La alfabetización emocional se relaciona con la capacidad de identificar y discriminar las propias emociones y las de los demás (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2000).

Agilidad emocional: componente relativo a la credibilidad, la flexibilidad y autenticidad personal, así como a la habilidad para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles. Este pilar posee cierta equivalencia con la capacidad de manejar y regular las emociones (Candela et al., 2000).

Profundidad emocional: consiste en la armonización de la vida diaria con el trabajo. Para lograr este aspecto requiere de motivación, responsabilidad y conciencia. Por tanto, este elemento está relacionado con la ética y la moral personal (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Alquimia emocional: es la habilidad de innovación aprendiendo a fluir con problemas y presiones. Es decir, las personas aprenden a corregir y dirigir estados emocionales tanto propios como de los demás, en lugar de rechazarlos (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Tabla 4. Modelo de los Cuatro Pilares (Cooper y Sawaf, 1997)

Pilares	Habilidades
Alfabetización emocional	Honradez emocional, energía, conocimiento, feedback, intuición, responsabilidad, conexión
Agilidad emocional	Credibilidad, flexibilidad, autenticidad, saber escuchar, asumir conflictos
Profundidad emocional	Armonizar la vida y el trabajo
Alquimia emocional	Innovación ante problemas y presiones

En síntesis, Cooper y Sawaf (1997) consideran la IE como una aptitud consistente en captar, entender y aplicar de manera eficaz las emociones consideradas como una fuente de motivación, información, relaciones e influencia. Además, estos autores

consideran que la IE cumple una función social, dado que el afecto es inherente al ser humano (Rojas y Canelón, 2010).

Modelo de rasgo de Petrides y Furnham

El modelo de rasgo fue desarrollado por Petrides y Furnham (2001). Estos autores contrastan el modelo de habilidad con el modelo de rasgo, basándose este último en la autopercepción emocional, destacando las experiencias habituales y las valoraciones que las personas poseen sobre su propia capacidad para identificar, procesar y emplear la información proveniente de las emociones (Neubauer y Freudenthaler, 2005; Petrides y Furnham, 2001, 2003).

Petrides y Furnham tomaron en consideración varios modelos de IE y seleccionaron cuatro factores (véase Tabla 5) comunes a la mayoría de los modelos (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007):

Factor de bienestar: tendencia a sentir un estado de bienestar general, independientemente de las circunstancias.

Factor de emocionalidad: disposición hacia la buena comunicación emocional (verbal y no verbal).

Factor de sociabilidad: predisposición al desenvolviendo en las interacciones interpersonales.

Factor de autocontrol: disposición a la estabilidad emocional y a la capacidad de mantener la calma.

Tabla 5. Modelo de IE de rasgo (Petrides y Furnham, 2001)

Factores	Habilidades
Bienestar	Autoestima, felicidad, optimismo
Emocionalidad	Percepción emocional, expresión emocional, relaciones, empatía
Sociabilidad	Conciencia social, regulación emocional interpersonal, asertividad
Autocontrol	Regulación emocional intrapersonal, gestión del estrés, baja impulsividad

Además, el modelo contempla otras dos habilidades que no están incluidas en ninguno de los anteriores factores. Por un lado, la adaptabilidad se refiere a la flexibilidad para adaptarse a nuevas condiciones. Por otro lado, la automotivación se corresponde con la tendencia a persistir y evitar el abandono ante la adversidad (Petrides y Furnham, 2001).

Tras la revisión de la literatura, se observa la existencia de claras diferencias significativas entre los dos principales acercamientos teóricos: modelos de habilidad y modelos mixtos, éstas radican principalmente en la forma de abordar el concepto de IE, concretamente en la teoría de la que parte, los objetivos, los métodos de evaluación del concepto y, sobre todo, se diferencian en las dimensiones que consideran claves dentro del constructo de IE (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

En los modelos mixtos, los autores incluyen numerosos rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad, además de la inteligencia y de las emociones. También se incluyen otras variables con escasa o dudosa relación con la inteligencia y con los procesos cognitivos de motivación y felicidad (Mayer, Salovey y Caruso, 1999, 2000a). Desde los modelos de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) la IE sería una inteligencia genuina que permite mejorar la adaptación de los individuos al ambiente desde el procesamiento de la información emocional.

Es importante recordar que autores como Ciarrochi, Chan, y Caputti (2000) contemplan una visión más integradora o complementaria. Entienden que los modelos mixtos y de habilidad podrían estar midiendo constructos distintos, por lo que serían complementarios y no contrarios.

3. Evaluación de la IE

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 instrumentos más relevantes en este campo de estudio.

Uno de los instrumentos de autoinforme más utilizados es el **Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)**. Esta escala de IE fue adaptada al español por Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos (2004), versión reducida del TMMS-48, que 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 (IEP) 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 de cinco puntos (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 (e.g., “Presto mucha atención a los sentimientos”); la claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (e.g., “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 (e.g., “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). Este instrumento es utilizado en el estudio 1 de esta investigación para medir la IEP del

alumnado de educación secundaria obligatoria. Debido a que los autoinformes correlacionan con los rasgos de personalidad (Davies, Stankov y Roberts, 1998) esta variable será controlada en nuestro estudio para aislar las relaciones de la IEP 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)**. Este instrumento fue desarrollado por Schutte et al. (1998) y posteriormente adaptado al español por Chico (1999). El SSEIT mide la IE general, utilizando cuatro subescalas: percepción emocional (e.g., “Encuentro difícil entender los mensajes no verbales de otras personas”), manejo de emociones propias (e.g., “Me motivo a mí mismo imaginando un buen resultado en las tareas que voy a hacer”), manejo de las emociones de los demás (e.g., “Solucionar los problemas de los demás me divierte”) y utilización de las emociones (e.g., “Cuando siento que mis emociones cambian, se me ocurren nuevas ideas”). El test está compuesto por 33 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones (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, probablemente el más utilizado en las actuales investigaciones es el **Emotional Quotient-360 (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; 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, docentes...) y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en la versión de autoinforme de 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 cinco factores (i.e., inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general) que se descomponen en un total de 15 subescalas. La inteligencia intrapersonal (e.g., “Me resulta difícil aceptarme tal y como soy”) está compuesta por las subescalas: comprensión emocional, autoconcepto, asertividad, autorrealización e

independencia. La inteligencia interpersonal (e.g., “Me gusta ayudar a la gente”) está comprendida por las subescalas: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. La adaptación (e.g., “Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas”) incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad. La gestión del estrés (e.g., “En general me siento motivado para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles”) está compuesto por la tolerancia al estrés y control de impulsos. Por último, el humor general (e.g., “Me es difícil sonreír”) está integrado por la felicidad y optimismo. Los individuos muestran su grado de acuerdo en relación a una escala de tipo Likert (1 = de acuerdo, 5 = desacuerdo). 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, a partir de una versión previa denominada Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS; Mayer et al., 1999) en dos versiones: el MSCEIT v.1.1. (Mayer, Salovey y Caruso, 2000b) y el MSCEIT v.2.0. (Mayer et al., 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). Sin embargo, uno de los inconvenientes del uso de medidas de ejecución, tales como el MSCEIT, reside en la dificultad para establecer la idoneidad de las respuestas dadas. Por tanto, las respuestas correctas a una situación pueden ser varias o bien existir diferentes grados de idoneidad. Su forma de corrección se puede realizar siguiendo el método de consenso, es decir, cuando la respuesta del sujeto coincide con las puntuaciones aportadas por la mayoría de la población, o mediante el método de expertos si las respuestas se corresponden con las aportadas por los especialistas. 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 .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 (Research Edition) un test para muestras con menores adolescentes (MSCEIT-Youth Version; Mayer, Salovey y Caruso, 2014).

Posteriormente, se han diseñado y validado nuevos instrumentos de ejecución para medir la IE en muestras adultas. MacCann y Roberts (2008) crearon dos test: **Situational Test of Emotional Understanding (STEU)** y **Situational Test of Emotional Management (STEM)**. Por un lado, el STEU fue diseñado para medir la capacidad de los individuos para identificar las emociones que más probablemente resultan de situaciones específicas. El instrumento está compuesto por 42 ítems con un formato de respuesta múltiple que evalúan el conocimiento de los participantes acerca de qué emoción (i.e., tristeza, orgullo, alivio, alegría, arrepentimiento, gratitud, angustia, esperanza, desprecio, sorpresa, frustración, miedo, enfado y aversión) es la que con mayor probabilidad se sienta dentro de un rango de situaciones (e.g., “Un vecino molesto de Eve se muda a otro estado. Eve es más probable que se sienta...”). Este instrumento está basado en la teoría de la evaluación cognitiva de la emoción de Roseman (2001). El STEU presenta una fiabilidad de .71. Por otro lado, el STEM fue desarrollado para medir la capacidad de los individuos para manejar eficazmente situaciones emocionales. El instrumento está compuesto por 44 ítems en los que se presenta un escenario (e.g., “Un amigo cercano se muda al extranjero de forma permanente”) en los que tienen que seleccionar la opción emocional (i.e., miedo, enfado y tristeza) más eficaz para la persona que experimenta esa situación. El STEM puede ser administrado mediante un formato de respuesta múltiple, donde los participantes deben seleccionar la mejor respuesta para cada

situación, o utilizando una escala de rangos, donde los participantes evalúan la eficacia de cada respuesta. La fiabilidad del instrumento es de .68 para la versión de respuesta de opción múltiple y de .92 para la versión de escala de rangos. Asimismo, MacCann, Mathews, Wang y Roberts (2010) adaptaron el STEM a la población adolescente. De este modo, el Situational Test of Emotional Management-Youth (STEM-Y) puede ser aplicado a una población de 12 a 16 años. El test está compuesto por 11 ítems con cuatro opciones de respuesta. En esta ocasión, los adolescentes deben seleccionar aquella opción que más se ajuste a su modo habitual de comportarse (e.g., “James y tú a veces os ayudáis con los deberes. Después de ayudar a James en un proyecto difícil, el profesor es muy crítico con este trabajo. James te culpa de su mala calificación. Tú respondes que James debería estar agradecido porque le estabas haciendo un favor. ¿Qué harías en esta situación”). La fiabilidad de este instrumento es de .71 (citado en Allen, MacCann, Mathews y Roberts, 2014). Inspirado en el mismo modelo de trabajo que el test anterior, en España se ha diseñado y validado un test dirigido a adultos para medir el área estratégica de la IE, la comprensión y regulación emocional. Se trata del test **Strategic Test of Emotional Intelligence** (STEI; Fernández-Berrocal et al., no publicado). Está formado por 11 situaciones-estímulo, seis de los cuales corresponden con una situación intrapersonal, en la que el sujeto debe responder en relación a cómo regular los propios estados emocionales y otras cinco situaciones en las que debe regular el estado emocional de otro. Para ello, utiliza una escala Likert de cinco puntos de grado de acuerdo en relación a la emoción presente o grado de efectividad de las estrategias de regulación emocional propuestas. Por medio de una corrección de consenso se obtienen dos puntuaciones: comprensión y regulación emocional, así como una puntuación total. En su estudio inicial ha conseguido una buena validez y fiabilidad.

El test de ejecución más reciente para muestra adolescente es el **Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín para Adolescentes** (TIEFBA; Fernández-Berrocal, Aranda, Salguero, Palomera y Extremera, 2011). Este test es una medida objetiva de la IE ejecutada dirigida a adolescentes de 12 a 17 años que evalúa su capacidad para percibir, facilitar, comprender y manejar las emociones. El test puede ser utilizado tanto en formato papel como en versión online, mide la ejecución en las cuatro ramas del modelo de habilidad de IE a través de ocho historias, cuatro de contenido intrapersonal y cuatro interpersonal. A partir de estas historias, por tanto, los adolescentes deberán

realizar diferentes tareas relacionadas con las cuatro habilidades emocionales según el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997): percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional. El TIEFBA evalúa dichas habilidades emocionales de una manera secuencial, puesto que, en cada historia, las tareas emocionales se han de resolver teniendo en cuenta la ejecución en la tarea anterior. Este test está compuesto por 144 ítems dividido en siete puntuaciones diferentes: una puntuación total (IE total); dos puntuaciones de área (experiencial y estratégica); y cuatro puntuaciones referidas a cuatro ramas del modelo de habilidad: percepción emocional (e.g., “¿En qué medida crees que –el personaje– muestra cada uno de los siguientes sentimientos?”), facilitación emocional (e.g., “¿En qué medida sentirse así le ayudará a...”), comprensión emocional (e.g., “¿Qué puede estar pensando –el personaje– al sentirse así?”) y manejo emocional (e.g., “¿Qué puede hacer –el personaje– para ir contento al colegio?”). Además, añade un último ítem de autoinforme con el que es posible obtener una puntuación de regulación emocional percibida. Los factores percepción y facilitación forman parte del área experiencial, los cuales están relacionados con los sentimientos. Por otro lado, los factores comprensión y manejo forman parte del área estratégica, la cual está estrechamente vinculada a la capacidad para evaluar y planear acciones gracias a la información proporcionada por los sentimientos y emociones. El formato de respuesta es una escala de tipo Likert con cinco grados, acotados entre 1 (“Nada”) hasta 5 (“Muchísimos”); o bien entre 1 (“Muy ineficaz”) hasta 5 (“Muy eficaz”). Los índices de consistencia interna iniciales muestran una adecuada fiabilidad y validez. Este instrumento, en formato papel, es utilizado en el estudio 2 de esta investigación para medir la IE ejecutada del alumnado de educación secundaria obligatoria. Se ha utilizado el método de corrección por experto.

Finalmente, aún en fase de publicación y difusión, encontramos el **Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín para Infancia** (TIEFBI; Fernández-Berrocal et al., 2014). Es un test compuesto por tres pruebas dirigido a niños de 2.5-12 años de edad con el objeto de medir su habilidad en percepción, comprensión y manejo emocional. Existe en formato manipulativo de papel y lápiz y en versión informatizada para el rango de 8-12 años. Está diseñado para solventar tanto los problemas derivados del bajo metaconocimiento de las propias habilidades en estas edades como de las limitaciones evolutivas a nivel lingüístico y cognitivo en la infancia. Dada la ausencia de medidas que evalúan la capacidad de procesamiento emocional en la infancia, el test

evalúa la IE desde los procesos subyacentes a la función ejecutiva. Ha mostrado una adecuada validez en los estudios iniciales.

4. IE y ajuste escolar

Las habilidades emocionales pueden contribuir a la adaptación social y académica de los adolescentes a la escuela de varias maneras (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 1999). 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 SSEIT. 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, Barbaranelli y Borgogni (1995), siendo adaptado al español por Bermúdez (1995). Además se les pidió a los participantes que nominaran a sus tres mejores amigos 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 puntuaron

significativamente más alto que los hombres en la IE experiencial, estratégica y autopercebida, 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 et al., 2004; Lopes, Salovey, Côté 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 IEP, 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 IE como habilidad está relacionada con una mayor empatía (Ciarrochi et al., 2000), menos interacciones negativas con los pares (Brackett, Mayer y Warner, 2004), mejor calidad de las relaciones, menos conflictividad y oposición con sus amistades (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 Johnson, 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 test de Inteligencia General y Factorial (IGF), el cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (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 (e.g., 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 (i.e., mayor número de faltas injustificadas, más probabilidad de ser expulsados).

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. Los resultados afirman que aquellos adolescentes que tienen una mayor percepción en la regulación emocional muestran un menor consumo de alcohol y tabaco. Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) confirmaron que una baja IE estaba relacionada con déficit notables en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, con una menor cantidad y

calidad de las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, un descenso en el rendimiento académico, así como una mayor aparición de conductas disruptivas y mayor consumo de sustancias adictivas (citado en Extremera, Durán y Rey, 2007).

Sin embargo, otros estudios como el de Guil, Gil, Mestre y Núñez (2005) afirman que la IE presenta una importante vinculación con determinadas variables personales que inciden directamente sobre el rendimiento académico. En este estudio se exploró la incidencia de la IE sobre la motivación, evaluada con el cuestionario Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) y el rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados ponen de manifiesto la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las calificaciones medias finales, la motivación-autoeficacia para el rendimiento (creencia del alumnado sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico), el nivel de aprovechamiento del tiempo de estudio y capacidad de concentración, constancia y metacognición. De igual modo, los análisis de regresión indicaron que la IE predice la autoeficacia para el rendimiento y la constancia.

Dentro del ámbito universitario, Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que examinaron 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.

Parker et al. (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 interpersonales, de 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 primer estudio 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, 2000; Bar-On y Parker, 2000; Labouvie-Vief, DeVoe y Bulka, 1989).

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.

Como vemos, son varios los estudios que constatan la relación existente entre la IE y el rendimiento académico, pero la mayoría no ha tenido en cuenta el papel que juegan las variables que clásicamente en la literatura se han relacionado con dicho rendimiento, más allá de la IG.

Además del rendimiento académico, como postulaban los estudios anteriores, la adaptación social es fundamental para el ajuste escolar. En esta ocasión, la adaptación social es entendida como la habilidad del alumnado para construir relaciones positivas y

significativas tanto con los docentes como con sus compañeros de clase (Bart, Hajami y Bar-Haim, 2007).

En este sentido, Lopes et al. (2003) han llevado a cabo varios estudios para intentar llegar a conocer la relación existente entre la IE y las relaciones sociales de estudiantes universitarios. 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 et al. (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. 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 et al. (2005) pidieron a los estudiantes universitarios que se evaluaran a sí mismos y que nominaran a ocho compañeros 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 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 pensarán en su mejor amigo y que evaluarán 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 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.

Como podemos apreciar, la mayoría de estudios han utilizado muestras de adultos jóvenes dentro del ámbito universitario. No obstante, en el estudio llevado a cabo con muestra adolescente por Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011) concluyeron, del mismo modo, que un buen desarrollo en la percepción emocional está relacionado con la adaptación personal y social. En su estudio constataron que aquellos adolescentes con mejor percepción emocional informan disponer de mayores niveles de autoeficacia, mejores relaciones con iguales y familiares, menor nivel de estrés social y menos sentimientos de incapacidad.

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.

CAPÍTULO 2

Ajuste escolar en la adolescencia

1. La adolescencia como periodo crítico y de oportunidades

La adolescencia es un periodo comprendido entre la niñez y la edad adulta: es una fase en la que se ha de ser capaz de afrontar un gran número de cambios evolutivos de naturaleza bio-psico-social. El adolescente da importantes pasos hacia la construcción de su identidad (Erikson, 1963), del pensamiento abstracto (Inhelder y Piaget, 1955) y, con frecuencia, 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 (Cotterell, 1996; Hall, 1904). 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; Oliva, 2004) 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 complejo debido a los numerosos cambios (físicos, psicológicos, sociales...) que se experimentan y 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 han 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: aspectos personales (e.g., temperamento, locus de control, influencias genéticas y regulación emocional) y cognitivos (e.g., inteligencia y estrategias de afrontamiento). Ambas parecen facilitar la resolución efectiva de problemas y la adaptación al estrés (Masten y Powell, 2003; Masten y Reed, 2002). A pesar de su relativa juventud como constructo de investigación, la IE, tal como vimos en el capítulo anterior, aparece como un factor personal de protección en esta etapa, ejerciendo su influencia en todas las áreas vitales de los jóvenes (Palomera, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). Como vemos, para poder hablar de resiliencia, el sujeto ha de estar viviendo alguna situación compleja, 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).

2. Apoyo social en la adolescencia

En esta etapa, en la adolescencia, el proceso de socialización se vuelve mucho más complejo, ya que se comienza a producir un distanciamiento de los convencionalismos sociales y se adopta un pensamiento más crítico y autónomo. 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).

Según Frydenberg (1997), 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 y 19 años, pudiendo observar, mediante esta representación de las diferentes etapas, cómo las fuentes de apoyo percibidas van cambiando en función de la edad.

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 (Cava, 1995; Herrero, 1994; Lin y Ensel, 1989; Musitu et al., 2001).

Las relaciones sociales en la adolescencia son fundamentales para el 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, se sabe que 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.

Estos y otros 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 el fomento de la autoestima (Musitu et al., 2001). En este sentido, Mendoza, Carrasco y Mendoza (2000) también 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 en torno 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. 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. Del mismo modo, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Caballero y Extremera (2006) examinaron la relación entre IE y el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. Los resultados del estudio sostienen que los adolescentes con una mayor puntuación en IEP muestran menor consumo de tabaco y drogas y, en consecuencia, los jóvenes con menores

puntuaciones en IEP recurren al consumo de estas sustancias como una forma externa de autorregulación emocional.

3. Rendimiento académico

3.1. Conceptualización

Una de las primeras conceptualizaciones del rendimiento académico fue realizada por García Correa, Alcaraz-Quiñonero, Garaulet y Martínez (1990). Estos autores afirmaban que las variables del rendimiento académico estaban meramente explicadas por la voluntad y la inteligencia del estudiante. Desde esta óptica, el alumnado era considerado el principal responsable del éxito o fracaso escolar. Sin embargo, actualmente consideramos el rendimiento académico como 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.

En el intento de definir el rendimiento académico, algunos autores establecen dos tipologías. De Miguel y Arias (1999) diferencian entre el rendimiento inmediato, correspondiente a las calificaciones; y el rendimiento mediato, relativo a los logros tanto personales como profesionales. Por su parte, Latiesa (1992) distingue entre el rendimiento en sentido estricto, medido a través de las calificaciones; y el rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito (promoción), el retraso (repetición) o el abandono escolar (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004).

El abandono escolar es uno de los más aspectos preocupantes del sistema educativo español. Si bien es cierto que la tasa de abandono escolar temprano ha descendido diez puntos en la última década, España sigue contando con una de las mayores tasas de abandono escolar de los países de la Unión Europea. Según los datos recogidos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2015, nuestro país alcanza

el 20.0% (24.0% en el caso de los hombres y 15.8% en las mujeres) de tasa de abandono educativo temprano.

Molina (2003) afirma que el fracaso escolar se produce cuando el alumnado posee suficiente capacidad intelectual para alcanzar los objetivos mínimos fijados en el currículo oficial pero que, sin embargo, no llega a alcanzarlos. Molina considera que el fracaso escolar está determinado por: la falta de motivación; la divergencia de la cultura escolar y familiar; la estructura del sistema escolar, dado que no permite que cierto tipo de alumnado progrese adecuadamente de acuerdo a sus capacidades; o bien, como consecuencia de la falta de motivación social y profesional del profesorado. Es necesaria más investigación, que arroje luz en relación a factores de riesgo y protección, para poder prevenir dicho resultado.

La mayoría de investigaciones encaminadas a determinar el éxito o fracaso escolar aluden a las calificaciones para establecer el rendimiento académico (Tejedor, 1998). Por tanto, entendiendo el rendimiento como resultado del trabajo escolar, Bloom (1972) afirma que "lo realmente necesario es que el alumno llegue a sentirse capaz de llevar a la práctica sus conocimientos, que pueda aplicar la información adquirida a través de nuevas coyunturas y problemas" (p. 17). Este autor considera que el rendimiento académico permite conocer la manera en que el alumnado utiliza lo aprendido para poder aplicarlo a una nueva situación (García, 2001).

Tal y como señala la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) "la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas" (p. 97871). 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) impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003). 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 portfolios, las exposiciones orales, etc. 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, entre los más representativos. Sin embargo, de acuerdo a la legislación vigente, toda esta información de índole cuantitativa y/o cualitativa es transformada finalmente en calificaciones numéricas.

3.2. Factores predictores del éxito escolar

Como hemos apuntado al inicio del apartado, el éxito escolar ha estado tradicionalmente vinculado a capacidades cognitivas. En este sentido, autores como González (1969), Martín (1970) y Águeda (1971) investigaron sobre la incidencia de las variables aptitudinales (e.g., inteligencia) en la predicción del rendimiento académico. Estos estudios muestran que la inteligencia general y las aptitudes intelectuales correlacionan con el rendimiento académico. Sin embargo, el poder explicativo de estas variables para predecir el rendimiento oscila entre .40 y .60, lo que pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo investigaciones que incluyan otras variables además de las aptitudinales, no sólo para poder completar el porcentaje desconocido de dicha ecuación sino también para conocer el efecto de otras variables personales y contextuales sobre dichas aptitudes.

Posteriormente, Castejón y Navas (1992) incluyeron variables socioculturales y personales en sus investigaciones sobre la relación entre inteligencia y rendimiento académico. Los resultados siguen considerando las aptitudes intelectuales como las variables que mayor relación tienen con el rendimiento. No obstante, esta investigación subraya la importancia de considerar tanto las variables personales (motivación y autoconcepto) como las socioculturales (características del centro: orden, disciplina y estructura) en la explicación del rendimiento académico. Castejón (1996), más adelante, concluía que la aptitud verbal, seguida de la aptitud numérica, el razonamiento abstracto y la inteligencia general son las variables más significativas en la predicción del

rendimiento académico. En otro trabajo posterior, Castejón y Pérez (1998) afirman, del mismo modo, que la inteligencia es el factor más influyente en el rendimiento académico.

En oposición a lo anteriormente expuesto, en la actualidad se considera que son diversos los factores que explican el rendimiento académico. Ladrón de Guevara (2000) explica el rendimiento académico en relación a tres categorías: los factores personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación y autoconcepto), factores sociales (características del entorno en el que vive el alumnado) y factores familiares (nivel socioeconómico, familiar, estructura, clima, etc.).

González-Pienda (2003) denomina condicionantes al conjunto de variables que inciden en el rendimiento académico. Este autor realiza una clasificación de dichos condicionantes agrupándolos en dos niveles: el personal y el contextual. El ámbito personal está influido por una serie de variables cognitivas (aptitudes, estilo de aprendizaje, conocimientos previos, sexo y edad) y motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje y atribuciones causales). En relación al ámbito contextual sostiene que está constituido por variables socioambientales (estatus social, familiar y económico), institucionales (organización escolar, dirección, formación del profesorado, asesores y clima de trabajo percibido por los participantes en la comunidad educativa) e instruccionales (contenidos académicos o escolares, métodos de enseñanza, prácticas y tareas escolares y expectativas del profesorado y estudiantes).

Según Tejedor y García-Valcárcel (2007) existen cinco tipos de variables para explicar el rendimiento académico (véase Tabla 6).

Tabla 6. Rendimiento académico (adaptado de Tejedor y García-Valcárcel, 2007)

Tipos variables	Variables
Identificación	Género, edad
Psicológicas	Aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, etc.
Académicas	Tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.
Pedagógicas	Definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.
Socio-familiares	Estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.

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 (i.e. autoconcepto académico, relaciones con padres y adultos, relaciones sociales en clase, relaciones de amistad y locus de control) 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 que parece tener un mayor poder explicativo 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, Lozano (2003) nos indica que se puede explicar el 34% de la varianza del rendimiento académico en relación a los siguientes determinantes (véase Tabla 7):

Tabla 7. Determinantes del rendimiento académico (adaptado de Lozano, 2003)

Tipos de variables	Variables
Personales	Edad, autoeficacia, locus de control
Familiares	Nivel de estudios del padre, relación con sus padres y adultos
Académicas	Curso, relaciones de amistad, 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). Así como con el estudio llevado a cabo por Kohler (2013) en el ámbito universitario. En el mismo se demuestra que el rendimiento académico se asocia de forma significativa y positiva con las habilidades intelectuales y con el uso de estrategias de aprendizaje. En el análisis de regresión realizado se encuentra que no todas las habilidades son igualmente importantes para predecir el rendimiento académico. El componente de motivación (9.9%) explicó un mayor porcentaje de la varianza del rendimiento académico que el porcentaje explicado por la inteligencia analítica (4.6%).

De igual modo, en la investigación llevada a cabo por Garrido, Jiménez, Landa, Páez y Ruiz (2013) indican que altas puntuaciones en estrategias de aprendizaje, una mayor motivación y un mejor clima escolar se relacionan con un mejor rendimiento académico. Por otro lado, el análisis de regresión muestra que los factores que mejor predicen el rendimiento académico son: la valoración de la tarea y la percepción de autoeficacia, dentro de la variable motivación; la organización y el esfuerzo, con respecto a las estrategias de aprendizaje; y la percepción del centro, perteneciente al clima escolar. Todas las variables estudiadas muestran una correlación positiva, es decir, a mayor

puntuación en estos factores, mayor rendimiento del alumnado; a excepción del factor relativo a la organización, el cual presenta una correlación negativa (i.e., a mayor organización, menor rendimiento). Los autores, al tratar de explicar dicho resultado, advierten que es probable que la organización efectuada por el alumnado no sea la adecuada, que ésta pueda restar tiempo de estudio, o bien que el alumnado piense que con organizarse es suficiente para alcanzar un buen resultado. Por último, el análisis de mediación nos indica que la motivación actúa como variable mediadora entre los factores estrategias de aprendizaje y rendimiento, así como entre clima escolar y rendimiento.

En relación a estas investigaciones sobre la motivación y el rendimiento académico, Escaño y Gil de la Serna (2001) afirman que:

La desmotivación está en la base del fracaso escolar y, con frecuencia también, en los problemas de disciplina. El interés de los alumnos y su esfuerzo son los factores que más influyen en el rendimiento, y su ausencia, la causa que produce más insatisfacción en los profesores y en ellos mismos. (p.1)

Numerosos estudios avalan la relevancia de las variables de personalidad en la explicación del rendimiento académico. Muelas y Beltrán (2011), en su estudio, tratan de conocer la influencia de las variables inteligencia, estrategias de aprendizaje y personalidad sobre el rendimiento académico. Los resultados señalan que la inteligencia y las estrategias de aprendizaje correlacionan positivamente con el rendimiento, sin embargo, la personalidad correlaciona negativamente. Esta última correlación asegura que ciertos rasgos de personalidad, tales como la estabilidad emocional, la autoestima y la sociabilidad suelen disminuir al aumentar el rendimiento académico. Por otro lado, la investigación indica que la variable estrategias de aprendizaje es la que tiene mayor valor predictivo respecto del rendimiento. Este hallazgo ha supuesto una gran aportación porque atenúa el poder predictivo de la inteligencia y contribuye, por este motivo, a una explicación más compleja del rendimiento académico.

Los resultados de esta investigación han sido tanto confirmados como refutados por una variedad de estudios. Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli (2003) apuntan

una correlación negativa entre el rendimiento académico y las puntuaciones obtenidas en extraversión, amabilidad e inestabilidad emocional del cuestionario BFQ-NA (Big Five Questionnaire-Niños y Adolescentes), así como una correlación positiva en las puntuaciones concernientes a la apertura a la experiencia y responsabilidad, ambas pertenecientes a este mismo cuestionario. A diferencia del anterior, Hair y Graziano (2003) encontraron una correlación positiva y significativa en todos los factores de personalidad del BFQ excepto en estabilidad emocional, la cual no mantenía una relación significativa con el rendimiento académico. Del mismo modo Heaven, Mak, Barry y Ciarrochi (2002) y Maqsdud (1993) analizaron cómo el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años estaba relacionado con las variables de personalidad medidas con el Eysenck Personality Questionnaire-Junior (EPQ-J). Los primeros autores encontraron una correlación negativa con el psicoticismo y positiva con amabilidad y responsabilidad. Asimismo, Maqsdud (1993) halló resultados similares en su estudio. Éste indicaba que existía una correlación negativa con psicoticismo, extraversión y neuroticismo (Muelas, 2013). En esta misma línea, O'Connor y Paunonen (2007) también señalan en su estudio que la extraversión correlaciona negativamente con el rendimiento, sin embargo, la apertura a la experiencia mantiene una correlación positiva. Tanto estos autores como Chamorro-Premuzic y Furnham (2003) sostienen que la responsabilidad es el factor más altamente relacionado con el rendimiento académico (Muelas y Beltrán, 2011). En rasgos generales, numerosas investigaciones, desarrolladas principalmente en esta última década, apuntan que el rendimiento académico se correlaciona positivamente con ciertos factores de la personalidad tales como: la apertura a la experiencia y la responsabilidad. Por otro lado, el rendimiento se correlaciona negativamente con la extraversión, la amabilidad, la inestabilidad emocional, el psicoticismo y el neuroticismo.

Por otro lado, Pérez y Castejón (1997) llevaron a cabo una investigación con el fin de conocer los factores diferenciales entre el alumnado repetidor y no repetidor. Estos factores nos pueden ayudar a explicar las diferencias en el rendimiento académico de unos y otros. Según esta investigación, los factores que mejor explican el rendimiento académico del alumnado no repetidor, en orden descendente, son: la percepción por parte del alumnado y del profesor-tutor de que los padres dan importancia al estudio; la percepción de ser considerado positivamente por sus compañeros; unas adecuadas aptitudes en el cálculo numérico y en la comprensión verbal; el autoconcepto familiar y

social; la popularidad que despierta en su grupo de iguales; y la percepción positiva que el alumnado cree que le otorga el profesorado. Por otro lado, la explicación del rendimiento académico en el alumnado repetidor vendría determinado por: la simpatía que despierta en sus compañeros de clase; la inteligencia; la valoración positiva que concede al profesorado; las expectativas de futuro que considera que sus padres tienen hacia él; el valor que la familia otorga a la escuela según es percibido por el profesor-tutor; y una adecuada fluidez verbal.

Otro de los estudios clásicos 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 Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En un estudio más actual, Omar, Uribe, Ferreira, Leal y Terrones (2002; citado en Edel, 2003) trataron de averiguar las causas más comúnmente empleadas por el alumnado de secundaria para explicar su éxito y/o fracaso escolar. Para su investigación tomaron como muestra estudiantes brasileños, argentinos y mejicanos de centros educativos públicos y concertados. En esta ocasión, el alumnado participante ordenó, de mayor a menor importancia, diez causas atribuidas al rendimiento académico. Posteriormente, el alumnado vinculó estas causas al locus de control (interno-externo, estable-inestable y controlable-incontrolable). Los resultados señalaron que los estudiantes de los tres países consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes sobre su rendimiento académico. Por un lado, el alumnado brasileño y mejicano coincide en percibir estas causas como internas y estables, no siendo considerado de la misma manera por los estudiantes argentinos. Por otro lado, la dificultad de la prueba, la ayuda familiar y el juicio del profesorado fueron consideradas

como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mejicanos. Por tanto, este estudio pone de manifiesto si determinadas variables socioculturales inciden en el alumnado y su percepción sobre el rendimiento académico.

Diversas investigaciones llevadas a cabo en estudiantes no universitarios afirman la existencia de una estrecha vinculación entre el nivel socioeconómico de las familias y el rendimiento académico. La relación entre estas variables tiene un alto poder explicativo que va más allá de las tradicionales variables referentes al gasto por alumnado, la ratio, el nivel educativo y la experiencia del profesorado, entre otras. Tradicionalmente, estos factores han sido medidos mediante características socioeconómicas y sociodemográficas de las familias, tales como el nivel educativo e ingresos de los progenitores, el tamaño de la familia y los recursos materiales en el hogar (Santín, 2001).

Entre los estudios desarrollados en este ámbito destacan los realizados por dos organismos especializados en la evaluación educativa: las pruebas PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) pertenecientes a la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) y el informe PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). En los estudios realizados en 2011 han participado un total de 48 países en PIRLS y 63 en TIMSS. En el caso de España, la muestra tomada en ambos estudios ha sido el alumnado de cuarto de primaria. En los estudios realizados por PISA en 2012 han participado un total de 65 países que toman como muestra al alumnado de 15 años. Este programa se centra en analizar tres competencias: matemáticas, lectura y ciencias.

Tanto en los estudios realizados para la evaluación de la comprensión lectora (PIRLS) y del rendimiento en ciencias y matemáticas (TIMSS) en 2011 como por PISA en 2012, se ha obtenido información sobre el contexto social y familiar del alumnado mediante la cumplimentación de un cuestionario por parte del alumnado participante y de sus familias. Estos resultados permiten calcular un índice socioeconómico y cultural, denominado ISEC (Índice de Estatus Social, Económico y Cultural) en PIRLS y TIMSS;

y ESCS (Economic, Social and Cultural Status) en PISA. En ambos estudios se ha utilizado la misma metodología para la elaboración de dicho índice.

En relación a la primera de las variables analizadas, correspondiente al nivel educativo de los progenitores, los resultados manifiestan que el nivel de estudios de los padres incide significativamente en el rendimiento del alumnado en las tres áreas evaluadas por PISA (matemáticas, lectura y ciencias), tanto en España como en el resto de los países de la OCDE y de la UE.

De acuerdo con los resultados derivados de la segunda variable, referente a la profesión ejercida por los padres, el alumnado cuyos progenitores ocupan puestos de trabajo cualificados es el que obtiene mejores puntuaciones medias tanto en matemáticas como en lectura y ciencias.

La tercera variable, la cual examina los recursos domésticos como indicador de la capacidad económica de las familias, establece una relación entre un mayor número de recursos y un elevado rendimiento (MECD, 2012). Esta variable no es medida por el informe PISA.

Finalmente, la última variable intenta calcular el nivel cultural de las familias preguntando por el número de libros que el alumnado dispone en su hogar. Los resultados de PISA constatan que existe una relación positiva y significativa entre el número de libros que posee el alumnado en su hogar y los resultados obtenidos en las tres áreas evaluadas: matemáticas, lectura y ciencias. Por tanto, podemos concluir que es un buen predictor del rendimiento académico.

Con todo ello, podemos concluir que, en términos generales, los países con mayor índice ISEC o ESCS obtienen mejores resultados en las pruebas de los estudios anteriormente expuestos. No obstante, es importante destacar que este índice es una variable que contribuye a la explicación de los resultados, pero que no los determina. Y,

por tanto, un sistema educativo se considera más equitativo cuanto menor sea el impacto de la variación del índice socioeconómico y cultural en el rendimiento académico del alumnado. En estos estudios comprobamos que el sistema educativo español es uno de los más equitativos, garantizando, de este modo, un mayor grado de igualdad de oportunidades para todo el alumnado (MECD, 2012).

Del mismo modo, el estudio de Lozano (2003) afirma que el nivel de estudios del padre influye sobre el rendimiento; sin embargo, asegura que el nivel de estudios 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).

Por otro lado, 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. Además de la asistencia, Santos y Valledado (2012) en una investigación llevada a cabo a estudiantes universitarios, indican que el estilo cognitivo, el género, la posición del alumnado en el aula, la motivación y el autoconcepto académico son factores determinantes del rendimiento académico. Para este estudio se toma como referencia el modelo 3P (presagio-proceso-producto). Las variables de presagio serían aquellas que aluden a las características del estudiante y del contexto previo a la acción educativa. Las variables de proceso describen la dinámica enseñanza-aprendizaje. Y las variables de producto muestran la satisfacción con el aprendizaje y rendimiento. En el mismo se constata que la capacidad explicativa de las variables de presagio resulta superior a las variables de proceso.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que tanto el autoconcepto académico como la autoeficacia son dos constructos fundamentales en el desempeño académico. El autoconcepto es definido por Shalveson, Hubner y Stanton (1976; citado en García-Fernández et al., 2016) como “el conjunto de autopercepciones que conforman la imagen que una persona tiene de sí misma, formada a partir de factores cognitivos e interacciones sociales a lo largo del ciclo vital” (p. 63). La autoeficacia es más fácilmente modificable

que el autoconcepto porque hace referencia a valoraciones específicas del contexto (Marsh, Craven y McInerney, 2003; citado en García-Fernández et al., 2016). Es decir, la autoeficacia no se trata de un rasgo global y estable, como en el caso del autoconcepto, sino que se va construyendo mediante situaciones particulares en las que el individuo se siente capacitado.

La autoeficacia proporciona información al alumnado que le permite percibir, regular y evaluar su conducta. De este modo, las interpretaciones efectuadas sobre los resultados de sus acciones pueden alterar su desempeño posterior (Bandura, 1988; citado en Cartagena, 2008). En síntesis, podemos afirmar que la autoeficacia determina la conducta y ejerce un importante impacto sobre el desarrollo humano y su adaptación.

En relación al ámbito educativo, la autoeficacia determina la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas. Por un lado, los individuos con un alto sentido de autoeficacia aumentarán su funcionamiento sociocognitivo en muchos dominios y afrontarán las tareas difíciles percibiéndolas como cambiables, más que como amenazantes. Además, se implicarán en actividades con un alto interés y compromiso invirtiendo un gran esfuerzo en lo que hacen y aumentando su esfuerzo ante las dificultades y contratiempos (Bandura, 1995, 1997; citado en Carrasco y Del Barrio, 2002). Por otro lado, los individuos con un bajo nivel de autoeficacia se sienten amenazados cuando se encuentran con situaciones difíciles y, por tanto, tratan de evitarlas (Bandura, 1994; citado en Adeyemo, 2007).

Del mismo modo, un alto nivel de autoeficacia se ha vinculado con una amplia gama de variables que inciden en la adaptación y éxito escolar, tales como la búsqueda de ayuda, la participación de la escuela y el uso eficaz de estrategias de aprendizaje (Perry, DeWine, Duffy y Vance, 2007).

Un estudio realizado por Contreras et al. (2005) asegura que el alumnado que tiene una baja percepción de autoeficacia genera mayores niveles de ansiedad. Esta interacción entre baja autoeficacia y alta ansiedad está directamente relacionada con un bajo rendimiento académico. La investigación plantea el papel mediador de la ansiedad en la autoeficacia y el rendimiento académico. Recientemente, los resultados hallados en diversos estudios son coherentes con los planteados por Contreras et al. (2005). Por su parte, García, Lagos, Gonzalvez, Vicent e Inglés (2015) han indicado en su estudio que la autoeficacia académica percibida predice negativamente la ansiedad escolar. Bayani (2016), por otro lado, afirma que se percibe una relación significativa y negativa entre la ansiedad y las variables de autoestima, autoeficacia y apoyo social. El presente trabajo considera la autoestima como variable mediadora de la relación entre la autoeficacia, el apoyo social y la ansiedad. Del mismo modo, Celis (2001) afirma que cuando los niveles de ansiedad son excesivos imposibilitan el cumplimiento de las actividades cotidianas, lo que conduce a una reducción del rendimiento y, al mismo tiempo, afecta negativamente a la adaptación escolar.

Igualmente, Kohler (2009) estudia la relación y el efecto que ejerce la autoeficacia en el rendimiento escolar del alumnado de educación secundaria de Lima. Para conocer la autoeficacia se empleó la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008). Los resultados indicaron que la autoeficacia tiene una fuerte asociación positiva y predice el rendimiento académico.

Como observamos, los estudios muestran una gran amalgama de variables que pueden influir en el rendimiento, siendo las más constantes: la edad, la autoeficacia, el autoconcepto, la responsabilidad, la apertura a la experiencia, la motivación, el entorno académico, el nivel socioeconómico y cultural de las familias.

4. Ajuste socio-escolar en la adolescencia

La socialización es el proceso de transmisión de determinados elementos socioculturales del entorno (valores, actitudes, intereses y objetivos) y de su integración en la personalidad de cada individuo. La finalidad de este fenómeno reside en una adecuada adaptación social. Este proceso de socialización es especialmente intenso en el periodo de la primera infancia: en este momento es cuando se establecen las primeras relaciones de apego y, a partir de éstas, se construyen el resto de vínculos sociales (Sánchez, 2008).

El ámbito familiar conforma, por tanto, el primer agente de socialización. La familia no solamente garantiza la supervivencia física, sino que también brinda afecto, apoyo, comunicación e imposición de normas. Musitu y García (2001), basándose en las anteriores premisas, elaboran la escala de socialización parental ESPA29, instrumento que permite al adolescente valorar la actuación de ambos progenitores en 29 situaciones significativas. Este modelo de socialización está constituido por dos dimensiones: aceptación-implicación y coerción-imposición. A partir de la interacción de estas dimensiones, se obtienen cuatro estilos parentales: autorizativo, indulgente, autoritario y negligente. El modelo autorizativo supone tanto una alta aceptación-implicación como coerción-imposición, en el otro extremo se sitúa el modelo negligente que supone tanto una baja aceptación-implicación como coerción-imposición; por otro lado, el modelo indulgente requiere una alta aceptación-implicación y una baja coerción-imposición; y, finalmente, el autoritario está compuesto por una baja aceptación-implicación y una alta coerción-imposición (Musitu y García, 2004). Los estudios de Baumrind (1967, 1968, 1971) fueron los que delimitaron la conceptualización de los estilos parentales en autorizativo, autoritario y permisivo. Posteriormente, Maccoby y Martin (1983), al considerar las características familiares como un continuo, reformularon las categorías de Baumrind proponiendo las dimensiones de afecto y control.

Por otro lado, Oliva, Parra y Arranz (2008) presentan una tipología de estilos relacionales de padres y madres de adolescentes que amplía el modelo clásico construido a partir de las dimensiones de afecto y control. En su estudio clasifican los estilos parentales en: democrático, estricto e indiferente. En el estilo democrático se sitúan los padres y madres que se caracterizaron por el afecto, la promoción de autonomía, la revelación, el buen humor y el escaso control psicológico. Por el contrario, el estilo estricto (tradicionalmente denominado autoritario) está conformado por padres y madres con alto nivel de control, tanto psicológico como comportamental. Al mismo tiempo, estos progenitores obtienen bajas puntuaciones en afecto, revelación, humor y promoción de autonomía. Por último, el estilo indiferente está constituido por padres y madres con bajas puntuaciones en todas las dimensiones (afecto, promoción de autonomía, revelación, humor, control conductual) con la excepción del control psicológico. Además, la investigación indica que el estilo democrático es el más frecuente en familias tradicionales y de más alto estatus, el indiferente es propio de las familias reconstituidas o de menor estatus y el estricto característico de las familias monoparentales. Finalmente, este estudio indica que el estilo parental se relaciona significativamente con las medidas de ajuste adolescente. De este modo podemos deducir que el estilo indiferente se asocia con indicadores menos favorables, tanto a nivel emocional como comportamental. En definitiva, podemos afirmar que la calidad emocional derivada de la relación entre padres, madres e hijos es fundamental para la promoción del desarrollo adolescente.

En este sentido, Pons (2004) afirma que “los estilos parentales excesivamente restrictivos y poco permisivos contribuyen al desarrollo de un autoconcepto negativo en el hijo” (p. 2). Por ende, el autoconcepto positivo se verá favorecido por un estilo parental basado en el afecto y la facilitación. En el estudio llevado a cabo por Musitu y García (2004) en el contexto español concluye que los hijos que perciben a sus padres como indulgentes presentan igual, o incluso mejor, autoconcepto que aquellos con padres autoritativos. Sin embargo, estos resultados no son coincidentes en otros contextos o culturas. Diversos estudios realizados con muestras estadounidenses afirman que el estilo autoritativo promueve una mejor competencia social, un rendimiento académico más elevado y menores índices de disfuncionalidades psicológicas. En este mismo estudio, los autores también analizan el autoconcepto académico con una muestra de 400 estudiantes españoles adolescentes. Este autoconcepto es más elevado en aquellos hijos que perciben

a sus padres como indulgentes que en aquellos que les consideran autoritarios o negligentes (Musitu y García, 2004). Estudios posteriores realizados por García y Gracia (2010) y Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015), encargados de analizar qué estilo de socialización parental es idóneo en los adolescentes españoles para el mejor ajuste psicosocial, concluyen, nuevamente, que el estilo indulgente parece ser el más adecuado para la socialización de los hijos en nuestro contexto cultural. Por tanto, todo parece indicar que la implicación afectiva de los padres es el factor clave para la óptima socialización de sus hijos, al menos, en el contexto español.

Por su lado, Marín, Ortega, Reina y García (2004) realizaron una investigación con una muestra de 122 estudiantes que se encontraban cursando 4º y 6º de primaria en un centro educativo de la ciudad de Córdoba. El alumnado de esta muestra pertenecía a un barrio deprimido con un nivel sociocultural muy bajo, caracterizado por un elevado absentismo escolar, escolarización tardía, desmotivación, desfases en el conocimiento y falta de hábitos de convivencia. En este estudio se trató de determinar cuáles eran los factores causantes de la inadaptación de este alumnado. Las conclusiones apuntan a que el conjunto de creencias, conocimientos y tendencias ofrecidas desde el entorno familiar influye de forma decisiva en el grado de adaptación escolar del alumnado. Así, Estévez, Musitu y Herrero (2005) indican que los problemas de comunicación en el contexto familiar pueden convertirse en problemas en el ajuste del contexto escolar.

Con todo ello podemos afirmar que la familia juega un papel clave en la socialización y desarrollo personal de los hijos pero, según algunos destacados autores como Bolívar (2006), se está poniendo en cuestión la labor de esta institución. Hace algunas décadas existía una clara división entre las funciones escolares y familiares, hoy en día la escuela cada vez más está asumiendo aspectos de la socialización primaria propios del entorno familiar.

La escuela, como segundo agente de socialización, cumple cada vez más un papel ineludible en el ajuste social y escolar del alumnado. Diversas investigaciones ponen de relieve que aquellos adolescentes que perciben un clima social positivo en el aula, son

aceptados por sus profesores e iguales y reciben más apoyo; poseen tanto una autoestima académica y social más favorable, como menores problemas de ajuste psicosocial (Cava y Musitu, 2000; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Kurdek y Krile, 1982; Musitu y Cava, 2001).

Asimismo, García y Magaz (1998) consideran que la adaptación escolar se fundamenta en la calidad de las relaciones que el alumnado establece con el profesorado y sus compañeros, así como el ajuste al propio centro educativo. Como se puede constatar, esta definición resalta la importancia de la socialización dentro del contexto educativo.

En un estudio realizado por Ladd y Price (1987) con alumnado de educación infantil, se concluyó que disponer de relaciones de amistad en el contexto escolar estaba asociado a una actitud más positiva hacia la escuela, así como de un mayor logro académico (citado en Ladd, 1990). En una investigación posterior, Ladd, Kochenderfer y Coleman (1996) sugieren que no todas las amistades son igualmente útiles para estimular la adaptación escolar. Por un lado, los estudiantes que percibían a sus compañeros como facilitadores de ayuda, tanto instrumental como emocional, seguían recibiendo este apoyo de manera incrementada a lo largo del curso escolar. Por otro lado, aquellos que percibían a sus compañeros como conflictivos tenían más probabilidades de mostrar una disminución en la adaptación escolar durante el año académico. Además, este alumnado se volvió más solitario, mostraba menos dedicación a medida que avanzaba el curso y, por consiguiente, presentaba mayor evitación y menor agrado hacia la escuela (citado en Asher y Rose, 1997).

En el contexto español, Martínez-Antón, Buelga y Cava (2007) analizan la relación entre las variables escolares (ajuste social valorado por el profesorado y clima social en el aula) e indicadores de ajuste psicosocial (autoestima, victimización y satisfacción con la vida). En este estudio participaron 1319 adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y 18 años. Los resultados señalaron una estrecha relación entre el ajuste social del alumnado y determinados índices de ajuste y desajuste psicosocial, como son la autoestima general del adolescente, la frecuencia con la que ha sido

victimizado y su satisfacción con la vida. Cabe destacar que las valoraciones que realiza el profesorado sobre el grado de ajuste social del alumnado, tanto el relativo a su relación con los iguales como a la relación profesorado-alumnado, influyen en la autoestima del adolescente. Por ende, cuando el profesorado se esfuerza por establecer contactos positivos con el alumnado, les presta atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula. Asimismo, el alumnado rechazado presenta inferiores niveles de autoestima. Por el contrario, los estudiantes que perciben un clima social positivo en el aula, son aceptados por sus iguales y disponen de mayores recursos de apoyo, presentan mejores sentimientos de bienestar y ajuste psicosocial.

Más recientemente, Aragón y Bosques (2012) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de determinar el nivel de adaptación de adolescentes mejicanos. En este estudio se utilizó la Escala Magallanes de Adaptación (EMA), instrumento que mide la adaptación personal, familiar y escolar. De acuerdo a la adaptación escolar, los resultados apuntan que la adaptación al profesorado y al centro escolar es menor a medida que avanza la adolescencia. No sucediendo del mismo modo con la adaptación a los compañeros, dado que se obtuvieron puntuaciones similares en todos los participantes.

A este respecto, Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez (2006) ensalzan la labor de la IE en la adaptación socio-escolar. En su estudio advierten que el alumnado que obtiene altas puntuaciones en IE, evaluada mediante el test de ejecución MSCEIT, se caracteriza por una mayor competencia social. Concretamente, el alumnado con una IE elevada muestra mayor respeto a las normas de convivencia y a las personas de autoridad, así como menor hostilidad (e.g., les desagrada molestar a los demás y son más cuidadosos con el material común), mayor conducta prosocial (e.g., no les importa interrumpir su trabajo para ayudar a los demás), buenos líderes prosociales (e.g., les gusta sugerir ideas para conseguir los objetivos del grupo y son más populares), además de voluntariosos y participativos. Asimismo, manejan mejor sus impulsos y emociones, anticipan los posibles obstáculos en la consecución de sus objetivos, son más constantes, aprovechan más su tiempo de estudio y tienen mayor capacidad de concentración. Igualmente su autoeficacia académica es elevada, es decir, creen en sus propias capacidades para

alcanzar un buen rendimiento académico. Por tanto, todos estos factores actúan favorablemente en la adaptación escolar. Bien es cierto que la IE no se revela como la principal variable predictora de la adaptación socioescolar, sí presenta un importante peso predictivo sobre diversas variables vinculadas a la adaptación social, frente a variables de personalidad y de inteligencia general.

Por tanto, una buena adaptación escolar conlleva un buen ajuste social, un rendimiento adecuado y una satisfacción en el contexto escolar (Cava y Musitu, 2002). Según estos autores, la adaptación escolar en la adolescencia depende del grupo aula en el que está inmerso, de los recursos personales y sociales de los que dispone y de su ajuste escolar y psicosocial.

En síntesis, los adolescentes que están bien adaptados en el ámbito escolar son proclives a presentar mejor adaptación personal (e.g., autoconcepto ajustado, elevada autoestima, menor ansiedad y depresión) y una adecuada adaptación social con una incidencia positiva tanto en el entorno familiar como en las redes sociales de apoyo establecidas en el entorno escolar.

PARTE II

Desarrollo de la
investigación

CAPÍTULO 3

Metodología

1. Diseño metodológico y análisis de datos

La presente investigación se ha llevado a cabo mediante una metodología cuantitativa enmarcada bajo el diseño correlacional. Esta investigación está constituida por dos estudios en los cuales se han empleado, en relación a los objetivos y las hipótesis planteadas, una diversidad de variables e instrumentos. Las variables criterio de esta investigación (rendimiento académico, adaptación general al centro y adaptación a los compañeros) son comunes en ambos estudios. Del mismo modo, las variables relacionadas (IE, autoeficacia, IG y clima familiar) se han tomado en consideración en uno y otro estudio. No obstante, cabe señalar que la IE ha sido evaluada mediante un cuestionario de autoinforme en el estudio 1 y un test de ejecución en el estudio 2. Debido a que se ha utilizado un cuestionario de autoinforme, en el estudio 1 se ha incorporado la personalidad como variable control. Por otro lado, en el estudio 2 se ha incluido la

motivación académica como variable relacionada, una aportación, al igual que las comentadas previamente, vista como necesaria a la luz de los resultados obtenidos en el estudio 1.

Considerando la metodología empleada en estas investigaciones se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo de los datos. Este análisis tiene la finalidad de dar a conocer las características descriptivas de las variables objeto de estudio. Del mismo modo, presentamos la fiabilidad de las escalas observadas con las muestras de estos estudios.

En segundo lugar, hemos realizado análisis inferenciales. Por un lado, se ha llevado a cabo un análisis correlacional de Pearson que ha permitido conocer el grado de relación entre las variables estudiadas y, por otro lado, se ha efectuado un análisis de regresión lineal por pasos para tratar de explicar las variables criterio en función de las variables predictoras. Asimismo, los análisis de regresión se han llevado a cabo de forma jerárquica: en el primer bloque de variables hemos introducido las variables clásicas en el estudio del ajuste escolar (i.e., rendimiento académico, adaptación general al centro y a los compañeros, autoeficacia y clima familiar como variables comunes al estudio 1 y 2; personalidad en el estudio 1; y motivación académica e IG en el estudio 2) y, en el segundo bloque, hemos incorporado las variables que componen las dimensiones de IEP (i.e., atención, claridad y reparación) en el estudio 1 e IE ejecutada (i.e., percepción, facilitación, comprensión y manejo) en el estudio 2. Con esa forma de proceder, se busca identificar la aportación de la IE a la explicación de las variables criterio de este trabajo, una vez que se han tomado en consideración aquellos predictores que en la literatura han probado más claramente su relación con las variables objeto de estudio.

2. Estudio 1

2.1. Objetivos

- 1) Ampliar el conocimiento del papel de la IEP en la adolescencia.
- 2) Describir las características de la IEP, el rendimiento académico, la adaptación escolar (centro y compañeros), la autoeficacia, la personalidad, la inteligencia general y el clima familiar del alumnado de educación secundaria obligatoria.
- 3) Analizar la relación existente entre la IEP, el rendimiento académico, la adaptación escolar (centro y compañeros), la autoeficacia, la personalidad, la inteligencia general y el clima familiar.
- 4) Conocer la aportación de la IEP en la explicación del resultado académico y la adaptación escolar (centro y compañeros) más allá de las variables clásicas en su estudio (autoeficacia, personalidad y clima familiar).
- 5) Derivar implicaciones para el desarrollo de programas que promuevan habilidades emocionales en el alumnado de los centros educativos de educación secundaria obligatoria.

2.2. Hipótesis

Hipótesis 1: Poseer un alto nivel de IEP está relacionado de forma significativa con un mejor rendimiento académico.

Hipótesis 2: La IEP aporta varianza a la explicación del rendimiento académico, más allá de la autoeficacia, adaptación escolar (centro y compañeros), rasgos de personalidad (neuroticismo y extraversión) y clima familiar.

Hipótesis 3: Poseer un alto nivel de IEP está relacionado de forma significativa con una mejor adaptación escolar (centro educativo y compañeros).

Hipótesis 4: La IEP aporta varianza a la explicación del grado de adaptación escolar (centro y compañeros) más allá de la autoeficacia, rendimiento académico, rasgos de personalidad (neuroticismo y extraversión) y clima familiar.

2.3. Selección y características de la muestra

La recogida de datos de esta investigación se llevó a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra está constituida por un total de 164 adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 18 años, coincidiendo en su mayoría con la adolescencia temprana-media (véase Tabla 8). De forma incidental, se acudió a cinco centros educativos, de los que se obtuvo la respuesta favorable de un centro educativo de titularidad privada concertada, situado en la capital de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Tabla 8. Datos descriptivos de la muestra, según el tipo de centro, el nivel educativo y el sexo de los participantes en el estudio 1

	Tipo de centro	Nivel educativo	Varón	Mujer	Total
Santander	Concertado	1º de la ESO	26	24	50
		2º de la ESO	28	16	44
		3º de la ESO	20	18	38
		4º de la ESO	18	14	32
Total			92	72	164

En lo que se refiere a las principales características de esta muestra, en primer lugar, hay que indicar que el 56% son chicos y el 44% restante son chicas y que su edad media se sitúa en torno a los 14 años ($M = 14.24$; $DT = 1.30$). Otro dato destacable es que la muestra presenta poca heterogeneidad en cuanto al país de procedencia, dado que cerca del 91% del alumnado es de origen español y solamente el 9% restante es de procedencia latinoamericana (véase Tabla 9). Asimismo, se puede observar un reparto por sexo bastante equitativo en cada curso aunque con mayor número de varones que de mujeres

en la muestra total. Además, apreciamos un descenso en el número de sujetos que componen la muestra a medida que ascendemos de curso (véase Tabla 8).

Tabla 9. Datos descriptivos en función del sexo, la edad y el país de origen de los participantes en el estudio 1

	n	%	Edad ^a		España		Latinoamérica	
			M	DT	n	%	n	%
Varones	92	56.1	14.35	1.31	83	90.2	9	9.78
Mujeres	72	43.9	14.10	1.28	66	91.6	6	8.33
Total	164	100.0	14.24	1.30	149	90.9	15	9.1

Nota. ^aDatos expresados en años.

Finalmente, en cuanto al nivel educativo de las familias cabe señalar que es bastante elevado, tanto en el nivel de estudios del padre o tutor legal como en el de la madre o tutora legal. Dado que cerca del 30% de los principales cuidadores poseen estudios superiores: en lo que respecta a los padres o tutores legales (6.1% FP Superior; 23.2% universitarios) y en relación a las madres o tutoras legales (5.5% FP Superior; 25% universitarios). Estos resultados deben ser tratados con cautela debido el alto porcentaje de omisiones (41.5% padres/tutores legales; 40.2% madres/tutoras legales) en sus respuestas (véase Tabla 10).

Tabla 10. Datos descriptivos en función del nivel de estudios del padre o tutor legal y de la madre o tutora legal de los participantes en el estudio 1

	Padre/Tutor legal		Madre/Tutora legal	
	n	%	n	%
Sin estudios finalizados	5	3.0	1	0.6
Graduado escolar	20	12.2	28	17.1
FP Medio	12	7.3	4	2.4
Bachillerato	11	6.7	15	9.1
FP Superior	10	6.1	9	5.5
Universitarios	38	23.2	41	25.0
Total	96	58.5	98	59.8
Perdidos	68	41.5	66	40.2

2.4. Variables e instrumentos

De acuerdo con los objetivos e hipótesis planteadas, en este apartado se describen los diversos instrumentos utilizados para evaluar las variables diseñadas en esta investigación, los cuales fueron aplicados en el orden en que se describen a continuación.

Datos socio-demográficos

En este estudio se recogen una serie de datos socio-demográficos referentes al alumnado participante (sexo, país de origen, fecha de nacimiento, curso y centro educativo) y sus familias (nivel de estudios).

Clima familiar

Con el objeto de averiguar el clima familiar propiciado por los padres o tutores legales y por las madres o tutoras legales hacia sus hijos, se empleó la Escala de Afecto (EA; Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999). Esta escala se presenta en dos versiones: unas para ser contestada por los hijos (EA-H) y otra por sus padres o tutores (EA-P). En esta investigación únicamente utilizamos la versión parental que será cumplimentada, por tanto, por los principales cuidadores del alumnado participante. 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 (e.g., “Si tiene un problema puede contármelo”) y otros 10 que evalúan el nivel de crítica-rechazo hacia sus hijos (e.g. “Me enfado por cualquier cosa que hace”). El formato de respuesta es una escala de tipo Likert con cinco grados de frecuencia, los cuales van desde 1 (“Nunca”) hasta 5 (“Siempre”). Muestra una adecuada fiabilidad, según el coeficiente Alpha de Cronbach aportado por los autores del instrumento: en lo referente a la subescala de afecto-comunicación ($\alpha = .78$), así como en la de crítica-rechazo ($\alpha = .66$).

Inteligencia emocional

En la evaluación de la inteligencia emocional se ha utilizado el Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995). Este instrumento de autoinforme, el cual ha sido descrito previamente en la revisión teórica (véase capítulo 1, apartado 3), nos permite conocer la IEP de la muestra participante. Algunos autores han afirmado que las medidas de autoinforme, como el TMMS, presentan correlaciones moderadas con variables de personalidad consolidadas por el cuestionario Big Five (BFQ: Caprara et al., 1995), el cual propone cinco dimensiones fundamentales: extraversión, neuroticismo, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad (Davies, Stanlov y Roberts, 1998, citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Por los motivos expuestos con anterioridad, la personalidad fue una variable control de este estudio.

Personalidad

Dado que la muestra de nuestro estudio es de adolescentes, se ha utilizado el autoinforme Eysenck Personality Questionnaire (EPQ; Eysenck y Eysenck, 1975) en la versión EPQ-J, el cual está dirigido a niños y adolescentes de 8 a 15 años. Está compuesto por 81 ítems, siendo el formato de respuesta dicotómico: 1 (“Sí”) y 2 (“No”). Este cuestionario evalúa tres dimensiones de la personalidad: extraversión (e.g., “¿Te agrada que haya mucha animación a tu alrededor?”), neuroticismo (e.g., “¿Cambia tu estado de ánimo con facilidad?”) y psicoticismo (e.g., “¿Sentirías mucha pena al ver un animal cogido en un cepo o trampa?”), además se obtiene la subescala adicional de conducta antisocial (e.g., “¿Crees que tú te metes en más peleas que los demás?”), más una medida adicional de sinceridad (e.g., “¿Te lavas siempre las manos antes de sentarte a comer?”). No obstante, en esta investigación utilizaremos únicamente las dimensiones extraversión y neuroticismo, debido a que son las variables que más se solapan con los autoinformes de IE. La consistencia interna para la población española de este cuestionario (Eysenck y Seisdedos, 1978) fue de $\alpha = .65 - .82$.

Autoeficacia

En la evaluación de la autoeficacia se ha utilizado la Escala de Autoeficacia para Niños (Bandura, 1990; Pastorelli et al., 2001). Dicha escala está 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 35 por Pastorelli et al. (2001). 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). Su finalidad es evaluar la autoeficacia de los participantes en el contexto académico, social y de control. Está compuesta por varias subescalas y un factor total resultante de todas ellas. El factor de autoeficacia académica evalúa tanto las expectativas académicas del estudiante (e.g., “¿Consigues estar a la altura de lo que esperas de ti mismo?”) como su propia capacidad para el aprendizaje (e.g., “¿Qué tal se te dan las Ciencias Sociales?”). El factor de autoeficacia social hace mención a aspectos tales como la capacidad percibida para mantener relaciones entre iguales (e.g., “¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos de tu mismo sexo?”), la asertividad (e.g., “¿Qué tal se te da decir tus opiniones cuando otros compañeros tienen otra opinión distinta a la tuya?”) y actividades de ocio y tiempo libre (e.g., “¿Qué tal se te da formar parte de un equipo deportivo –por ejemplo: baloncesto, voleibol, fútbol...?”). Por último, la eficacia autorregulatoria hace referencia a la capacidad percibida de resistencia ante situaciones propuestas por sus iguales que pueden conllevar un riesgo o que están relacionadas con la transgresión de normas (e.g., “¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que fumes tabaco?”). El formato de respuesta es una escala de tipo Likert con cinco grados de frecuencia, acotados entre 1 (“Fatal”) hasta 5 (“Fenomenal”). La fiabilidad de cada una de las escalas, aportada por los autores del instrumento, se obtuvo a través del cálculo de la consistencia interna. La fiabilidad de los factores destacó en los factores de autoeficacia académica ($\alpha = .90$) y autoeficacia social ($\alpha = .80$) y se mostró más débil en el factor de autoeficacia autorregulatoria ($\alpha = .57$). La escala total obtuvo un buen índice de fiabilidad con un Alpha de Cronbach de .91. En nuestros análisis utilizaremos el factor de autoeficacia total.

Adaptación escolar

Para valorar los niveles de adaptación escolar se ha aplicado la Escala Magallanes de Adaptación (EMA; García y Magaz, 1998). Esta escala está dirigida a niños y adolescentes de 12 a 18 años. El instrumento está compuesto por 90 ítems divididos en tres ámbitos: el familiar, el escolar y el personal. De acuerdo con los objetivos de este estudio utilizaremos la dimensión referente al ámbito escolar. El ámbito escolar está formado por 31 ítems, de éstos 14 hacen referencia a la adaptación al profesorado (e.g., “Pienso que mis profesores están satisfechos conmigo”), 11 a la adaptación a los compañeros (e.g., “Mis compañeros hablan conmigo”) y 6 a la adaptación genérica al centro (e.g., “Aprendo mucho asistiendo a clase”). Los índices de consistencia interna obtenidos durante la elaboración del instrumento fueron bastante elevados en cada una de las escalas: adaptación al profesorado ($\alpha = .91$), adaptación a los compañeros ($\alpha = .92$) y adaptación genérica al centro educativo ($\alpha = .81$). Debido a que en nuestros análisis la variable adaptación al profesorado y al centro correlaciona en un $r = .72$, por tanto, muestra un elevado solapamiento y colinealidad, por interés teórico, vamos a utilizar únicamente las variables adaptación al centro educativo y a los compañeros.

Inteligencia general

La evaluación de la Inteligencia General fue llevada a cabo mediante la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG; Yuste, Martínez y Galve, 1998). La versión BADyG utilizada en la investigación fue el BADyG M, destinado a la población adolescente, con edades comprendidas entre 12 y 16 años. La prueba BADyG M consta de seis pruebas principales y tres complementarias. Las seis pruebas principales corresponden a: analogías verbales, series numéricas, matrices de figuras, completar oraciones, problemas numéricos y encajar figuras. Las tres 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 utilizamos las puntuaciones obtenidas en IG por ser la variable más directamente relacionada tanto con rendimiento académico como con IE. La fiabilidad de este factor de IG, según los datos aportados por los autores del instrumento, es de $\alpha = .95$.

Rendimiento académico

Con la pretensión de conocer el rendimiento académico, se han recogido las calificaciones finales de cada una de las asignaturas cursadas por los estudiantes a final de curso. 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; evalúan tanto el grado de adquisición de los objetivos como de las competencias básicas, tal y como indicaba el Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establecía el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

2.5. Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio, nos dirigimos a cinco centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria para invitarles a formar parte de este estudio (véase Anexo 1); se optó por estos centros porque permitían acceder a una muestra heterogénea en función del tipo población (rural y urbana), el nivel sociocultural de las familias y la titularidad y tamaño de los centros educativos. De ellos, 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 y procedimiento de nuestra investigación. En el mismo se proporcionaba una autorización parental (véase Anexo 2), dado que el alumnado es menor de edad y, además, los principales cuidadores (i.e., padres, madres o tutores legales) debían indicar su nivel de estudios y cumplimentar un breve cuestionario, la Escala de Afecto (EA) (Fuentes et al., 1999). Aquellas familias que decidieron participar, devolvieron el sobre con todos los documentos cumplimentados a su tutor correspondiente.

Una vez recogidas todas las autorizaciones y cuestionarios familiares, procedimos a pasar los 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. Durante la misma, los participantes cumplimentaron una serie de preguntas sobre aspectos demográficos (i.e., sexo, país de origen, fecha de nacimiento, curso y centro educativo), se recordaron nuevamente los objetivos del estudio y, además, el alumnado manifestó su acuerdo y autorización mediante un consentimiento informado (véase Anexo 3). La duración de la intervención por cada grupo de alumnos fue de una única sesión de una hora. El orden de los cuestionarios utilizados, tal y como se han descrito con anterioridad, fueron los siguientes: el Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995), el autoinforme Eysenck Personality Questionnaire (EPQ; Eysenck y Eysenck, 1975), la Escala de Autoeficacia para Niños (Bandura, 1990; Pastorelli et al., 2001) y la Escala Magallanes de Adaptación (EMA; García y Magaz, 1998). Por otro lado, para poder llegar a conocer la Inteligencia General (IG), el orientador, con el consentimiento informado del alumnado y sus familias, nos facilitó los resultados de las pruebas de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG; Yuste et al., 1998) que fue administrada al alumnado de 4º ESO (n = 32).

Finalmente, en el mes de junio los tutores de educación secundaria nos proporcionaron las calificaciones finales de cada una de las asignaturas del alumnado participante. Para asegurar la confidencialidad y absoluta privacidad de los datos aportados, los tutores asignaron a las calificaciones de cada estudiante la misma clave que crearon tanto las familias como el alumnado para codificar sus cuestionarios. Así, de este modo, pudimos comparar y contrastar los resultados de forma anónima.

Cabe destacar que en todo momento se insistió en el anonimato y en la confidencialidad de toda la información aportada por parte de los participantes, sus familias y el centro; y que toda participación se hizo de forma voluntaria, después de haberles informado de las principales características y objetivos del estudio.

2.6. Resultados

2.6.1. Análisis descriptivos

En este apartado recogemos los resultados más significativos de los análisis descriptivos para cada una de las variables estudiadas (véase Tabla 11).

En primer lugar, en relación al rendimiento académico, cabe señalar la existencia de una gran variabilidad en las calificaciones de todas las asignaturas obtenidas por parte del alumnado participante. Como podemos observar, la nota media mínima es de 3.10 y la máxima asciende a 9.70. No obstante, la puntuación media se sitúa en un valor intermedio ($M = 6.70$).

Atendiendo al cuestionario TMMS-24, 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 ($M = 3.52$) que en la atención ($M = 3.31$) y claridad ($M = 3.21$) emocional. La fiabilidad es bastante elevada en las tres dimensiones: atención ($\alpha = .88$), claridad ($\alpha = .85$) y reparación emocional ($\alpha = .81$), en línea con lo observado en otros estudios.

En el cuestionario EPQ-J ambas variables poseen una amplia variabilidad de respuesta. Por un lado, podemos afirmar que la dimensión de neuroticismo ($M = 1.53$) se encuentra entre los valores intermedios de la escala. Por otro lado, es destacable el alto nivel de extraversión que poseen los sujetos de esta investigación ($M = 1.78$). En cuanto a su fiabilidad observamos que la relativa al neuroticismo es elevada ($\alpha = .83$), sin embargo la concerniente a la extraversión se sitúa en los niveles mínimos de fiabilidad ($\alpha = .59$).

Con posterioridad observamos que el cuestionario EMA alcanza un valor intermedio tanto en la adaptación al centro como a los compañeros. No obstante, el alumnado manifiesta mejor adaptación a sus compañeros ($M = 2.90$) que al centro ($M = 2.76$). La fiabilidad en la adaptación al centro ($\alpha = .84$) es elevada, pero aún lo es más en la adaptación a los compañeros ($\alpha = .94$).

En relación al cuestionario que evalúa el nivel de autoeficacia, comprobamos que la autoeficacia total alcanza un nivel medio-alto en su puntuación media ($M = 3.65$). La autoeficacia total muestra una fiabilidad elevada ($\alpha = .89$).

Como instrumento para medir el nivel de inteligencia se ha utilizado el BADyG M, cuyos datos muestran una media dentro de los parámetros intermedios ($M = 66.44$). Es importante señalar que el centro ha proporcionado las puntuaciones obtenidas por el alumnado de 4º de ESO ($n = 32$) y, por tanto, la fiabilidad de la inteligencia general ($\alpha = .95$), mostrada en la Tabla 11, es la obtenida en el proceso de construcción del instrumento.

Haciendo referencia al clima familiar, los resultados del cuestionario EA-P indican un nivel muy elevado en afecto-comunicación ($M = 4.42$) y un nivel medio-bajo en crítica-rechazo ($M = 1.72$). La fiabilidad es adecuada tanto en la crítica-rechazo ($\alpha = .77$) como en el afecto-comunicación ($\alpha = .80$).

Tabla 11. Datos descriptivos del rendimiento académico, IE, personalidad, adaptación escolar, autoeficacia, inteligencia general y clima familiar en el estudio 1

Escala	Dimensión	M	DT	Mín.	Máx.	N	α
Rendimiento académico	-	6.70	1.29	3.10	9.70	164	-
TMMS-24	Atención	3.31	0.83	1.25	5.00	159	.88
	Claridad	3.21	0.76	1.25	5.00	161	.85
	Reparación	3.52	0.74	1.25	5.00	164	.81
EPQ-J	Neuroticismo	1.53	0.23	1.05	2.00	164	.83
	Extraversión	1.78	0.12	1.33	2.00	164	.59
EMA	Centro	2.76	0.75	1.00	4.00	164	.84
	Compañeros	2.90	0.74	1.00	4.00	164	.94
Autoeficacia	Total	3.65	0.47	2.44	4.79	147	.89
BADyG M	Inteligencia general	66.44	28.30	4.00	99.00	32	.95
EA-P	Crítica-rechazo	1.72	0.41	1.00	4.00	131	.77
	Afecto-comunicación	4.42	0.43	3.20	5.00	156	.80

Nota. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24); Eysenck Personality Questionnaire-Junior (EPQ-J); Escala Magallanes de Adaptación (EMA); Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales M (BADyG M); Escala de Afecto para Padres (EA-P)

2.6.2. Análisis inferencial

En este apartado, una vez comprobados los supuestos de normalidad y homocedasticidad, reflejamos los resultados obtenidos tanto en el análisis correlacional de Pearson como en el de regresión lineal jerárquica.

2.6.2.1. Análisis correlacional de Pearson

Dado que todas las variables incluidas en esta investigación tienen un valor de medida de escala, hemos optado por emplear el estadístico r de Pearson para conocer las relaciones que se establecen entre las variables pertenecientes a este estudio. Los resultados obtenidos tras la aplicación del análisis correlacional a las variables incluidas en el estudio se encuentran recogidos en la Tabla 12.

En primer lugar, observamos que el rendimiento académico se relaciona significativa y positivamente con la adaptación al centro ($r = .28, p < .01$), la autoeficacia total ($r = .53, p < .01$), la inteligencia general ($r = .69, p < .01$) y el afecto-comunicación familiar ($r = .23, p < .01$); así como negativamente con la crítica-rechazo familiar ($r = -.31, p < .01$). Por tanto, en el análisis de los factores determinantes del rendimiento académico comprobamos que éste se relaciona tanto con aspectos personales (inteligencia y autoeficacia), como escolares (adaptación al centro) y familiares (afecto-comunicación y crítica-rechazo).

A continuación, procederemos al análisis de las variables del cuestionario con el que hemos medido la IE autopercebida de los adolescentes, el TMMS-24. Como podemos comprobar, la atención emocional se relaciona significativa y positivamente con los factores de claridad ($r = .29, p < .01$) y reparación emocional ($r = .30, p < .01$), así como con el neuroticismo ($r = .32, p < .01$) y la adaptación al centro ($r = .25, p < .01$). En cuanto a la claridad emocional se refiere, percibimos que se relaciona significativamente con la atención ($r = .29, p < .01$) y la reparación emocional ($r = .41, p < .01$), la extraversión ($r = .19, p < .05$), la adaptación tanto al centro ($r = .40, p < .01$) como a los compañeros ($r = .18, p < .05$), la autoeficacia ($r = .33, p < .01$) y el afecto-comunicación familiar ($r = .21, p < .01$). Sin embargo, la claridad emocional se relaciona significativa y negativamente con el neuroticismo ($r = -.22, p < .01$). Finalmente, de acuerdo con la reparación emocional, constatamos que se relaciona significativa y positivamente con la atención ($r = .30, p < .01$) y la claridad emocional ($r = .41, p < .01$), la extraversión ($r = .18, p < .05$), la adaptación al centro ($r = .33, p < .01$) y a los compañeros ($r = .27, p < .01$), así como con la autoeficacia ($r = .32, p < .01$). Por otro lado, la reparación emocional se asocia significativa y negativamente con el neuroticismo ($r = -.23, p < .01$). Por tanto, todas las dimensiones emocionales (atención, claridad y reparación) mantienen elevadas correlaciones entre sí. Además, la atención emocional promueve mayores niveles de neuroticismo y mejora la adaptación al centro. La claridad emocional actúa en detrimento del neuroticismo, beneficia la adaptación escolar (centro y compañeros), incrementa la percepción de autoeficacia y es propia de un entorno familiar promotor del afecto y la comunicación. Finalmente, la reparación emocional disminuye los niveles de neuroticismo, está relacionada con una mayor extraversión y promueve la adaptación escolar (centro, compañeros).

En relación a la medida de personalidad, como podemos ver, el neuroticismo se relaciona significativa y positivamente con la atención emocional ($r = .32$, $p < .01$). Por otro lado, manifiesta relaciones significativas y negativas con la claridad ($r = -.22$, $p < .01$) y la reparación emocional ($r = -.23$, $p < .01$); así como con la extraversión ($r = -.28$, $p < .01$), la adaptación al centro ($r = -.26$, $p < .01$) y a los compañeros ($r = -.31$, $p < .01$), la autoeficacia ($r = -.41$, $p < .01$) y el afecto-comunicación familiar ($r = -.19$, $p < .05$). En cuanto a la extraversión vemos que existe una correlación significativa y positiva con la claridad ($r = .19$, $p < .05$) y reparación emocional ($r = .18$, $p < .05$), la adaptación a los compañeros ($r = .34$, $p < .01$) y la autoeficacia ($r = .25$, $p < .01$). Y negativa con el neuroticismo ($r = -.28$, $p < .01$), tal y como hemos expresado con anterioridad. En términos globales podemos afirmar que las puntuaciones en extraversión se vinculan con una mayor IE, una mejor adaptación a los iguales y una mayor percepción de autoeficacia, así como menores niveles de neuroticismo. Sin embargo, el neuroticismo se relaciona negativamente con la IE, la adaptación escolar, la autoeficacia y el afecto-comunicación establecido en el entorno familiar.

Analizando la Escala Magallanes de Adaptación (EMA) vemos que está compuesta por dos dimensiones: la adaptación general al centro y la adaptación a los compañeros. La primera dimensión, la adaptación general al centro, se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento académico ($r = .28$, $p < .01$), la atención ($r = .25$, $p < .01$), la claridad ($r = .40$, $p < .01$) y la reparación emocional ($r = .33$, $p < .01$), al igual que con la adaptación a los compañeros ($r = .19$, $p < .05$), la autoeficacia ($r = .61$, $p < .01$) y el afecto-comunicación familiar ($r = .27$, $p < .01$). Sin embargo, se aprecia una relación significativa y negativa con el neuroticismo ($r = -.26$, $p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = -.29$, $p < .01$). Los datos reflejan que a mayor rendimiento académico, autoeficacia, adaptación a los compañeros, afecto-comunicación familiar, atención, claridad y reparación emocional, mejor es la adaptación al centro. Por el contrario, a mayor neuroticismo y crítica-rechazo familiar, peor es esa adaptación. La segunda de las dimensiones, la adaptación a los compañeros se relaciona significativa y positivamente con la claridad ($r = .18$, $p < .05$) y reparación emocional ($r = .27$, $p < .01$), así como con la extraversión ($r = .34$, $p < .01$), la adaptación al centro ($r = .19$, $p < .05$) y la autoeficacia ($r = .33$, $p < .01$). Contrariamente, se relaciona negativamente con el neuroticismo ($r = -.31$, $p < .01$). Por ello, cuanto mayor sean la claridad y reparación

emocional, la extraversión, la adaptación al centro y la autoeficacia, mejor es la adaptación a los compañeros; no obstante, de ello también se deduce una menor adaptación cuanto mayor sea el nivel de neuroticismo.

Por otro lado, vemos que la autoeficacia se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento académico ($r = .53, p < .01$), la claridad ($r = .33, p < .01$) y reparación emocional ($r = .32, p < .01$), al igual que con la extraversión ($r = .25, p < .01$), la adaptación al centro ($r = .61, p < .01$) y a los compañeros ($r = .33, p < .01$), así como al afecto-comunicación familiar ($r = .22, p < .01$). Manteniendo una relación significativa negativa con el neuroticismo ($r = -.41, p < .01$). Es decir, la autoeficacia tiende a ser menor si se poseen altos niveles de neuroticismo. Sin embargo, aquellos que obtengan un alto rendimiento académico, que posean elevada claridad y reparación emocional, un nivel alto de extraversión, un adecuado grado de afecto-comunicación familiar y una buena adaptación al centro y a los compañeros, probablemente se percibirán como más eficaces tanto a nivel académico, como social y autorregulatorio.

En cuanto a la inteligencia general (IG) correspondiente al BADyG M, podemos afirmar que se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento académico ($r = .69, p < .01$) y negativamente con la dimensión de crítica-rechazo familiar ($r = -.53, p < .01$). Por tanto, la inteligencia general mantiene una elevada relación positiva con el rendimiento académico y, además, los principales cuidadores de los mismos son los que menos les critican y rechazan.

A continuación, pasamos a mostrar los resultados derivados de la Escala de Afecto para Padres (EA-P). En la misma, observamos que la crítica-rechazo se relaciona significativa y negativamente con el rendimiento académico ($r = -.31, p < .01$), la adaptación al centro ($r = -.29, p < .01$), la inteligencia general ($r = -.53, p < .01$) y el afecto-comunicación ($r = -.30, p < .01$). Por su lado, el afecto-comunicación se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento académico ($r = .23, p < .01$), la claridad emocional ($r = .21, p < .01$), la adaptación al centro ($r = .27, p < .01$) y la autoeficacia ($r = .22, p < .01$). Aunque, se relaciona significativa y negativamente tanto con el

neuroticismo ($r = -.19, p < .05$) como con la crítica-rechazo ($r = -.30, p < .01$). Podemos concluir, por tanto, que los padres, madres o tutores legales que manifiestan mejor comunicación y afecto con sus hijos, son los que menos les critican y rechazan. Esta premisa es fundamental para un mayor rendimiento académico y adaptación al centro. Además, un adecuado nivel de afecto y comunicación familiar se relaciona con una mayor claridad emocional, mejor autoeficacia y menor nivel de neuroticismo.

Tabla 12. Correlaciones entre rendimiento académico, IE, personalidad, adaptación escolar, autoeficacia, IG y clima familiar en el estudio 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Rendimiento	1											
1. Media												
TMMS-24	.11	1										
2. Atención emocional	.13	.29**	1									
3. Claridad emocional	.01	.30**	.41**	1								
4. Reparación emocional	-.13	.32**	-.22**	-.23**	1							
EPQ-J	.06	-.02	.19*	.18*	-.28**	1						
5. Neuroticismo	.28**	.25**	.40**	.33**	-.26**	.01	1					
6. Extraversión	-.00	.01	.18*	.27**	-.31**	.34**	.19*	1				
7. Adaptación centro	.53**	.16	.33**	.32**	-.41**	.25**	.61**	.33**	1			
8. Adaptación compañeros	.69**	.05	.09	-.24	-.13	.18	-.10	.13	.20	1		
9. Total	-.31**	-.15	-.10	-.17	.16	-.13	-.29**	-.15	-.18	-.53**	1	
10. Inteligencia general (2)	.23**	.10	.21**	.13	-.19*	.01	.27**	.05	.22**	.24	-.30**	1
11. Crítica-rechazo												
12. Afecto-comunicación												

Notas. (1) * p < .05 ** p < .01

(2) n = 32

(3) Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24); Eysenck Personality Questionnaire-Junior (EPQ-J); Escala Magallanes de Adaptación (EMA); Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales M (BADyG M); Escala de Afecto para Padres (EA-P)

2.6.2.2. Análisis de regresión lineal jerárquica

Finalmente presentamos los resultados hallados en el análisis de la regresión lineal jerárquica por pasos. Este análisis nos permite establecer un orden secuencial en la introducción de las variables en la ecuación de regresión. De este modo podemos conocer el porcentaje de varianza explicada por la IE, nuestra principal aportación en la explicación al ajuste escolar (i.e., rendimiento académico, adaptación al centro y compañeros), una vez controlados los efectos producidos por las variables clásicas en su estudio (i.e., autoeficacia y clima familiar) y la personalidad como variable control al utilizar el TMSS-24 como medida de autoinforme.

Rendimiento académico

Como podemos observar, el rendimiento académico es explicado, en un primer paso, por las variables autoeficacia total, crítica-rechazo familiar y adaptación a los compañeros. La IEP, por tanto, no aporta varianza más allá de las variables ya clásicas en el estudio del rendimiento académico. Los anteriores factores explican el 48% ($R^2 = .48$) de la varianza del rendimiento académico con elevados índices de significatividad en su predicción ($p < .001$). De este modo, apreciamos que la autoeficacia predice positivamente el rendimiento académico. En cambio, este modelo indica que un entorno familiar en el que prevalezca la crítica y el rechazo hacia sus hijos y una adecuada adaptación a los compañeros tiende a incidir negativamente sobre el rendimiento académico (véase Tabla 13).

Tabla 13. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir el rendimiento académico en el estudio 1

Modelo 1	Predictor	B	β	t	I.T.	ΔR^2
	Autoeficacia total	1.70	0.63	8.37***	.90	.35
	Crítica-rechazo familiar	-0.88	-0.26	-3.59***	.98	.06
	Adaptación a los compañeros	-0.46	-0.26	-3.52***	.91	.06
		$R^2 = .48$				
		$F_{3,102} = 31.04***$				
		n = 164				

Nota. I.T. = índice de tolerancia.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Adaptación general al centro

En esta ocasión observamos que la adaptación general al centro es explicada por variables de ambos modelos: del primero, referido a las variables clásicas en el estudio del ajuste escolar (i.e. rendimiento académico, adaptación a los compañeros, autoeficacia, clima familiar y personalidad) y del segundo, integrado por las variables que componen las ramas de IEP (i.e. atención, claridad y reparación emocional). De acuerdo al primer modelo podemos afirmar que la autoeficacia total, la extraversión y el afecto-comunicación familiar son variables explicativas de la adaptación al centro. Este modelo explica el 45% de la varianza ($R^2 = .45$) de la adaptación al centro; asimismo comprobamos que los índices muestran una elevada significatividad de predicción de estas variables ($p < .001$). Por otro lado vemos que, al incluir las variables de IE en un segundo modelo, aumenta el poder explicativo de la adaptación al centro ($R^2 = .50$) dado que, además de las anteriores variables mencionadas, se ha incluido la claridad emocional ($\Delta R^2 = .06$) en la explicación del modelo. De igual modo, se mantiene el elevado índice de significación ($p < .001$). Por tanto, podemos concluir que una adecuada autoeficacia, la demostración de afecto y la comunicación familiar, así como la claridad emocional predicen positivamente la adaptación al centro. No obstante, una elevada extraversión lo predice negativamente, es decir, parece dificultar la adaptación al centro (i.e., valora positivamente su educación y la considera útil para su desenvolvimiento social, muestra comportamientos habituales de respeto y cumplimiento de las normas escolares), véase Tabla 14.

Tabla 14. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir la adaptación general al centro en el estudio 1

Modelo 1	Predictor	B	β	t	I.T.	ΔR^2
	Autoeficacia total	0.98	0.62	8.07***	.91	.39
	Extraversión	-1.09	-0.18	-2.42*	.96	.04
	Afecto-comunicación familiar	0.32	0.17	2.19*	.95	.03
		$R^2 = .45$				
		$F_{3,102} = 27.76***$				
Modelo 2	Predictor	B	β	t	I.T.	ΔR^2
	Autoeficacia total	0.85	0.54	6.98***	.82	.39
	Extraversión	-1.25	-0.21	-2.90**	.95	.04
	Afecto-comunicación familiar	0.31	0.16	2.22*	.95	.03
	Claridad emocional	0.23	0.25	3.34***	.87	.06
		$R^2 = .50$				
		$F_{4,101} = 25.67***$				
						n = 164

Nota. I.T. = índice de tolerancia.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Adaptación a los compañeros

En relación a la adaptación a los compañeros constatamos que es explicado, en un primer modelo, por la autoeficacia total, el rendimiento académico y la extraversión. Este modelo explica un porcentaje de varianza menos elevado que el anterior ($R^2 = .22$), en el que se estableció la adaptación general al centro como variable criterio, aunque sí con elevado índice de significación ($p < .001$). De este modo, encontramos que tanto una elevada autoeficacia como cierta tendencia a la extraversión predicen positivamente la adaptación a los compañeros. Sin embargo, un rendimiento académico alto parece anticipar una adaptación negativa a los compañeros (véase Tabla 15).

Tabla 15. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir la adaptación a los compañeros en el estudio 1

Modelo 1	Predictor	B	β	t	I.T.	ΔR^2
	Autoeficacia total	0.71	0.46	4.17***	.63	.09
	Rendimiento académico	-0.20	-0.35	-3.18**	.65	.08
	Extraversión	1.36	0.23	2.58*	.96	.05
		$R^2 = .22$				
		$F_{3,102} = 9.77***$				
		n = 164				

Nota. I.T. = índice de tolerancia.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

3. Estudio 2

3.1. Objetivos

- 1) Ampliar el conocimiento del papel de la IE ejecutada en la adolescencia.
- 2) Describir las características de la IE ejecutada, el rendimiento académico, la adaptación escolar (centro y compañeros), la autoeficacia, la motivación académica, la inteligencia general y el clima familiar del alumnado de educación secundaria obligatoria.
- 3) Analizar la relación existente entre la IE ejecutada, el rendimiento académico, la adaptación escolar (centro y compañeros), la inteligencia general, la autoeficacia, la motivación académica y el clima familiar.
- 4) Conocer la aportación de la IE ejecutada en la explicación del resultado académico y la adaptación escolar (centro y compañeros) más allá de las variables clásicas en su estudio (inteligencia general, autoeficacia, motivación académica y clima familiar).
- 5) Derivar implicaciones para el desarrollo de programas que promuevan habilidades emocionales en el alumnado de los centros educativos de educación secundaria obligatoria.

3.2. Hipótesis

Hipótesis 1: Poseer un alto nivel de IE ejecutada está relacionado de forma significativa con un mejor rendimiento académico.

Hipótesis 2: La IE ejecutada aporta varianza a la explicación del rendimiento académico más allá de la inteligencia general, autoeficacia, adaptación escolar (centro y compañeros), motivación académica y clima familiar.

Hipótesis 3: Poseer un alto nivel de IE ejecutada está relacionado de forma significativa con una mejor adaptación escolar (centro educativo y compañeros).

Hipótesis 4: La IE ejecutada aporta varianza a la explicación del grado de adaptación escolar (centro y compañeros) más allá de la inteligencia general, autoeficacia, rendimiento académico, motivación académica y clima familiar.

3.3. Selección y características de la muestra

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo incidental de 427 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad Autónoma de Cantabria. En la presente investigación han participado dos centros urbanos ubicados en la ciudad de Santander, uno de ellos de titularidad pública y otro concertada, y un centro rural público situado en el municipio de Castañeda (véase Tabla 16). La selección de los mismos atiende al criterio de diversidad poblacional, sociocultural, económica y de titularidad y tamaño de los centros educativos de Cantabria. La muestra participante representa el 2.03% de los estudiantes de Cantabria matriculados en educación secundaria obligatoria. En relación a la titularidad, el 1.39% es alumnado de centros públicos y el 3.31% es alumnado de centros concertados, según los datos proporcionados por la Consejería de Educación de Cantabria.

Tabla 16. Datos descriptivos de la muestra, según el tipo de centro, el nivel educativo y el sexo de los participantes en el estudio 2

	Tipo de centro	Nivel educativo	Varón	Mujer	Total
Urbano	Público	1º de la ESO	7	8	15
		2º de la ESO	8	6	14
		3º de la ESO	3	8	11
		4º de la ESO	10	12	22
	Concertado	1º de la ESO	31	26	57
		2º de la ESO	24	40	64
		3º de la ESO	37	19	56
		4º de la ESO	39	16	55
Rural	Público	1º de la ESO	26	25	51
		2º de la ESO	19	14	33
		3º de la ESO	12	20	32
		4º de la ESO	9	8	17
Total			225	202	427

La muestra de esta investigación está conformada por adolescentes (53% varones y 47% mujeres) de edades comprendidas entre 12 y 17 años, situándose la media de edad en torno a los 14 años ($M = 13.83$; $DT = 1.40$). En lo que se refiere al país de origen, cerca del 92% de los participantes son españoles, el 1% es procedente de diversos países de Europa, el 6% es de origen latinoamericano y el 1% restante es alumnado asiático y africano (véase Tabla 17).

Tabla 17. Datos descriptivos en función del sexo, la edad y el país de origen de los participantes en el estudio 2

			Edad ^a		España		Resto de Europa		Latinoamérica		Asia		África	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Varones	225	52.7	13.91	1.46	207	92.0	3	1.33	13	5.78	0	0.0	2	0.89
Mujeres	202	47.3	13.74	1.33	185	91.58	1	0.50	14	6.93	2	0.99	0	0.0
Total	427	100.0	13.83	1.40	392	91.80	4	0.94	27	6.32	2	0.47	2	0.47

Nota. ^aDatos expresados en años.

En relación a la variable socioeconómica de los participantes, podemos afirmar que, en general, el alumnado de los centros urbanos tiene mayor poder adquisitivo que los sujetos pertenecientes al centro rural. Atendiendo a los datos aportados por las familias, el 25% de la muestra participante de los centros urbanos se sitúa en el umbral más bajo de la renta, sin embargo en el caso del centro rural este dato supera el 40%. No obstante, si analizamos la muestra en su totalidad podemos constatar que la distribución de la riqueza es bastante equitativa, el 29.51% pertenece al umbral bajo, el 37.24% al umbral medio y el 25.29% al umbral alto (véase Tabla 18).

Tabla 18. Datos descriptivos en función del tipo de centro y del umbral de los participantes en el estudio 2

	Urbano Público		Urbano Concertado		Rural Público		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bajo	15	24.19	57	24.57	54	40.60	126	29.51
Medio	27	43.55	80	34.48	52	39.10	159	37.24
Alto	13	20.97	79	34.05	16	12.03	108	25.29
Total	55	88.71	216	93.10	122	91.73	393	92.04
Perdidos	7	11.29	16	6.9	11	80.3	34	7.96

Por último, observamos que el nivel educativo de las familias es bastante elevado, tanto en el nivel de estudios del padre o tutor legal como en el de la madre o tutora legal. En lo que respecta al nivel de estudios del padre o tutor legal, el 37.47% posee estudios superiores (15.92% FP Superior; 21.55% universitarios). Cabe destacar que el porcentaje de madres o tutoras legales con estudios superiores (44.5%) supera al de sus parejas tanto en FP Superior (16.16%) como en la educación universitaria (28.34%). Al igual que sucedía con el umbral de la renta, se observa que tanto los padres o tutores como las madres o tutoras de los centros urbanos, en comparación con aquellos del centro rural, alcanzan niveles educativos superiores. Los datos señalan que el 30.60% de los padres o tutores y el 38.36% de las madres o tutoras del centro urbano concertado poseen estudios universitarios, seguido de un 20.97% de los padres o tutores y de un 25.81% de las madres o tutoras del centro urbano público y de un 6.01% de los padres o tutores y de un 12.03% de las madres o tutoras procedentes del centro rural (véase Tablas 19 y 20).

Al tomar la muestra en su totalidad observamos que la mayoría de los progenitores o tutores legales han finalizado sus estudios una vez obtenido el graduado escolar (25.76% de los padres o tutores y 22.95% de las madres o tutoras) o bien han alcanzado estudios universitarios (21.55% de los padres o tutores y 28.34% de las madres o tutoras).

Tabla 19. Datos descriptivos en función del nivel de estudios del padre o tutor de los participantes en el estudio 2

	Urbano Público		Urbano Concertado		Rural Público		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sin estudios finalizados	4	6.45	3	1.29	5	3.76	12	2.81
Graduado escolar	14	22.58	39	16.81	57	42.86	110	25.76
FP Medio	5	8.06	24	10.35	20	15.04	49	11.47
Bachillerato	10	16.13	29	12.5	8	6.01	47	11.01
FP Superior	7	11.29	40	17.24	21	15.79	68	15.92
Universitarios	13	20.97	71	30.60	8	6.01	92	21.55
Total	53	85.48	206	88.79	119	89.47	378	88.52
Perdidos	9	14.52	26	11.21	14	10.53	49	11.48

Tabla 20. Datos descriptivos en función del nivel de estudios de la madre o tutora de los participantes en el estudio 2

	Urbano Público		Urbano Concertado		Rural Público		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sin estudios finalizados	2	3.22	1	0.43	5	3.76	8	1.87
Graduado escolar	18	29.03	34	14.66	46	34.58	98	22.95
FP Medio	7	11.29	22	9.48	27	20.30	56	13.12
Bachillerato	7	11.29	29	12.5	15	11.28	51	11.94
FP Superior	6	9.68	43	18.54	20	15.04	69	16.16
Universitarios	16	25.81	89	38.36	16	12.03	121	28.34
Total	56	90.32	218	93.97	129	96.99	403	94.38
Perdidos	6	9.68	14	6.03	4	3.01	24	5.62

3.4. Variables e instrumentos

De acuerdo con los objetivos e hipótesis planteadas, en este apartado se describen los diversos instrumentos utilizados para evaluar las variables diseñadas en esta investigación. Por un lado, la familia cumplimentó la Escala de Afecto (EA) (Fuentes et al., 1999). Por otro lado, el orden de aplicación de las pruebas en el alumnado fue el siguiente: en primer lugar, el Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA; Fernández-Berrocal et al., 2011), a continuación la Escala de Autoeficacia para Niños y Adolescentes (Bandura, 1990; Pastorelli et al., 2001), posteriormente el Test de Dominós (D-70; Kowrousky y Rennes, 1971), seguidamente la Escala Magallanes de Adaptación (EMA; García y Magaz, 1998) y, por último, el cuestionario Motivación hacia el Aprendizaje y la Ejecución (MAPE-II; Montero y Alonso-Tapia, 1992). Además, se recogieron las calificaciones ordinarias y extraordinarias del alumnado participante.

Como se puede observar, algunas de las pruebas utilizadas en este estudio son coincidentes con las utilizadas en el estudio previo. Por tanto, a continuación detallaremos aquellas que únicamente han sido incluidas en este estudio 2. De este modo, tendremos una visión más completa de los factores predictores de las variables criterio acorde a la literatura existente.

Datos sociodemográficos y económicos

En este estudio, además de los datos sociodemográficos recogidos en el estudio 1 referentes al alumnado participante (sexo, país de origen, fecha de nacimiento, curso y centro educativo) y sus familias (nivel de estudios), se dispone de los datos socioeconómicos aportados por las familias mediante su umbral de renta.

Inteligencia emocional

En la evaluación de la inteligencia emocional se ha utilizado, en esta ocasión, el Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA; Fernández-Berrocal et al., 2011). Este test, descrito previamente en la revisión teórica (véase capítulo 1, apartado 3), nos permite conocer la IE ejecutada de la muestra participante.

Motivación académica

La motivación académica del alumnado ha sido medida a través del cuestionario de Motivación hacia el Aprendizaje y la Ejecución (MAPE-II; Montero y Alonso-Tapia, 1992). Este cuestionario está compuesto por 74 ítems, los cuales se encuentran agrupados en seis escalas. La escala 1 hace referencia a la alta capacidad de trabajo y rendimiento (e.g., “Normalmente trabajo más duro que mis compañeros”), la escala 2 alude a la motivación intrínseca (e.g., “Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna”), la escala 3 mide la ambición (e.g., “El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito”), la escala 4 analiza la ansiedad inhibidora del rendimiento (e.g., “Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente, que irá mal”), la escala 5 examina la ansiedad facilitadora del rendimiento (e.g., “El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago”), y finalmente la escala 6 calcula la vagancia (e.g., “Frecuentemente empiezo cosas que después no termino”). A su vez, estas escalas se aglutinan en tres dimensiones: la primera, motivación por el aprendizaje, está integrada por las escalas 1, 2 y 6; la segunda dimensión se trata de la motivación por el resultado integrada por las escalas 3 y 5; y la tercera dimensión, es el miedo al fracaso integrada por la escala 4. En esta investigación utilizaremos únicamente las escalas 4, 5 y 6. Esta decisión viene determinada por el análisis preliminar llevado a cabo en el estudio piloto. En dicha prueba se comprobó que las escalas 1, 2 y 3 ni correlacionaban ni tenían poder explicativo en relación a las variables objeto de estudio. Su formato de respuesta es dicotómico: 1 (“Sí”) y 2 (“No”). En lo relativo a la fiabilidad, el cuestionario presenta una adecuada consistencia interna en todas las escalas: ansiedad facilitadora del rendimiento ($\alpha = .76$), ansiedad inhibidora del rendimiento ($\alpha = .73$) y vagancia ($\alpha = .67$).

Inteligencia general

Para evaluar la inteligencia general del alumnado, se ha utilizado el Test de Dominós (D-70; Kowrousky y P. Rennes, 1971). Este test es una prueba de la evaluación de la inteligencia general destinada a una población superior a 12 años. Los autores, partiendo de la anterior versión denominada D-48, construyeron este test no-verbal compuesto por 44 elementos en los que figuran una serie de fichas de dominó. Cada mitad de estas fichas está compuesta por un número variable de puntos de 0 a 6. La última ficha de cada serie está en blanco y el sujeto ha de anotar los puntos que corresponden a ambas mitades de la misma en relación a la serie correspondiente. Los participantes disponen de 25 minutos para realizar la prueba. El índice de consistencia interna en la muestra de estudiantes españoles fue de .82.

3.5. Procedimiento

Con anterioridad a la conformación definitiva de los instrumentos objeto de estudio para esta investigación, previamente se llevó a cabo una prueba piloto con una pequeña muestra de estudiantes de educación secundaria de un centro concertado de Cantabria (n = 26). El objetivo de esta prueba era evaluar la duración, comprensión, utilidad y presumible fiabilidad de cada instrumento propuesto. Por tanto, tras el análisis de los resultados pertinentes, procedimos a la constitución final de los cuestionarios y test. El orden de las pruebas estandarizadas utilizadas se ha descrito con anterioridad en el apartado 3.4. de este capítulo.

Una vez finalizada esta fase, nos dirigimos a varios centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria para invitarles a formar parte de esta investigación (véase Anexo 1). 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 cumplieran con independencia de las circunstancias en las que el centro se encontraba enclavado. De un total de ocho centros ofertados, obtuvimos respuesta favorable de un centro público rural situado en el municipio de Castañeda, un centro

público urbano situado en la periferia de la ciudad de Santander y un centro concertado religioso ubicado en el centro de Santander. Tras su compromiso en la colaboración con nuestro estudio, repartimos unos sobres a todo el alumnado de secundaria. En los mismos se les explicaba el objeto de nuestra investigación; se les proporcionaba una autorización parental (véase Anexo 2), dado que el alumnado es menor de edad; así como una serie de datos sociodemográficos (i.e., nivel de estudios y umbral de renta) y un breve cuestionario para las familias, la Escala de Afecto (EA) (Fuentes et al., 1999). Aquellas familias que decidieron participar, devolvieron el sobre con todos los documentos cumplimentados a su tutor correspondiente.

Una vez recogidas todas las autorizaciones y cuestionarios familiares, procedimos a pasar el compendio de cuestionarios y test, mencionados con anterioridad, al alumnado autorizado. No obstante, antes de comenzar con la aplicación de las pruebas estandarizadas, el alumnado cumplimentó una serie de preguntas sobre aspectos demográficos (i.e., sexo, país de origen, fecha de nacimiento, curso y centro educativo) y se pidió su autorización para la participación en la investigación (véase Anexo 3).

Gracias a que los tutores 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 fue de dos sesiones de 50 minutos, habitualmente en el horario de tutorías.

Finalmente, en el mes de junio y septiembre los centros educativos nos proporcionaron las calificaciones ordinarias y extraordinarias de cada una de las asignaturas del alumnado participante. Para asegurar la confidencialidad y absoluta privacidad de los datos aportados, los tutores asignaron a las calificaciones de cada estudiante la misma clave que crearon tanto las familias como el alumnado para codificar sus cuestionarios. Así, de este modo, pudimos 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 tanto por parte de los participantes como del centro educativo.

3.6. Resultados

3.6.1. Análisis descriptivos

En este apartado recogemos los resultados más significativos de los análisis descriptivos para cada una de las variables estudiadas (véase Tabla 21).

En primer lugar, en relación al rendimiento académico, los datos evidencian una gran variabilidad en las calificaciones de todas las asignaturas obtenidas por parte del alumnado participante. Como podemos observar, la nota media mínima es de 2.22 y la máxima asciende a 9.91. En cuanto a la puntuación media, cabe señalar que se sitúa en un valor intermedio ($M = 6.60$).

El Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA; Fernández-Berrocal et al., 2011) presenta una amplia variabilidad de respuesta en los sujetos de esta investigación. Las puntuaciones medias alcanzan un valor medio en las cuatro ramas de IE evaluadas, siendo ligeramente superior en la percepción ($M = 104.58$) que en la comprensión ($M = 102.66$), la facilitación ($M = 100.28$) y, con especial diferencia, en el manejo emocional ($M = 85.76$), en el límite a una desviación por debajo de la media poblacional de 100 ($DT = 15$). La fiabilidad es adecuada en cada una de sus ramas: percepción ($\alpha = .87$), facilitación ($\alpha = .80$), comprensión ($\alpha = .74$) y manejo ($\alpha = .71$).

Posteriormente apreciamos que, en el cuestionario EMA, el alumnado manifiesta una elevada adaptación escolar. La adaptación a los compañeros es levemente superior ($M = 3.97$) que la relativa al centro educativo ($M = 3.87$). La fiabilidad en la adaptación al centro ($\alpha = .85$) es elevada, pero aún más en la adaptación a los compañeros ($\alpha = .94$).

Si atendemos al nivel de autoeficacia expresada por el alumnado, comprobamos que ésta alcanza un nivel medio-alto en su puntuación media ($M = 3.58$). La autoeficacia total muestra una fiabilidad elevada ($\alpha = .89$).

En relación a las variables de motivación, constatamos que tanto la media de ansiedad inhibidora ($M = 1.49$) como facilitadora del rendimiento ($M = 1.50$) se sitúan en niveles bastante elevados. En cuanto a la escala de vagancia, podemos observar que es ligeramente inferior ($M = 1.33$). Las tres escalas motivacionales presentan una adecuada fiabilidad: ansiedad inhibidora ($\alpha = .76$), ansiedad facilitadora ($\alpha = .64$) y vagancia ($\alpha = .69$).

Los datos muestran una inteligencia general dentro de los parámetros intermedios ($M = 22.90$). Cabe señalar que se han utilizado las puntuaciones directas obtenidas del test. La fiabilidad que se presenta en este estudio es la derivada del proceso de construcción del instrumento ($\alpha = .82$).

Finalmente, los resultados obtenidos en referencia al clima familiar, indican un nivel elevado en afecto-comunicación ($M = 4.20$) y un nivel medio-bajo en crítica-rechazo ($M = 1.72$). La fiabilidad es adecuada tanto en la crítica-rechazo ($\alpha = .73$) como en el afecto-comunicación ($\alpha = .82$).

Tabla 21. Datos descriptivos del rendimiento académico, IE, adaptación escolar, autoeficacia, motivación hacia el aprendizaje, inteligencia general y clima familiar en el estudio 2

Escala	Dimensión	M	DT	Mín.	Máx.	N	α
Rendimiento académico	-	6.60	1.34	2.22	9.91	427	-
TIEFBA	Percepción emocional	104.58	14.08	35.50	129.54	427	.87
	Facilitación emocional	100.28	15.59	41.88	135.61	427	.80
	Comprensión emocional	102.66	15.30	47.50	145.78	427	.74
	Manejo emocional	85.76	8.54	51.79	107.64	427	.71
EMA	Adaptación centro	3.87	0.75	1.17	5.00	423	.85
	Adaptación compañeros	3.97	0.75	1.45	5.00	423	.94
Autoeficacia	Total	3.58	0.47	2.06	4.91	424	.89
MAPE-II	Ansiedad inhibidora	1.49	0.25	1.00	2.00	422	.76
	Ansiedad facilitadora	1.50	0.22	1.00	2.00	422	.64
	Vagancia	1.33	0.22	1.00	1.92	422	.69
D-70	Inteligencia general	22.90	6.99	1.00	38.00	396	.82
EA-P	Crítica-rechazo	1.72	0.44	1.00	3.78	418	.73
	Afecto-comunicación	4.20	0.50	1.90	5.00	418	.82

Nota. Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA); Escala Magallanes de Adaptación (EMA); Motivación hacia el Aprendizaje y la Ejecución (MAPE-II); Test de Dominós (D-70); Escala de Afecto para Padres (EA-P)

3.6.2. Análisis inferencial

En este apartado reflejamos, una vez comprobados los supuestos de normalidad, homocedasticidad y colinealidad, los resultados obtenidos tanto en el análisis correlacional de Pearson como en el análisis de regresión lineal jerárquica.

3.6.2.1. Análisis correlacional de Pearson

Al igual que en el estudio 1, llevamos a cabo una análisis correlacional de Pearson entre todas las variables de estudio. Los resultados obtenidos se encuentran recogidos en la Tabla 22.

En primer lugar, comprobamos que el rendimiento académico se relaciona significativa y positivamente con las cuatro dimensiones analizadas de la IE: percepción ($r = .17, p < .01$), facilitación ($r = .20, p < .01$), comprensión ($r = .23, p < .01$) y manejo emocional ($r = .22, p < .05$). Además de con la adaptación al centro ($r = .44, p < .01$) y a los compañeros ($r = .12, p < .05$), la autoeficacia total ($r = .45, p < .01$), la ansiedad facilitadora ($r = .16, p < .01$) y la inteligencia general ($r = .43, p < .01$). Por otro lado, el rendimiento académico mantiene una relación significativa negativa con la ansiedad inhibitoria ($r = -.11, p < .05$), la vagancia ($r = -.44, p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = -.30, p < .01$). El rendimiento académico se relaciona, por tanto, con todos los factores analizados, a excepción del afecto y la comunicación familiar.

En relación a las variables analizadas en el test de IE podemos constatar que la percepción emocional se relaciona significativa y positivamente con los factores de facilitación ($r = .36, p < .01$), comprensión ($r = .43, p < .01$) y manejo emocional ($r = .38, p < .01$) así como con el rendimiento académico ($r = .17, p < .01$), la adaptación al centro ($r = .18, p < .01$) y la autoeficacia total ($r = .13, p < .05$). No obstante, la ansiedad facilitadora ($r = -.19, p < .01$), la vagancia ($r = -.19, p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = -.12, p < .05$) se relacionan significativa y negativamente con la primera rama de IE. En cuanto a la facilitación emocional observamos que se relaciona significativa y positivamente con la percepción ($r = .36, p < .01$), la comprensión ($r = .43, p < .01$) y el manejo emocional ($r = .27, p < .01$). Se relaciona de igual modo con el rendimiento académico ($r = .20, p < .01$) la autoeficacia total ($r = .11, p < .05$) y la inteligencia general ($r = .21, p < .01$). Por el contrario, establece una relación significativa y negativa con la vagancia ($r = -.12, p < .05$). Por otro lado, la comprensión emocional se relaciona significativa y positivamente con la percepción ($r = .43, p < .01$), la facilitación ($r = .43, p < .01$) y el manejo emocional ($r = .49, p < .01$). Asimismo, se relaciona con el rendimiento académico ($r = .23, p < .01$) la adaptación al centro ($r = .17, p < .01$), la autoeficacia total ($r = .14, p < .01$) y la inteligencia general ($r = .29, p < .01$). Sin embargo, se relaciona significativa y negativamente con la vagancia ($r = -.16, p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = -.12, p < .05$). Por último, el manejo emocional establece una relación significativa y positiva con la percepción ($r = .38, p < .01$), la facilitación ($r = .27, p < .01$) y la comprensión emocional ($r = .49, p < .01$). Igualmente, se relaciona con el rendimiento académico ($r = .22, p < .05$) la adaptación tanto al centro

($r = .23$, $p < .01$) como a los compañeros ($r = .22$, $p < .01$), la autoeficacia total ($r = .27$, $p < .01$) y la inteligencia general ($r = .17$, $p < .01$). Así como una relación significativa y negativa con la vagancia ($r = -.29$, $p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = -.13$, $p < .01$). Con todo ello podemos concluir que cada uno de los factores emocionales (percepción, facilitación, comprensión y manejo) se relaciona entre sí y además de manera positiva con el rendimiento académico. La IE, a excepción de la facilitación, se relaciona directamente con la adaptación al centro educativo y también con la adaptación a los compañeros, si tenemos en cuenta el manejo emocional. El alumnado con una IE más elevada se ha percibido con mayor autoeficacia y menor vagancia. Los resultados ponen de relieve cierta relación entre la IE (a excepción de la percepción) y la inteligencia general. Sin embargo, esa percepción emocional se vincula con una menor ansiedad facilitadora del rendimiento, así como un ambiente familiar que fomente la crítica y el rechazo hacia sus hijos da muestras de ser negativo de cara al desarrollo de todos los factores de la IE, menos en el caso de la facilitación.

A continuación, pasamos a analizar los resultados obtenidos en las dimensiones de adaptación general al centro y la adaptación a los compañeros. La primera dimensión, la relativa al centro, se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento académico ($r = .44$, $p < .01$), la percepción ($r = .18$, $p < .01$), la comprensión ($r = .17$, $p < .01$) y el manejo emocional ($r = .23$, $p < .01$). Además de con la adaptación a los compañeros ($r = .28$, $p < .01$), la autoeficacia total ($r = .55$, $p < .01$) y el afecto-comunicación familiar ($r = .18$, $p < .01$). Sin embargo, mantiene una relación significativa y negativa con la ansiedad inhibidora del rendimiento ($r = -.13$, $p < .01$), la vagancia ($r = -.57$, $p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = -.29$, $p < .01$). La segunda dimensión, la adaptación a los compañeros, establece una relación significativa y positiva con el rendimiento académico ($r = .12$, $p < .05$), el manejo emocional ($r = .22$, $p < .01$), la adaptación al centro ($r = .28$, $p < .01$), la autoeficacia total ($r = .50$, $p < .01$) y la ansiedad facilitadora del rendimiento ($r = .10$, $p < .05$). Por el contrario, se relaciona significativa y negativamente con la ansiedad inhibidora ($r = -.19$, $p < .01$), la vagancia ($r = -.21$, $p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = -.15$, $p < .01$). Por tanto, los datos muestran que aspectos tales como el elevado rendimiento académico; una autoeficacia positiva; el afecto y la comunicación familiar; así como la IE, a excepción de la facilitación; son buenos predictores de una buena adaptación escolar, entendida ésta como

adaptación al centro y a los compañeros. No obstante, se percibe menor adaptación cuanto mayor sea la ansiedad inhibitora del rendimiento, la vagancia y una tendencia de crítica-rechazo de los progenitores hacia sus hijos.

En cuanto a la autoeficacia apreciamos que se relaciona con todas las variables objeto de estudio en esta investigación. Por un lado, se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento académico ($r = .45, p < .01$), la percepción ($r = .13, p < .05$), la facilitación ($r = .11, p < .05$), la comprensión ($r = .14, p < .01$) y el manejo emocional ($r = .27, p < .01$). De igual manera se relaciona con la adaptación al centro ($r = .55, p < .01$) y a los compañeros ($r = .50, p < .01$), la ansiedad facilitadora del rendimiento ($r = .14, p < .01$), la inteligencia general ($r = .19, p < .01$) y el afecto y comunicación familiar ($r = .18, p < .01$). Por otro lado, se relaciona significativa y negativamente con la ansiedad inhibitora del rendimiento ($r = -.41, p < .01$), la vagancia ($r = -.50, p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = -.24, p < .01$). Con todo ello podemos concluir que los factores que benefician la autoeficacia son: un buen ajuste escolar (rendimiento académico, adaptación al centro y a los compañeros), una adecuada IE, la ansiedad como facilitadora del rendimiento, una elevada inteligencia general y un ambiente familiar que promueva el afecto y la comunicación. Sin embargo, la ansiedad inhibitora del rendimiento, la vagancia y un entorno familiar determinado por la crítica y el rechazo actúan en detrimento de dicha autoeficacia.

Por otro lado, la motivación hacia el aprendizaje y la ejecución ha sido analizado mediante tres escalas: la ansiedad inhibitora del rendimiento, la ansiedad facilitadora del rendimiento y la vagancia. De acuerdo a la primera escala, podemos afirmar que la ansiedad inhibitora del rendimiento se relaciona significativa y positivamente con la vagancia ($r = .28, p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = .10, p < .05$). Por tanto, esta escala mantiene una relación significativa y negativa con el resto de variables, tales como con el rendimiento académico ($r = -.11, p < .05$), la adaptación al centro ($r = -.13, p < .01$) y a los compañeros ($r = -.19, p < .01$), la autoeficacia total ($r = -.41, p < .01$) y el afecto-comunicación familiar ($r = -.12, p < .05$). Por su lado, la ansiedad facilitadora del rendimiento se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento académico ($r = .16, p < .01$), la adaptación a los compañeros ($r = .10, p < .05$), la autoeficacia total

($r = .14$, $p < .01$) y la inteligencia general ($r = .13$, $p < .05$). Sin embargo, la percepción emocional ($r = -.19$, $p < .01$) y la vagancia ($r = -.10$, $p < .05$) mantienen una relación significativa y negativa con dicha ansiedad facilitadora del rendimiento. La última de las escalas, la vagancia, se relaciona significativa y positivamente con la ansiedad inhibidora ($r = .28$, $p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = .29$, $p < .01$). Con el resto de variables, también mantiene una relación significativa, pero negativa, las cuales hacen referencia al rendimiento académico ($r = -.44$, $p < .01$), la percepción ($r = -.19$, $p < .01$), facilitación ($r = -.12$, $p < .05$), comprensión ($r = -.16$, $p < .01$) y manejo emocional ($r = -.29$, $p < .01$). Además de con factores como la adaptación al centro ($r = -.57$, $p < .01$) y a los compañeros ($r = -.21$, $p < .01$), la autoeficacia total ($r = -.50$, $p < .01$), la ansiedad facilitadora del rendimiento ($r = -.10$, $p < .05$), la inteligencia general ($r = -.12$, $p < .05$) y el afecto-comunicación familiar ($r = -.22$, $p < .01$). En definitiva, la ansiedad inhibidora del rendimiento dificulta el ajuste académico (rendimiento, adaptación al centro y compañeros), la autoeficacia y el afecto-comunicación familiar. Además, el alumnado con este tipo de ansiedad afirma ser más vago y sus progenitores son más críticos con ellos. Por el contrario, la ansiedad facilitadora promueve un rendimiento académico más elevado, una adaptación a los compañeros más ajustada, el alumnado se denomina con mayor autoeficacia y parece poseer una inteligencia general más elevada. Pero estos sujetos perciben menos sus emociones y se califican con menor vagancia. Finalmente podemos afirmar que elevados niveles de vagancia actúan en detrimento del ajuste escolar (rendimiento, adaptación al centro y compañeros), la IE, la autoeficacia, la ansiedad facilitadora del rendimiento, la inteligencia general y el afecto-comunicación familiar. Además este alumnado que se percibe con mayor vagancia posee elevados niveles de ansiedad inhibidora del rendimiento y sus progenitores son más propensos a la crítica y rechazo.

En cuanto a la IG analizada comprobamos que se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento académico ($r = .43$, $p < .01$), la facilitación ($r = .21$, $p < .01$), la comprensión ($r = .29$, $p < .01$) y el manejo emocional ($r = .17$, $p < .01$). Asimismo, mantiene dicha relación con la autoeficacia total ($r = .19$, $p < .01$) y la ansiedad facilitadora del rendimiento ($r = .13$, $p < .05$). Por el contrario, se relaciona significativa y negativamente con la vagancia ($r = -.12$, $p < .05$) y la crítica-rechazo familiar ($r = -.18$, $p < .01$). Por tanto, este estudio apunta a una relación

significativa positiva entre la inteligencia general y el rendimiento académico, la IE (a excepción de la percepción), la autoeficacia y la ansiedad facilitadora del rendimiento. Por otro lado, el alumnado con menores puntuaciones en inteligencia general se percibe con mayor vagancia y sus progenitores se caracterizan por ser más críticos y con mayor rechazo hacia sus hijos.

En último lugar, la crítica-rechazo del entorno familiar se relaciona significativa y positivamente con la ansiedad inhibidora del rendimiento ($r = .10, p < .05$) y la vagancia ($r = .29, p < .01$). Aunque, se relaciona significativa y negativamente con el rendimiento académico ($r = -.30, p < .01$), la percepción ($r = -.12, p < .05$), la comprensión ($r = -.12, p < .05$) y el manejo emocional ($r = -.13, p < .01$). Y con otras variables tales como la adaptación al centro ($r = -.29, p < .01$) y a los compañeros ($r = -.15, p < .01$), la autoeficacia total ($r = -.24, p < .01$), la inteligencia general ($r = -.18, p < .01$) y el afecto-comunicación familiar ($r = -.43, p < .01$). Por otro lado, el afecto-comunicación se relaciona significativa y positivamente con la adaptación al centro ($r = .18, p < .01$) y la autoeficacia total ($r = .18, p < .01$). Y mantiene una relación significativa y negativa con la ansiedad inhibidora del rendimiento ($r = -.12, p < .05$), la vagancia ($r = -.22, p < .01$) y la crítica-rechazo familiar ($r = -.43, p < .01$). Podemos concluir, por tanto, que los padres, madres o tutores legales que afirman dar más afecto y establecer mayor comunicación con sus hijos, son los que también indican criticarles y rechazarles menos. La variable crítica-rechazo tiene una relación negativa sobre el rendimiento académico, la IE (a excepción de la facilitación), la adaptación al centro y a compañeros, la autoeficacia, la inteligencia general y el afecto-comunicación. Y además, los cuidadores que se caracterizan por la crítica y el rechazo tienen hijos con mayor ansiedad inhibidora del rendimiento e índices de vagancia más elevados. Por el contrario, aquellos cuidadores que tengan más muestras de afecto y promuevan la comunicación contribuyen positivamente a la adaptación al centro, a una autoeficacia más ajustada, así como a una menor ansiedad inhibidora del rendimiento, menor vagancia y unos padres, madres o tutores legales que critican y rechazan menos a sus hijos.

Tabla 22. Correlaciones entre rendimiento académico, IE, adaptación escolar, autoeficacia, motivación hacia el aprendizaje, IG y clima familiar en el estudio 2

Rendimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Media	1													
TIEFBA	.17**	1												
2. Percepción emocional	.20**	.36**	1											
3. Facilitación emocional	.23**	.43**	.43**	1										
4. Comprensión emocional	.22*	.38**	.27**	.49**	1									
5. Manejo emocional	.44**	.18**	.04	.17**	.23**	1								
6. Adaptación centro	.12*	.06	.01	.02	.22**	.28**	1							
7. Adaptación compañeros	.45**	.13*	.11*	.14**	.27**	.55**	.50**	1						
8. Total	-.11*	-.03	-.06	-.03	-.07	-.13**	-.19**	-.41**	1					
9. Ansiedad inhibidora	.16**	-.19**	-.05	-.10	-.09	.02	.10*	.14**	-.05	1				
10. Ansiedad facilitadora	-.44**	-.19**	-.12*	-.16**	-.29**	-.57**	-.21**	-.50**	.28**	-.10*	1			
11. Vagancia	.43**	.10	.21**	.29**	.17**	.09	-.02	.19**	-.05	.13*	-.12*	1		
12. Inteligencia general	-.30**	-.12*	-.04	-.12*	-.13**	-.29**	-.15**	-.24**	.10*	-.06	.29**	-.18**	1	
E-A-P	.08	.06	.00	-.01	.08	.18**	.06	.18**	-.12*	-.02	-.22**	-.06	-.43**	1
14. Afecto-comunicación														

Nota. * p < .05 ** p < .01

Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA); Escala Magallanes de Adaptación (EMA); Motivación hacia el Aprendizaje y la Ejecución (MAPE-II); Test de Dominós (D-70); Escala de Afecto para Padres (EA-P)

3.6.2.2. Análisis de regresión lineal jerárquica

En este último apartado presentamos los resultados hallados en el análisis de la regresión lineal jerárquica por pasos. Este análisis nos permite establecer un orden secuencial en la introducción de las variables en la ecuación de regresión. De nuevo, pretendemos conocer el porcentaje de varianza explicada por la IE ejecutada, nuestra principal aportación, en la explicación al ajuste escolar (i.e., rendimiento académico, adaptación al centro y compañeros), una vez controlados los efectos producidos por las variables clásicas en su estudio (i.e., autoeficacia, motivación hacia el aprendizaje, inteligencia general y clima familiar).

Rendimiento académico

El rendimiento académico es explicado, en un primer paso, por las variables autoeficacia total, IG, adaptación al centro y a compañeros, vagancia, crítica-rechazo familiar y ansiedad tanto inhibidora como facilitadora del rendimiento. Los factores previos explican el 44% ($R^2 = .44$) de la varianza del rendimiento académico con elevados índices de significación en su predicción ($p < .001$). En cambio, en este primer paso comprobamos que la vagancia, la crítica y el rechazo predominante en el entorno familiar, al igual que la adaptación a los compañeros predicen negativamente el rendimiento académico. Por otro lado vemos que, al insertar las variables de IE en un segundo paso, aumenta ligeramente el poder explicativo del rendimiento académico ($R^2 = .45$). Este aumento en la explicación del rendimiento académico se debe a que, junto a las anteriores variables mencionadas, se incluye la facilitación emocional ($\Delta R^2 = .01$). Igualmente, se mantiene el elevado índice de significación ($p < .001$). Con todo ello podemos afirmar que una adecuada autoeficacia, una elevada IG, sentirse mejor adaptado al centro aunque menos adaptado a los compañeros, poseer menor vagancia, un entorno familiar que no promueva la crítica y el rechazo, elevados niveles de ansiedad inhibidora y facilitadora del rendimiento, así como la facilitación emocional son claves para éxito académico (véase Tabla 23).

Tabla 23. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir el rendimiento académico en el estudio 2

Método 1	Predictor	B	β	t	I.T.	ΔR^2
	Autoeficacia total	0.73	0.27	4.56***	.44	.21
	Inteligencia general	0.06	0.32	7.82***	.91	.12
	Adaptación general al centro	0.36	0.20	3.88***	.55	.06
	Vagancia	-0.96	-0.16	-3.14**	.59	.02
	Crítica-rechazo familiar	-0.31	-0.10	-2.50*	.85	.01
	Adaptación a los compañeros	-0.18	-0.10	-2.27*	.73	.01
	Ansiedad inhibidora del rendimiento	0.49	0.09	2.10*	.79	.01
	Ansiedad facilitadora del rendimiento	0.47	0.08	1.98*	.96	.01
		$R^2 = .44$				
		$F_{8,379} = 36.92***$				
Método 2	Predictor	B	β	t	I.T.	ΔR^2
	Autoeficacia total	0.71	0.26	4.42***	.44	.21
	Inteligencia general	0.06	0.30	7.28***	.88	.12
	Adaptación general al centro	0.37	0.21	4.02***	.55	.06
	Vagancia	-0.90	-0.15	-2.95**	.58	.02
	Crítica-rechazo familiar	-0.32	-0.11	-2.59**	.85	.01
	Adaptación a los compañeros	-0.18	-0.10	-2.20*	.73	.01
	Ansiedad inhibidora del rendimiento	0.50	0.09	2.24*	.79	.01
	Ansiedad facilitadora del rendimiento	0.51	0.08	2.15*	.96	.01
	Facilitación emocional	0.01	0.10	2.46*	.94	.01
		$R^2 = .45$				
		$F_{9,378} = 33.93***$				
		n = 427				

Nota. I.T. = índice de tolerancia.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Adaptación general al centro

En relación a la adaptación general al centro, observamos que es explicada por las variables vagancia, autoeficacia total, rendimiento académico, ansiedad facilitadora e inhibidora del rendimiento, crítica-rechazo familiar e IG. En consonancia con este modelo podemos afirmar que explica el 47% de la varianza ($R^2 = .47$) de la adaptación al centro, asimismo comprobamos que los índices de predicción de estas variables son altamente significativos ($p < .001$). Por tanto, podemos concluir que el alumnado que se percibe con menor vagancia, con una adecuada autoeficacia, con mayor éxito académico, con bajas puntuaciones en inteligencia general, con elevados niveles de ansiedad inhibidora del rendimiento y escasos niveles de ansiedad facilitadora del mismo, así como convivir en un ambiente familiar caracterizado por la baja crítica y rechazo son factores primordiales en la explicación de la adaptación general al centro (véase Tabla 24).

Tabla 24. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir la adaptación general al centro en el estudio 2

Método 1	Predictor	B	β	t	I.T.	ΔR^2
	Vagancia	-1.16	-0.34	-7.40***	.65	.33
	Autoeficacia total	0.52	0.33	6.71***	.57	.08
	Rendimiento académico	0.10	0.19	3.83***	.59	.02
	Ansiedad facilitadora del rendimiento	-0.33	-0.10	-2.54*	.97	.01
	Ansiedad inhibidora del rendimiento	0.33	0.11	2.60**	.79	.01
	Crítica-rechazo familiar	-0.16	-0.10	-2.42*	.86	.01
	Inteligencia general	-0.01	-0.10	-2.35*	.81	.01
		$R^2 = .47$				
		$F_{7,380} = 47.98***$				
		n = 427				

Nota. I.T. = índice de tolerancia.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Adaptación a los compañeros

En esta ocasión observamos que la adaptación a los compañeros es aplicada en dos pasos (véase Tabla 25). De acuerdo al primer paso podemos constatar que tanto la autoeficacia total como el rendimiento académico son variables explicativas de la adaptación al centro. Este paso explica el 26% de la varianza ($R^2 = .26$) de la adaptación a los compañeros. A pesar de que el poder explicativo no es muy elevado, los índices de predicción de esta variable son altamente significativos ($p < .001$). Por otro lado, vemos que, al incluir las variables de IE en un segundo paso, aumenta ligeramente el poder explicativo de la adaptación a los compañeros ($R^2 = .27$) y con el mismo índice de significación ($p < .001$). El incremento en la explicación de la adaptación a los compañeros en este segundo paso ha sido producido por la inclusión de la variable relativa al manejo emocional ($\Delta R^2 = .01$). En conclusión, afirmamos que una adecuada autoeficacia, un menor rendimiento académico y un buen manejo emocional permiten una mejor adaptación a los compañeros.

Tabla 25. Resumen del modelo de regresión lineal jerárquica para predecir la adaptación a los compañeros en el estudio 2

Método 1	Predictor	B	β	t	I.T.	ΔR^2
	Autoeficacia total	0.87	0.56	11.46***	.79	.25
	Rendimiento académico	-0.08	-0.15	-3.00**	.79	.02
		$R^2 = .26$ $F_{2,385} = 68.91***$				
Método 2	Predictor	B	β	t	I.T.	ΔR^2
	Autoeficacia total	0.83	0.54	10.80***	.76	.25
	Rendimiento académico	-0.09	-0.16	-3.24***	.78	.02
	Manejo emocional	0.01	0.10	2.16*	.90	.01
		$R^2 = .27$ $F_{3,384} = 47.93***$				
n = 427						

Nota. I.T. = índice de tolerancia.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

CAPÍTULO 4

Discusión de resultados

A continuación, se procederá a la discusión de las hipótesis planteadas mediante su contrastación con los resultados obtenidos en ambos estudios y con las conclusiones de otras investigaciones análogas.

En términos generales podemos señalar que, a la luz de los resultados obtenidos, tanto la IE percibida como ejecutada participa en la comprensión del rendimiento académico y la adaptación escolar en la educación secundaria obligatoria, ya que ha mostrado estar relacionada directa o indirectamente con dichos resultados y los modelos explicativos han mejorado, aunque sea levemente, casi en su totalidad cuando hemos tenido en cuenta su aportación.

Hipótesis 1: Poseer un alto nivel de IE está relacionado de forma significativa con un mejor rendimiento académico.

De acuerdo con la primera hipótesis planteada, vemos que solamente se cumple, al menos de manera directa, en el caso de la IE ejecutada. En relación a la IEP, evaluada en el estudio 1, parece indicar que ésta puede influir indirectamente en el rendimiento académico mediante la adaptación escolar y la percepción de autoeficacia. Dado que, como podemos comprobar, ambos factores están relacionados de forma moderada con el grado de atención, claridad y reparación emocional de los adolescentes, los cuales permiten obtener mejores resultados académicos. Tal y como nos indican Mestre et al. (2006), las habilidades emocionales podrían contribuir positivamente a la adaptación social y académica. En cuanto al rendimiento académico se refiere, estos autores señalan que la IEP podría facilitar el pensamiento. Debido a que el trabajo escolar y el desarrollo intelectual implican la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés. Y es precisamente la facilitación emocional, una de las ramas perteneciente a la IE ejecutada, la que mantiene una correlación más elevada con el rendimiento académico en el estudio 2. En este estudio, las cuatro ramas de la IE evaluadas (percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional) están relacionadas, en mayor o menor medida, con el rendimiento académico.

En la literatura existente acerca de la relación entre el rendimiento académico y la IE se hallan estudios contradictorios. Para conocer esta relación, la mayoría de las investigaciones han optado por utilizar instrumentos de autoinforme que permiten evaluar la IEP. Los resultados arrojados, en una gran variedad de estos estudios, no son muy concluyentes, o bien no se ha encontrado una relación directa entre IE y rendimiento académico. De acuerdo a esta premisa, Extremera y Fernández-Berrocal (2001) analizaron el efecto indirecto de la IE sobre el rendimiento académico a través de sus influencias sobre los niveles depresivos y ansiosos de los escolares. De igual manera Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) concluyen que la IE intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Otros estudios aseguran que la

IEP actúa como factor moderador en la relación entre el rendimiento académico y la habilidad cognitiva (Pérez y Castejón, 2007; Petrides et al., 2004) o entre la autoeficacia académica y el rendimiento académico (Adeyemo, 2007). O bien, consideran que la estabilidad emocional ejerce un rol mediador entre la IEP y las calificaciones de los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Recientemente, Serrano y Andreu (2016) muestran en sus resultados que la IEP se relaciona con todas las variables estudiadas: estrés percibido, bienestar subjetivo, *engagement* académico y sexo, a excepción de edad y rendimiento. Pero, al mismo tiempo, comprueban que todas las variables mencionadas se relacionan entre sí con el rendimiento académico. Por ello, estos autores ponen de relieve el efecto mediador de la IEP sobre el rendimiento académico a través del mayor compromiso con el estudio (*engagement*) y el menor estrés percibido. Sin embargo, algunas investigaciones cuestionan las relaciones entre éxito académico e IEP (Chico, 1999; Newsome et al., 2000). Incluso, en el estudio llevado a cabo por Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007) se detectó una correlación significativa negativa entre la atención emocional y el rendimiento académico, no existiendo ninguna relación en los factores de claridad y reparación emocional. En este sentido, los estudios de Nolen-Hoeksema (2004) sugieren que 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. 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.

Por otro lado, en los estudios que evalúan la IE mediante test de ejecución se percibe mayor consenso en los resultados hallados y una relación más directa con el rendimiento académico. Los test de ejecución emocional, a diferencia de los test de autoinforme de IE, miden destrezas emocionales que son distintas de los constructos de personalidad clásicos (Lopes et al., 2003; citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). En diversas investigaciones realizadas tanto en el ámbito de la educación secundaria y universitaria se pone de manifiesto la relación de la IE, evaluada mediante la prueba de habilidad MSCEIT, respecto al rendimiento académico (Barchard, 2003; Brackett y Mayer, 2003; Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Gil-Olarte et al., 2006). Estos resultados se mantienen incluso una vez controlados los efectos de las variables

cognitivas y de personalidad. Lam y Kirby (2002), más concretamente, examinan el impacto de la IG y de la IE, evaluada mediante la prueba de ejecución MEIS, sobre el desempeño académico. Los resultados señalan que el alumnado con puntuaciones más elevadas en IE tiende a obtener mejores calificaciones debido a su mayor capacidad de regulación emocional. Es decir, la regulación emocional les permite gestionar sus estados negativos para que no interfieran en sus tareas de ejecución y, por tanto, obtener un mayor rendimiento académico. En esta línea, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) afirman que la IE, medida con el MSCEIT, aportaba más capacidad predictiva sobre el rendimiento académico que la IE evaluada con el Cuestionario para escolares de IE (CIE), una medida de autoinforme.

Hipótesis 2: La IE aporta varianza a la explicación del rendimiento académico, más allá de la autoeficacia, adaptación escolar (centro y compañeros) y clima familiar en los estudios 1 y 2; personalidad en el estudio 1; y motivación académica e IG en el estudio 2.

Esta hipótesis es confirmada en el estudio 2 al evaluar la IE mediante un test de ejecución. Concretamente, la facilitación emocional aporta varianza a la explicación del rendimiento académico. No obstante, los resultados en ambos estudios señalan que el rendimiento académico en los adolescentes depende especialmente de su percepción de autoeficacia, a pesar de que las actitudes de crítica y el rechazo propias del entorno familiar actúen de forma negativa y, de igual modo, la adaptación con sus compañeros no ejerza una influencia positiva.

Nuestros resultados se encuentran en consonancia con los hallados en la investigación de Kohler (2009) acerca del rendimiento académico asociado a la autoeficacia académica 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 al rendimiento académico (Adeyemo, 2007; Cartagena, 2008; Suldo y Shaffer, 2007;

Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

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 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 como también en la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles.

De igual modo, la relación entre la autoeficacia 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 un 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 autoevaluación 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 automotivación (Adeyemo, 2007; Carrasco y del Barrio, 2002; Cartagena, 2008).

En un estudio reciente los investigadores Garrido et al. (2013) determinaron que la autoeficacia era uno de los factores que mejor predecía el rendimiento académico en una muestra de estudiantes que se hallaban al término de la educación secundaria obligatoria. De igual manera, tanto en el estudio 1 como en el 2 constatamos que la autoeficacia es una de las variables que mayor consistencia y poder explicativo presenta.

Por otro lado, en ambos estudios podemos apreciar que las familias caracterizadas por la crítica y el rechazo influyen negativamente sobre el rendimiento académico de sus hijos. Tradicionalmente, las investigaciones desarrolladas en el contexto anglosajón consideran que el estilo educativo autorizativo (es decir, progenitores afectuosos con una supervisión firme) es el más óptimo para el ajuste psicosocial de niños y adolescentes. Sin embargo, un creciente número de investigaciones realizadas en otros contextos culturales, como es en el caso de la población española, obtienen conclusiones que ponen en cuestión la idoneidad de este estilo. Los resultados de los estudios efectuados en nuestro país (e.g., Fuentes et al., 2015; García y Gracia, 2010; Gracia, Lila y García, 2008; Musitu y García, 2001, 2004) indicaron que el estilo indulgente está más asociado a un mejor ajuste psicosocial. Asimismo, Gracia, Lila y García (2008) sostienen que en nuestro país el afecto y la aceptación son los elementos clave para un adecuado ajuste psicosocial, mientras que el control y la firmeza no están necesariamente asociados.

Desde esta perspectiva, Chao (1994) cuestiona la validez transcultural de las dimensiones de afecto y control. Esta hipótesis podría explicar las discrepancias obtenidas en las investigaciones acerca de la idoneidad de los estilos parentales dado que, según

este autor, el estilo parental de socialización idóneo varía en función del contexto cultural donde se desarrolla.

En relación a la última variable compartida en ambos estudios, hemos hallado, sorprendentemente, una relación negativa entre el rendimiento académico y la adaptación a los compañeros. Diversos autores afirman que disponer de una adecuada red de apoyo social es un buen indicador de adaptación. Así, Oliveros (2001) destaca que los adolescentes sin problemas conductuales tienen más amistades, presentan mayores niveles de autoestima y obtienen un mejor rendimiento académico. Sin embargo, otras investigaciones manifiestan que no solo se pueden atribuir ventajas a los pares, ya que también pueden ejercer su influencia negativa y perjudicar el ajuste del individuo (Coleman y Hendry, 2003; Scholte, Van Aken, Musitu y Speltini, 2000). Probablemente esto pueda ser debido, tal y como señalan Kindermann, McCollam 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, 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, algo analizado en el estudio 2.

Además de los factores enunciados previamente, en el estudio 2 se incorporan otras variables (IG, adaptación al centro, vagancia, ansiedad inhibidora y facilitadora del rendimiento, y facilitación emocional) en la explicación del rendimiento académico.

En nuestro estudio 2, una de las variables que mejor predice el rendimiento académico, con posterioridad de la autoeficacia, es la IG. Existe un amplio reconocimiento de que la inteligencia es una variable que tiene considerable influencia en el rendimiento académico, aun 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 sentido, González (1969), Martín (1970) y Águeda (1971) mostraron en sus estudios que la IG y las aptitudes intelectuales predecían el rendimiento entre el 40% y el 60%. Incluso en estudios más recientes, en los que se incluyen variables socioculturales y personales, se sigue confirmando la relevancia de la IG como factor influyente en el rendimiento académico (Castejón, 1996; Castejón y Pérez, 1998).

En cuanto a la adaptación al centro se refiere, tal y como sugiere el estudio de Osterman (1998), comprobamos que está asociada principalmente con el rendimiento académico. El sentido de pertenencia que un estudiante desarrolla hacia su centro educativo, impacta favorablemente en su éxito académico. Por el contrario, el alumnado que no se sienta adaptado presentará problemas conductuales, desinterés académico, bajo rendimiento y, finalmente, acabará abandonando la escuela. Sin embargo, a diferencia de nuestro estudio, Osterman (2000) considera que la percepción de apoyo de los compañeros tiene una influencia directa en el sentido de pertenencia e incide inexorablemente en la adaptación al centro.

Como vemos, el ajuste escolar del alumnado no está exclusivamente vinculado al rendimiento académico, sino que también guarda cierta relación con su seguimiento de las normas escolares, su motivación y actitud hacia la escuela y el profesorado, su participación en las actividades escolares y su integración social en el aula (Ladd, Buhs y Troop, 2002). El alumnado con una adecuada adaptación escolar se siente cómodo, comprendido y aceptado dentro del ámbito escolar (Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012). A pesar de las diversas contradicciones halladas en las investigaciones que tratan de vincular el rendimiento académico y la adaptación escolar, Goodenow (1993) sugiere correlaciones moderadas entre ambos factores. No obstante, Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) apuntan en su estudio que, aunque la adaptación escolar no tenga una incidencia directa sobre el rendimiento académico, puede desempeñar un papel moderador en este proceso.

Además, en el estudio 2 constatamos que el alumnado que se percibe con mayor vagancia, es decir aquel que dedica menos tiempo y esfuerzo al estudio, obtiene menor rendimiento. Snow, Corno y Jackson (1996) nos apuntan que la clave del éxito en el aprendizaje está en que el alumnado convierta su conocimiento autorregulado en acción, por lo que este proceso implica esfuerzo y autodeterminación. El estudio realizado por Omar et al. (2002; citado en Edel, 2003) concluyó que el alumnado percibía el esfuerzo, la capacidad y la inteligencia como las causas más importantes de su rendimiento académico. Investigaciones más recientes llevadas a cabo por Broc (2011) revelan que la variable relativa al rendimiento previo es la que mejor predice el rendimiento académico. Sin embargo, una vez eliminada esta variable, los factores que mejor discriminaban en función del rendimiento (alto, medio y bajo) eran la gestión del tiempo, la regulación del esfuerzo y la autorregulación cognitiva. Asimismo, Garrido et al. (2013) manifiestan que el alumnado que posee altas puntuaciones en estrategias de aprendizaje, entre las que se incluye el esfuerzo, predice un elevado rendimiento académico.

En nuestro estudio 2 comprobamos que tanto la ansiedad inhibidora como facilitadora beneficia el rendimiento académico. A diferencia de nuestros resultados, algunas investigaciones aseguran que la ansiedad inhibidora afecta negativamente al rendimiento académico (García-Zapatero, 1983; Piemontesi y Heredia, 2011). Otros estudios no son concluyentes en la incidencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico. Rosario et al. (2008) aseguran que el alumnado con calificaciones más bajas presenta menores niveles de ansiedad. Esta ansiedad puede ser originada por el miedo que el alumnado tiene ante la posibilidad del fracaso. Por tanto, en esta circunstancia la ansiedad actuaría como componente motivacional incrementando el esfuerzo y el tiempo destinado a la tarea con el fin de compensar los efectos negativos de la ansiedad ante los exámenes (Piemontesi, Heredia, Furlán, Sánchez-Rosas y Martínez, 2012). En síntesis, tal y como apuntan Rodríguez, Dapía y López-Castedo (2014) la ansiedad ante los exámenes puede desencadenar el bajo rendimiento académico si no se dispone, al mismo tiempo, de recursos que permitan regular o atenuar este estado.

En última instancia podemos afirmar que la facilitación emocional promueve beneficiosamente el rendimiento académico. La facilitación emocional, a través del uso de las emociones, posibilita el procesamiento cognitivo (Mayer et al., 2000a). Esta habilidad permite, por tanto, conocer cómo las emociones influyen en el razonamiento deductivo, la resolución de problemas, la creatividad, la comunicación y la toma de decisiones (Lopes, Côté y Salovey, 2006). En una investigación reciente llevada a cabo por MacCann et al. (2010) señala que el rendimiento académico se relaciona con los factores de percepción, facilitación y regulación emocional, obteniendo una mayor significatividad en estas dos últimas.

Hipótesis 3: Poseer un alto nivel de IE está relacionado de forma significativa con una mejor adaptación escolar (centro educativo y compañeros).

La tercera de nuestras hipótesis se ve confirmada tanto en el caso de la IEP como ejecutada. En relación a la IEP constatamos que una elevada atención, claridad y reparación emocional permite una positiva adaptación al centro educativo. Análogamente, la percepción, comprensión y manejo emocional, propios de la IE ejecutada, se relaciona positivamente con la adaptación al centro. Al igual que en nuestros estudios, Mestre et al. (2004) demostraron en su investigación que los estudiantes que mejor usan, comprenden y regulan sus emociones presentan una mejor adaptación escolar. Del mismo modo, Guil et al. (2006) destacan la importancia de la IE en la adaptación socio-escolar del alumnado. Según su estudio, el alumnado con una alta IE muestra mayor respeto a las normas de convivencia y a las personas con autoridad, así como menor hostilidad. Como vemos, estos tres factores son decisivos para que el alumnado se muestre adaptado al centro. En concreto, Mestre et al. (2006) señala que el alumnado con una baja puntuación de IE, especialmente los varones, presenta menor adherencia a las normas escolares. Otros estudios realizados con una muestra de estudiantes británicos de educación secundaria han revelado que el alumnado con niveles más bajos de IE tiene mayor número de faltas de asistencia sin justificación ni autorización, además de más probabilidades de ser expulsado temporalmente de su centro educativo (Petrides et al., 2004) y muestra mayores niveles de conductas agresivas y de comportamiento delincuente (A. K. Liau, A. W. L. Liau, Teoh y M. T. L. Liau, 2003).

En la línea con los anteriores estudios, Extremera y Fernández-Berrocal (2004a) sostienen que el alumnado con bajos niveles de IE presenta mayor impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales. Por el contrario, el alumnado con una IE elevada muestra mayor conducta prosocial, son buenos líderes (Guil et al., 2006), es evaluado más positivamente por sus compañeros, presenta menos comportamientos agresivos y desarrolla más conductas prosociales, tal y como indica el profesorado (Rubin, 1999).

Los hallazgos de nuestros estudios muestran una relación bastante consistente entre las dimensiones de claridad y reparación emocional de IEP, el manejo emocional de IE ejecutada y la adaptación a los compañeros. Estos resultados van en línea con el planteamiento de Lopes et al. (2003). Los autores aseguran que aquellas personas con altas puntuaciones en el componente de manejo emocional, obtenido mediante el MSCEIT, tienen menor probabilidad de mantener interacciones negativas con sus amistades más cercanas. Asimismo, Lopes et al. (2004) confirman los resultados mostrados en el estudio previo afirmando que el manejo emocional se relaciona positivamente con la calidad de las relaciones de amistad. Es decir, el alumnado establece más interacciones positivas, menos negativas y con mayores niveles de apoyo emocional, incluso cuando se controlan los rasgos de personalidad. Por otro lado, Montes-Berghes y Augusto (2007) aseguran en su estudio que la claridad y la reparación emocional son factores predictores del apoyo social.

En definitiva, los resultados obtenidos en nuestros estudios están estrechamente vinculados a las conclusiones establecidas en la investigación de Extremera y Fernández-Berrocal (2004a). Estos autores manifiestan que los estudiantes con mayores niveles de claridad, reparación y manejo emocional obtienen puntuaciones más elevadas en los factores positivos de apoyo social (compañerismo, intimidad, afecto y alianza) y puntuaciones más bajas en los factores de interacción negativa (conflicto y antagonismo).

Hipótesis 4: La IE aporta varianza a la explicación del grado de adaptación escolar (centro y compañeros) más allá de la autoeficacia, rendimiento académico y clima familiar en los estudios 1 y 2; personalidad en el estudio 1; y motivación académica e IG en el estudio 2.

La cuarta de nuestras hipótesis se ve confirmada en ambos estudios. Por un lado, la IEP aporta varianza a la explicación de la adaptación al centro y, por otro lado, la IE ejecutada explica la adaptación a los compañeros. Concretamente, apreciamos que la claridad emocional, propia de la IEP, produce varianza a la hora de explicar la adaptación al centro. Al respecto, Extremera y Fernández-Berrocal (2002) estiman que el alumnado con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos se caracteriza por una elevada claridad y reparación emocional, así como menores niveles de impulsividad. Por tanto, el alumnado con una elevada IE presentaría menos conductas agresivas y mejor aceptación y conformidad con las normas escolares (Liau et al., 2003; Mestre et al., 2006; Petrides et al., 2004). Por otro lado, el manejo emocional, correspondiente a la IE ejecutada, aporta varianza en la explicación de la adaptación a los compañeros. En este sentido podemos concluir que nuestro estudio converge con estudios previos (Lopes et al., 2003; Lopes et al., 2004), en los que también se ha utilizado un test de ejecución para la evaluación de la IE, al revelar que el manejo emocional tiene una mayor capacidad predictiva de la adaptación social (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Además, Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) sostienen que aquellos que manejan más eficazmente sus emociones presentan mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amistades, mayor empatía y toma de perspectiva, así como menores niveles de malestar personal.

En lo concerniente más específicamente al estudio 1, verificamos que la baja extraversión es uno de los factores que explica la adaptación al centro. De manera similar, Abella y Bárcena (2014) trataron de averiguar la relación existente entre los rasgos de personalidad y las conductas antisociales de los adolescentes en los centros escolares de Castilla y León. Este estudio confirma que las bajas puntuaciones en neuroticismo, extraversión y psicoticismo son un factor protector frente a la predisposición de los adolescentes de manifestar conductas antisociales. Del mismo modo, López y López

(2003) confirman que los adolescentes que presentan conductas antisociales se caracterizan por su impulsividad, atrevimiento, tensión emocional, ansiedad, extraversión, independencia, inconsistencia en el cumplimiento de las normas y bajo autocontrol.

Por otro lado, el alumnado extravertido evidencia una mejor adaptación a sus compañeros en el estudio 1. Estos datos son coherentes con las definiciones que conciben a los extravertidos como personas sociales, asertivas, activas y habladoras, de carácter alegre, animoso, enérgico y optimista (Costa y McCrae, 2008) y, al mismo tiempo, anhelan la excitación y la búsqueda de sensaciones nuevas (Eysenck, 1994). Por tanto, podemos deducir que las personas extravertidas buscan mayor apoyo en su red social. En el estudio llevado a cabo por Salguero et al. (2011) han mostrado la existencia de relaciones significativas entre la extraversión y la percepción de tener buenas relaciones sociales y de amistad con los compañeros, así como con menor estrés social. Aun así, la claridad emocional predice más variabilidad que los rasgos de personalidad en nuestro estudio.

Ahondando en los resultados de nuestros estudios, verificamos que la autoeficacia es una de las variables con mayor poder predictivo en la explicación de la adaptación escolar. La autoeficacia es un elemento clave para la adaptación y el éxito escolar porque fomenta la búsqueda de ayuda, la participación y el uso eficaz de estrategias de aprendizaje (Perry et al., 2007).

En primer lugar, comprobamos que la autoeficacia es un buen predictor de la adaptación a los compañeros en ambos estudios. Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) aseguran que la conducta prosocial, la empatía y la autoeficacia predicen positivamente la responsabilidad personal y social. En oposición, la ineficacia percibida en el control de las preocupaciones se relaciona con la ineficacia social en el control percibido sobre los eventos estresantes y con la ineficacia social mediada por la falta de apoyo (Holahan y Holahan, 1987; Marshall y Lang, 1990; citados en Carrasco y Del Barrio, 2002). Asimismo, McFarlane, Bellissimo y Norman (1995) afirman que la autoeficacia social

percibida en los adolescentes es un factor mediador entre la depresión y el apoyo familiar y de sus iguales.

Sin embargo, a diferencia de nuestro estudio 2, diversas investigaciones manifiestan que la baja percepción de autoeficacia genera mayores niveles de ansiedad en el alumnado (Bayami, 2016; Contreras et al., 2005; García, Lagos, Gonzalvez, Vicent e Inglés, 2015). Del mismo modo, Celis (2001) afirma que cuando los niveles de ansiedad son excesivos imposibilitan el cumplimiento de las actividades cotidianas, lo que conduce a una reducción del rendimiento y, al mismo tiempo, afecta negativamente a la adaptación escolar. No obstante, Chapell et al. (2005) encuentran diferencias en los resultados obtenidos en una muestra de estudiantes universitarios norteamericanos. En su estudio comprobamos que, en el caso de las mujeres universitarias, elevados niveles de ansiedad inducen al bajo rendimiento, pero este hallazgo no se pudo corroborar en los hombres.

En definitiva, a pesar de las discrepancias encontradas en la literatura existente acerca de la función que ejerce la ansiedad sobre la adaptación escolar y su repercusión en el rendimiento académico, podemos afirmar que los resultados del estudio 2 se corroboran con los obtenidos en investigaciones previas (Cava y Musitu, 2002) al considerar el rendimiento académico como uno de los factores con mayor poder explicativo en la adaptación al centro escolar. Posteriormente, Cava, Povedano, Buelga y Musitu (2015), en la construcción de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A), distinguen cuatro factores (integración social, competencia académica, implicación familiar y relación profesorado-alumnado) en la explicación del ajuste escolar. Estos autores conciben la competencia académica como un constructo que tiene en cuenta aspectos relativos al rendimiento, esfuerzo e interés del alumnado en las actividades académicas. En su estudio concluyen que la competencia académica explica el 11.38% de la varianza del ajuste escolar. Si bien en nuestro estudio estos resultados no son tan consistentes sí podemos afirmar, del mismo modo, que tanto la mayor percepción de esfuerzo como el rendimiento académico elevado son las variables que mejor poder predictivo presentan en la explicación de la adaptación al centro educativo.

Por tanto, a la luz de nuestro estudio 2 podemos afirmar que el esfuerzo no solamente incrementa las calificaciones, tal y como indican numerosas investigaciones (Garrido et al., 2013; Omar, Uribe, Ferreira, Leal y Terrones, 2002) y constata nuestro propio estudio, sino que también actúa beneficiosamente en la adaptación al centro escolar.

Por otro lado, nuestros dos estudios corroboran, nuevamente, que el alumnado con mejor adaptación a sus compañeros es el que obtiene menor rendimiento académico. Feldman et al. (2008) aseguran que la adaptación social promueve un mayor rendimiento en las alumnas pero no se halla la misma relación en los alumnos. Por su lado, Santrock (2006) considera que los adolescentes se encuentran bajo presiones académicas y sociales. Debido a esta circunstancia el alumnado podría optar por reducir el tiempo de estudio en beneficio de una mayor socialización con sus pares. O bien, el rendimiento académico podría disminuir como consecuencia de la desaprobación social. Estos estudios discrepan de los obtenidos por Román y Hernández (2005) al considerar el apoyo social como agente facilitador del desempeño académico.

En este sentido, aunque en menor medida, comprobamos que la IG aporta varianza a la explicación de la adaptación al centro educativo. Hasta el momento, la literatura existente avalaba la sólida vinculación de la IG con el rendimiento académico (Águeda, 1971; Castejón y Navas, 1992; Castejón y Pérez, 1998; García Correa et al., 1990; González, 1969; Kohler, 2013; Ladrón de Guevara, 2000; Marcelo et al., 1987; Martín, 1970; Muelas y Beltrán, 2011; Omar et al., 2002; Pérez y Castejón, 1997), por lo que nuestro estudio aporta evidencia empírica para una concepción más amplia de la inteligencia que permita no solamente el éxito académico sino también una adecuada adaptación al centro.

Por último, ambos estudios ponen de manifiesto que el clima familiar es un factor predictor de la adaptación escolar. Nuestros resultados concuerdan con los hallados por Rodríguez-Fernández et al. (2012) al asegurar que mientras el apoyo familiar incide positivamente en la adaptación escolar, el apoyo social establecido en el grupo de iguales

no parece mantener dicha relación con la adaptación al entorno educativo. Igualmente, Marín et al. (2004) indican que el conjunto de creencias, conocimientos y tendencias ofrecidas desde el entorno familiar influye de forma decisiva en el grado de adaptación escolar del alumnado. En el estudio 1, los resultados hallados vaticinan mejor adaptación escolar cuando las familias de los adolescentes les proporcionan mayor afecto y comunicación. En este sentido, Estévez et al. (2005) advierten que los problemas de comunicación en el entorno familiar pueden convertirse en un obstáculo para el ajuste del contexto escolar. Por su parte, en el estudio 2 se constata que menores niveles de crítica y rechazo familiar promueven una mejor adaptación al centro educativo. Asimismo, Repetti, Taylor y Seeman (2002; citado en Lila y Gracia, 2005) demuestran que en las familias en las que predomine la agresión y el rechazo y en las que no se proporcione niveles adecuados de afecto y apoyo, los hijos manifiestan problemas emocionales y conductuales. Por lo que, de acuerdo a nuestros estudios, también presentarán mayores dificultades para el adecuado ajuste escolar.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

Como conclusiones generales de este trabajo, en primer lugar, se debería destacar que en nuestros estudios hemos analizado una aportación más real de la IE sobre las variables criterio que en estudios previos dado que hemos introducido en un primer paso las variables clásicas en su estudio. Por tanto, a diferencia de otras investigaciones, hemos tenido en cuenta la variabilidad explicada por factores importantes en su predicción. De este modo, hemos podido verificar todas las hipótesis planteadas y, por tanto, constatar el papel de la IE en el ajuste académico y social de los adolescentes cuando tenemos en cuenta a grandes predictores de ambos resultados vitales.

En concreto, comprobamos que el rendimiento académico se relaciona positivamente con todas las ramas del modelo de habilidad de IE (percepción, facilitación, comprensión y manejo emocional) y que, además, la facilitación emocional es uno de los

factores que contribuye a la explicación del rendimiento académico. Bien es cierto que, en la conformación de dicho modelo, la IE tiene menor poder explicativo que otras variables personales (autoeficacia, IG y vagancia) y la adaptación al centro educativo, pero se mantiene al mismo nivel explicativo que los aspectos relativos a la ansiedad (inhibidora y facilitadora), a la adaptación de los compañeros y al ámbito familiar (crítica-rechazo). Por tanto, encontramos que las anteriores variables explican el 45% de la varianza del rendimiento académico; todas ellas contribuyen de manera positiva a excepción de la vagancia, la crítica-rechazo familiar y la adaptación a los compañeros que influyen negativamente.

Del mismo modo, la IE ejerce una positiva influencia en la adaptación escolar. Por un lado, observamos que tanto la IEP (atención, claridad y reparación emocional) como la IE ejecutada (percepción, comprensión y manejo emocional) mantienen una relación positiva con la adaptación al centro. Asimismo, la claridad emocional es una de las variables que mejor predice dicha adaptación y es capaz de aportar mayor explicación que la baja extraversión y el afecto-comunicación familiar, a pesar del gran poder explicativo de la autoeficacia. Las variables mencionadas previamente explican el 50% de la varianza de la adaptación al centro. Por otro lado, la IEP (claridad y reparación emocional) y la IE ejecutada (manejo emocional) se vinculan de manera positiva a la adaptación a los compañeros. En esta ocasión, el manejo emocional es una de las variables que predice la adaptación a los compañeros, aunque en menor medida que la autoeficacia y el bajo rendimiento académico. Las anteriores variables explican el 27% de la varianza de la adaptación a los compañeros.

En segundo lugar, la autoeficacia es el factor que mayor solidez presenta en nuestros dos estudios en la explicación tanto del rendimiento académico como del ajuste escolar. Es importante resaltar que el alumnado que se percibe y ejecuta mejor la IE se percibe con una autoeficacia más elevada. Por otro lado, la IE consigue iguales o mejores resultados explicativos sobre dichas variables criterio que otras variables psico-sociales encontradas en estudios previos.

En tercer lugar, nuestros estudios ponen de manifiesto que el entorno familiar caracterizado por una fuerte crítica y rechazo hacia sus hijos, así como por una escasa manifestación de afecto y comunicación, dificulta el éxito académico y la adaptación al centro.

Finalmente, la IE percibida y ejecutada difieren en su poder predictivo, confirmando que se trata de dos constructos diferentes. La IEP predice la adaptación al centro escolar, mientras que la IE ejecutada predice mejor el rendimiento académico y la adaptación a los compañeros.

Limitaciones y futuras investigaciones

Los estudios presentados trataron de llevarse a cabo de la forma más rigurosa posible. Aun así somos conscientes de las limitaciones que presenta.

Una de las principales limitaciones que apreciamos es en relación a las características de la muestra. Al respecto, es importante destacar que la muestra del estudio 1, además de no ser muy grande, toda ella procede del mismo centro educativo, por tanto, debemos tomar estos resultados con cautela y ser conscientes de que este hecho dificulta la generalización de los resultados. No obstante, el estudio 2 ha tratado de solventar y mejorar este aspecto ampliando el tamaño de la muestra y contando con una mayor heterogeneidad en cuanto al contexto (rural y urbano), el entorno sociocultural y económico y la titularidad del centro educativo al que pertenecen. De todos modos, queremos remarcar que, en este último estudio, la muestra representa tan solo el 2% de los estudiantes de Cantabria matriculados en educación secundaria obligatoria, por lo que sigue siendo necesario ampliar el tamaño de la misma, así como llevar a cabo un muestreo que asegure la representatividad de la muestra.

Otro aspecto metodológico destacable sería la naturaleza transversal del diseño empleado. Al no contar, por tanto, con los mismos sujetos en los dos estudios es complicado poder establecer relaciones de causa y efecto. Sería interesante llevar a cabo una investigación en la que se pudiera constatar cómo la IE percibida y ejecutada se relaciona con el rendimiento académico y el ajuste escolar de los adolescentes y si predice, al mismo tiempo, la continuidad o el abandono escolar temprano. También sugerimos realizar análisis segmentados por sexo, edad y variables del contexto socioeconómico y cultural.

En cuanto a las fuentes se refiere, hemos optado por extraer los datos mediante autoinformes y test de ejecución 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 y test de ejecución como en los heteroinformes, pudiendo, de este modo, obtener una visión más global y compleja del fenómeno objeto de estudio.

Por otro lado, consideramos que las investigaciones descritas han 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. Por ejemplo, sería recomendable en un futuro llevar a cabo análisis de ecuaciones estructurales para poder entender mejor las relaciones de mediación y moderación entre las variables implicadas.

Igualmente, para lograr resultados todavía más precisos en la relación existente entre el rendimiento y el resto de variables, sería conveniente realizar un análisis pormenorizado que explique el porqué 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 que abordan el papel de la IE en el rendimiento académico y ajuste social en la infancia y adolescencia, sugerimos más estudios que ayuden a conocer y comprender el estado emocional de los estudiantes. Para ello es fundamental, especialmente en la etapa infantil y primaria, el desarrollo de instrumentos estandarizados adaptados a este periodo (como próximamente será posible gracias al nuevo test TIEFBI de Fernández-Berrocal et al., 2014).

Implicaciones educativas

Una vez analizados los resultados de nuestros estudios y comparados con los resultados de otras investigaciones se desprende la importancia que tiene la IE en el contexto educativo, apareciendo como un factor a tener en cuenta, no sólo por su relación directa con el rendimiento y ajuste escolar sino también por su relación indirecta con el resto de variables implicadas.

Para desarrollar en el alumnado las habilidades relacionadas con la IE es fundamental, en primera instancia, que los docentes dispongan de dichas competencias emocionales. En este sentido, Weare y Grey (2003; citado en Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008) nos indican que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado. Por este motivo, al igual que sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2004c), consideramos que la educación emocional debe ser incorporada a la formación inicial y permanente del profesorado.

En esta línea, el programa de Educación Responsable, desarrollado por la Fundación Botín en colaboración con la Consejería de Educación, es una de las propuestas educativas que actualmente tiene mayor difusión en los centros educativos 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. El programa consta de tres fases: una primera de formación de un grupo de docentes, quienes, al mismo tiempo, aplican esas técnicas y dinámicas trabajadas en el programa del 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.

Como vemos, los docentes se convierten en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el alumnado aprende a percibir, expresar y regular sus emociones y la de los demás. El planteamiento que sugerimos no solamente se basa en implementar implícitamente las habilidades emocionales en la práctica cotidiana, sino que también es necesario insertar estas competencias en las distintas áreas curriculares (Vallés y Vallés, 2003). En este sentido, Sarramona (2000) afirma que los factores emocionales son fundamentales en el ámbito social y laboral y, por tanto, la escuela desempeña un papel imprescindible en la adquisición de estas competencias básicas. Así, Fernández, Palomero y Teruel (2009) advierten que “los aspectos afectivos y relacionales son un auténtico mediador en el proceso de enseñanza–aprendizaje, facilitando o no un aprendizaje significativo” (p. 43).

En síntesis, Vallés (2003) considera que la IE es una herramienta imprescindible en la Educación Secundaria tanto para la resolución de conflictos interpersonales como para el desarrollo integral del alumnado. Por tanto, la escuela debería ser algo más que una institución para el fomento de aprendizajes académicos y es ahí, precisamente, donde la IE cumple un papel determinante para el ajuste personal, social y académico del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Abella, V. y Bárcena, C. (2014). PEN, Modelo de los Cinco Factores y Problemas de Conducta en la Adolescencia. *Acción Psicológica*, 11(1), 55.
- 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.
- Aguado, J. (2004). *Cuerpo Humano e Imagen Corporal: Notas para una Antropología de la Corporeidad*. México DF.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Águeda, S. (1971). *Predicción del rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense.

- Albarracín, C. (1972). *Investigación sobre la correlación entre el 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.
- Allen, V., MacCann, C., Mathews, G. y Roberts, R. D. (2014). Emotional Intelligence in Education: From Pop to Emerging Science. En R. Peckrun y L. Linnenbrink-García (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 162-181). New York: Routledge.
- Aragón, L. E. y Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la Ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 263-282.
- Armstrong, T. (2006) *Inteligencias múltiples en el aula*. Guía práctica para educadores. Barcelona: Paidós.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Asher, S. y Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 196-224). Nueva 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.
- Baptista, A. (2009). Emociones positivas. Perspectiva evolucionista. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 47-61). Madrid: Pirámide.
- Barba, M. N., Cuenca, M. y Gómez, A. R. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7), 1-12.

- Barbaranelli, C., Carpara, G., Rabasca, A. y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- 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 J. 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* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-I: YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Barrera, M. y Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G. R. Pierce, B. R. Sarason e I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum.
- Bart, O. Hajami, D. y Bar-Haim, Y. (2007). Predicting School Adjustment from Motor Abilities in Kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- 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.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103.
- Bayani, A. A. (2016). The Effect of Self-Esteem, Self-Efficacy and Family Social Support on Test Anxiety in Elementary Students: A Path Model. *International Journal of School Health*, 3(4), 1-5.
- Beest, M. y Baerveldt, C. (1999). The relationship between adolescents' social support from parents and from peers. *Adolescence*, 34, 193-201.
- Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Revista Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 101(1), 59-68.
- Berk, L. E. (1998). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bermúdez, J. (1995). *Manual del Cuestionario "Big Five" (BFQ)*. Madrid: TEA.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bloom, B. J. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación; la clasificación de metas educativas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- 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.
- Broc, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.

- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2000). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10).
- Cano, A. J. (2011). La teoría de las pasiones de Hume. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 52, 101-115.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (1995). *BFQ. Questionnaire «Big Five» Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Carbajo, M. C. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *Tabanque: Revista pedagógica*, 24, 224-241.
- Carrasco M. Á. y Del Barrio M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- 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.
- Casacuberta, D. (2000). *¿Qué es una emoción?* Barcelona. Crítica.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 47, 1-10.
- Caso-Niebla, J. y Hernández Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and “stress”: Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, 4, 471-482.
- Castejón, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico y de los centros educativos: factores y modelos*. Alicante: Club Universitario.
- Castejón, J. L. y Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18 (61), 697-729.

- Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998): Un modelo causal, explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171- 185.
- 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.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias: una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- 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.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Cava, M. J., Povedano, A., Buelga, S. y Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 63-69.
- Celis, J., (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 62, 25 -30.
- Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111–1119.
- Chapell, M. S., Blanding, B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. y McCann, N. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2) 268-274.

- 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.
- Chico, P. (2009). *Pedagogía activa para una educación agradable*. Perú: Editorial Bruño.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Valencia.
- 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.
- 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.
- Colom, R. y Flores-Mendoza, C. (2001). Inteligencia y Memoria de Trabajo: La Relación Entre Factor G, Complejidad Cognitiva y Capacidad de Procesamiento. *Psicología: Teoría e Pesquisa, 17*(1), 37-47.
- 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.
- Contreras, F., Espinosa, J., Haikal, A., Esguerra, G., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, Ansiedad y Rendimiento Académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en psicología, 1*(2). Bogotá.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (2008). *NEO-PI-R, Inventario de Personalidad NEO Revisado*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Couto, S. (2009). *Desarrollo de la relación entre inteligencia emocional y los problemas de convivencia: estudio clínico y experimental*. Madrid: Visión Libros.
- Csikszentmihalyi, M. y Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Cuervo, A. y Izzedin, R. (2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños. *Tesis Psicológica*, 2, 35-47.
- Damasio, A. (2000). A second Chance for Emotion. En R. D. Lane, L. Nadel, G. L. Ahern, J. Allen y A. W. Kaszniak (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion* (pp. 12-23). New York: Oxford University Press.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence. In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- De Miguel, M. y Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establecía el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Dekovic, M. y Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- Domínguez, F. J. (2010). La alegría, la tristeza y la ira. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Psicología de la emoción*. (pp. 267-338). Madrid: Ramón Areces.
- Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban Adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.

- 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.
- Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 101, 1-4, 6-12.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero (2005). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. *Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*, pp. 132-145.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- 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 Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004c). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.

- Extremera, N., Durán, M. A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- 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.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004): Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Eysenck, H. J. (1994). *Tabaco, personalidad y estrés*. Madrid: Herder.
- 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.
- Eyssautier, M. (2002). *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México: Litográfica Ingramax.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bagés N. y De Pablo J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Fernández, M. R., Palmero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fernández-Abascal, E. G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. En E. G. Fernández Abascal (Coord.), *Emociones Positivas* (pp. 27-46). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). Procesamiento Emocional. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y Motivación. La adaptación humana* (pp. 47-92). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

- Fernández-Abascal, E. G. Martín, M. D, y Domínguez, F. J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G. y Martín, M. D. (2009). La alegría y la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 103-128). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D. y Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la Emoción*. Madrid. Editorial universitaria Ramón Areces. UNED.
- Fernández-Berrocal et al. (2014). *Test de Inteligencia Emocional Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI)*. Manuscrito no publicado. Santander, España.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R. y Extremera, N. (2011). *Development and validation of Botín Foundation's Emotional Intelligence Test (TIEFBA): Relationship with personal and scholar adjustment in Spanish adolescents*. Manuscrito no publicado. Santander, España.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial mental ability on educational 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-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.

- Fernández-Berrocal, P., Salguero, J. M., Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. y Palomera R. (no publicado). *Strategic Test of Emotional Intelligence (STEI): Development and validation of a new ability test of emotional intelligence*. Manuscrito no publicado. Málaga, España.
- Frydenberg, D. (1997). *Adolescent Coping*. Londres: Routledge.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- 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 Correa, A., Alcaraz-Quiñonero, J. J., Garaulet, J. y Martínez, M. (1990). *Rendimiento académico no universitario en la Región de Murcia*. Murcia: ICE/MEC.
- García, E. M. y Magaz, A. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación (EMA)*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384.
- García, J. (2001). Tendencias en la visión del rendimiento escolar de los alumnos. *Ensayos: Revista de la Facultad de la Educación de Albacete*, 16, 159-182.

- García, J. M., Lagos, N. G., Gonzalvez, C., Vicent, M. e Inglés, C. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar?: Estudio con estudiantes chilenos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 193-198.
- García, M., Alvarado, J. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(2), 248-252.
- García, P. y Magaz, L. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación*. Madrid. España: Albor-Cohs.
- García-Fernández M. y Giménez-Mas S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Díaz A., Lagos N., Torregrosa M. S. y González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre educación*, 30, 31-50.
- García-Zapatero, G. (1983). Ansiedad debilitadora y rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la PUCP*, 1(1), 61-65.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Garrido, M., Jiménez, N., Landa, A., Páez, E. y Ruiz, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 17-25.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M. y Núñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 351-357).
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema, 18*, 118-123.
- Gilvarry, E. (2000). Substance abuse in young people. *Journal of child psychology and psychiatry, 41*(1), 55-80.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez, M., Gordillo, M. D., Sánchez, S., Gordillo, M. y Torres, I. (2012). Análisis del comportamiento emocional en alumnos de psicopedagogía. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de psicología, 2*(1), 263-276.
- González García, J. C. (2000). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Biblioteca Edaf.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- González, O. (1969). *Correlación entre factores mentales y rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación, 7*(8), 1138-1663.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79-90.
- Goodland, R. (1984). *Poblaciones indígenas y desarrollo económico*. Banco Mundial, Washington, D.C.

- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de los recursos y estresores en la intervención social*. Madrid: Síntesis.
- Gracia, E., Lila, M. y García, F. (2008). Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: cuestionando la preeminencia del estilo autorizativo. En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez Pérez (Coords.), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro* (pp. 1358-1365). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Greenberg, L. S. y Paivio, S. C. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona. Paidós.
- Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56(2), 415-428.
- Guil, R., Gil-Olarte, P. Mestre, J. M. y Núñez, I. (2006). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1-9.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M. y Núñez, I. (2005). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología ambiental, comunitaria y educación* (pp. 359-366). Madrid: Biblioteca Nueva.
- 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.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hair, E. C. y Graziano, W. G. (2003). Self-esteem, personality and achievement in high school: A prospective longitudinal study in Texas. *Journal of Personality*, 71, 971-994.

- 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.
- Heaven, P. C. L., Mak, A., Barry, J. y Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences*, 32, 453-462.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación*. México: Trillas.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 279-312). Newbury Park, CA: Sage.
- Kleinginna, P. R. y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with a suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345-379.
- 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 socialization*. New York: Academic Press.

- Kohler, J. L. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4º y 5º año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Revista Cultura*, 23, 101-119.
- Kohler, J. L. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit. Revista de Psicología*, 19(2), 277-288.
- Kowrouskey, F. y Rennes, P. (1971). *D-70*. Madrid: TEA.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S. R. Asher y J. D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Kurdek, L. A. y Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social selfcompetence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
- 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.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. y Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. En C. Hart y P. K. Smith (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 394-416). Malden, MA: Blackwell.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords.), *El fracaso escolar* (pp. 99-110). Madrid: Doce Calles.
- Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The journal of social Psychology*, 142(1), 133-143.

- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S. y Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviors in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107-111.
- Limonero, J. y Casacuberta, D. (2007). *Cognición y emoción*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- 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. 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., 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, 1018-1034.
- Lopes, P. N., Côte, S. y Salovey, P. (2006). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Manual de Inteligencia emocional*, (pp. 217-234). Madrid: Pirámide.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- López, C. y López, J. R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial delictiva. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(2), 5-19.
- 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.
- MacCann, C. y Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8, 540-551.
- MacCann, C., Wang, L., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2010). Emotional intelligence and the eye of the beholder: Comparing self- and parent-rated situational judgments in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 44, 673-676.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maqsdud, M. (1993). Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils. *Educational Psychology*, 13, 11-18.
- Marcelo, C., Villarín, M. y Bermejo, B. (1987). Contextualización del rendimiento en bachillerato. *Revista de Educación*, 282, 267-283.
- Marín, V., Ortega, R. M., Reina, P. y García, M. D. (2004). La inadaptación escolar en los centros cordobeses. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22, 127-138.
- Martín, C. (1970). *Nuevo estudio sobre correlaciones entre factores mentales y rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense.

- Martín, C. (1992). Análisis del modelo de inteligencia de Robert J. Sternberg. *Tabanque: Revista pedagógica*, 8, 21-38.
- Martín, M. L. (2012). The Bellevue Intelligence Tests (Wechsler, 1939): ¿una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación? *Revista de Historia de la Psicología*, 33(3), 49-66.
- 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.
- Martínez, M. L. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-36.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Masten, A. S. y Powel, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. En S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge, Ru: Cambridge University.
- 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. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.

- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000a). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000b). *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.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2014). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) – Youth Research Version (YRV)*. Researcher's Guide. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, Inc.
- McFarlane, A. H., Bellissimo, A. y Norman, G. R. (1995). The role of family and peers in social self-efficacy: Links to depression in adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 402-410.
- Meece, J. (2000). Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget. En J. Meece (Ed.), *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 101-127). México D.F.: McGraw-Hill.
- 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., Guil, R. 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*, 7(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.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). PIRLS-TMMS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español* (Vol. I, pp. 1-234). Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Molina, S. (2003). Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 46, 151-175.
- Montero, I. y Alonso-Tapia, J. (1992) El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso-Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 205-231). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- 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.
- Montes-Berges, B. y Augusto, J. M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14(2), 163-171.
- Mora, J. A. y Martín, M. L. (2009). Implicaciones de la psicología de Lév S. Vygotsky en la concepción de la inteligencia. *Revista de Historia de la Psicología*, 30(4), 87-102.
- Muelas, A. (2013). Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*, 18, 115-126.
- Muelas, A. y Beltrán, J. A. (2011). Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 173-196.

- 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.
- Musitu, G. y García, J. F. (2001). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Neubauer, A. C. y Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 31-50). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- 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.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-15.
- Nolen-Hoeksema, S. (2004). The response styles theory. En C. Papageorgiou y A. Wells (Ed.), *Depressive rumination: Nature, history and treatment of negative thinking in depression* (pp. 107-124). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- O'Connor, M. C. y Paunonen, S. V. (2007). Big five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- OCDE (2003). Definición y selección de competencias (DeSeCo). Resumen del informe final.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-37.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y aprendizaje*, 27, 115-122.

- Oliva, A., Parra, Á. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliveros, 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.
- Omar, A., Uribe, H., Ferreira, M. C., Leal E. M. y Terrones, A. J. M. (2002). Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 17(2), 163-170.
- Ortega, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. *Competencias Educativas*, 66, 27-30.
- Ortony, A., Clore, G. L. y Collins, A. (1988). *The cognitive structure of the emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Ostrosky, P. y Vélez, A. (2013). *Neurobiología de las emociones*. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), 1-13.
- Páez, L. (2003). *Pensamiento social británico: ensayos y textos*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Palomera, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Desarrollo de la inteligencia emocional docente en los contextos escolares de secundaria. En A. Pérez-Gómez (Coord.), *Aprender y enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en educación secundaria* (Vol. IV, 149-160). Barcelona: Graó.

- Palomero, J. E., Teruel, M. P. y Fernández, M. R. (2009). El poder del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 15-22.
- Papanicolaou, A. (2004). Schachter y Singer y el enfoque cognitivo. *Revista española de neuropsicología*, 6(1-2), 53-73.
- Parada, A. E. y Avendaño, W. R. (2013). Ámbitos de aplicación de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *El Ágora USB*, 13(2), 443-458.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. J. (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- 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.
- Peña, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-38.
- Pérez Gómez, A. I. (2007): *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas*. Cuaderno de Educación nº 1. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez, A. M. y Castejón, J. L. (1997) Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 103-117.
- Pérez, E. y Medrano, L. A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118.

- Pérez, M. A., Redondo, M. M. y León, L. (2008) Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28), 1-19
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 110-129.
- Perry, J., DeWine, D., Duffy, R. y Vance, R. (2007). The Academic Self-Efficacy of Urban Youth: A Mixed-Methods Study of a School-to-Work Program. *Journal of Career Development*, 34(2), 103-126.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- 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(2), 277-293.
- Petrides, K. V., Furnham, A. y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. En G. Matthews, M. Zeidner y R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science) (pp. 376-395). Oxford: Oxford University Press.
- Piemontesi, S. E. y Heredia, D. E. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis Facultad de Psicología*, 1(1), 74-86.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., Furlán, L. A., Sánchez-Rosas, J. y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 1(28), 89-96.

- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E. y Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion, a psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- Pons, J. (2004). El autoconcepto en la adolescencia: evaluación, factorización y análisis estructural. *Stvdium. Revista de Humanidades*, 10, 135-154.
- Quebradas, D.A. (2011). El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro Humano. *Cuadernos de neuropsicología. Panamerican Journal of Neuropsychology*, 5(2), 173-178.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez, A., Dapía, M. D. y López-Castedo, A. (2014). Ansiedad ante los exámenes en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 1(2), 132-140.
- Rodríguez, C. (1998). Emoción y cognición. James, más de cien años después. *Anuario de Psicología*, 29(3), 3-23.
- Rodríguez, S., Fita, S. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334, 391-414.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 397-415.
- Rojas, A. y Canelón, P. (2010). La inteligencia emocional: una estrategia para la formación del personal de la Contraloría General del estado Aragua. *Entretemas*, 13, 29-53.
- Román, C. y Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-8.
- Román, M. y Díez, E. (2006) *La inteligencia escolar. Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*. Santiago de Chile: Arrayán.

- Rosario, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system: Integrating theory, research, and applications. En K. R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 68-91). Oxford, England: Oxford University Press.
- 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.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230.
- 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.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz Aranda, D. Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psico-social en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salguero, J. M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre la inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 97-121.
- 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.
- Sánchez, I. (2008). La familia como primer agente socializador. *Cuadernos de Docencia*, 1(10), 1-5.
- Sánchez, M. P., Rodríguez, M. C. y Padilla, V. M. (2007) ¿La inteligencia emocional está relacionada con el aprendizaje académico? *IPyE: Psicología y Educación*, 1(1), 54-66.
- Sánchez, M. y Pirela, L. (2010). Propiedades psicométricas de la prueba de inteligencia Otis en estudiantes de Educación mención Orientación. *Omnia*, 16(1), 100-120.
- Sánchez, T. (2013). La teoría de las emociones en las obras de David Hume: Cognitivismo avant la lettre. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 40, 151-169.
- Santín, D. (2001). Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional hacia la igualdad de oportunidades educativas. *Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 1, 1-27.
- Santos, M. V. y Vallelado, E. (2012). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 739-752.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Sarramona, J. (2000) Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria, *Revista de Educación*, 322, 255-288.
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Scherer, K. R. (2001) Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. En K .R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 92-120). New York and Oxford: Oxford University Press.

- Scholte, R. H. J., Van Aken, M. A. G., Musitu, G. y Speltini, G. (2003). *Peer Relations in Adolescence. Adolescence: The European Perspective*. Brussels: 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, 77-86.
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, *engagement* y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Snow, R. E., Corno, L. y Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and cognitive functions. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 243-310). New York: Prentice Hall.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 111-118.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. y Bundy, D. A. (2001). The Predictive Value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41.
- 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.
- Tejedor, F. J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Trechera, J. L. (2000). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- 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, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez, M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Vallés, A. (2003). *Emoción-ate con inteligencia*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vernon, P. E. (1982). *Inteligencia, herencia y ambiente*. México: El Manual Moderno.
- Vielma, E. y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Weis, S. y Süß, H. M. (2005). Social intelligence –A review and Critical Discussion of measurement concepts. En R. Schulza y R. 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.

- Wyman, P., Sandler, I., Wolchik, S. y Nelson, K. (2000). Resilience as cumulative 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.
- Yela, M. (1996). La estructura diferencial de la inteligencia: el enfoque factorial. *Psicothema*, 8, 293-325.
- Yuste, C. (1997). *Manual del test de inteligencia general factorial (IGF)*. Madrid: TEA.
- 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.
- Zerpa, C. (2009). Sistemas emocionales y la tradición evolucionaria en psicología. *Summa Psicológica UST*, 6(1), 113-123.
- Zimmerman, B. J. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J. y Martínez-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.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zirkel, S. (2000). Social intelligence. The development and maintenance of purpose behavior. En R. Bar-On y J. 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.

Anexo 1



Estimado equipo directivo, soy Sonia Villoria Álvaro, psicopedagoga. Desde la Universidad de Cantabria vamos a llevar a cabo una investigación, que corresponde a mi trabajo de tesis doctoral para conocer la necesidad de formación en habilidades personales y sociales en los adolescentes, mediante un análisis de la relación existente entre la inteligencia emocional, el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria obligatoria y su adaptación social.

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 la participación del alumnado que actualmente se encuentra cursando la etapa de educación secundaria obligatoria. La duración de la intervención sería de 2 sesiones de 50 minutos por cada clase o grupo de alumnos seleccionado llevándose a cabo en el horario habitual de clases en las que rellenarían una serie de cuestionarios. Del mismo modo, necesitaríamos las calificaciones finales de septiembre de 2016 de todo el alumnado participante.

En el caso de su aceptación, les proporcionaríamos las conclusiones obtenidas en la investigación, si así lo desean, así como un análisis detallado concerniente a su centro educativo y una mención expresa de agradecimiento por su participación. Siempre teniendo en cuenta que los datos proporcionados sólo podrán ser utilizados por el equipo de investigación con fines científicos, garantizando el anonimato y la absoluta confidencialidad de todos los participantes.

En....., a.....de.....de 2016.

Fdo.: Sonia Villoria Álvaro

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2



Estimada familia, soy Sonia Villoria Álvaro, psicopedagoga. Desde la Universidad de Cantabria vamos a llevar a cabo una investigación, que corresponde a mi trabajo de tesis doctoral para conocer la necesidad de formación en habilidades personales y sociales en los adolescentes, mediante un análisis de la relación existente entre la inteligencia emocional, el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria obligatoria y su adaptación social.

Hemos seleccionado su centro educativo, entre otros, por ser idóneo para este estudio. La investigación se llevaría a cabo en el presente curso académico 2015-2016 durante 2 sesiones de 50 minutos cada una en el horario habitual de clases en la que sus hijos de forma voluntaria y anónima mediante la confección de un código, rellenarían una serie de cuestionarios para facilitarnos la información. Para poder proceder les pedimos mediante esta misiva su permiso. Además, para completar con éxito nuestra investigación, requeriríamos de vuestra colaboración rellenando el breve cuestionario que se adjunta en este sobre, el cual compartirá el mismo código que el de su hijo con el fin de agrupar la información, 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 de su hijo, siendo el 26 de febrero 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.

Muchas gracias de antemano por su atención. Un saludo cordial.

En....., a.....de.....de 2016.

Fdo.: Sonia Villoria Álvaro

Sabiendo que se va a llevar a cabo una valoración en el presente curso escolar 2015-2016 de las habilidades personales y sociales de mi hijo-a, que implica rellenar una serie de cuestionarios (durante 2 sesiones de 50 minutos), así como una recolección de las calificaciones y que dicho material sólo puede ser utilizado por el equipo de investigación con fines científicos, siendo los datos totalmente confidenciales:

- AUTORIZO para que mi hijo/a participe en la misma.
 NO AUTORIZO para que mi hijo/a participe en la misma.

Firma:

Nombre y apellidos de la persona que firma:

Nombre y apellidos del estudiante:

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

En....., a.....de.....de 2016.

FECHA TOPE ENTREGA: **26 de febrero** de 2016.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 3

AUTORIZACIÓN DEL ALUMNADO

Nombre y apellidos:.....

Sexo: País de origen:.....

Fecha de nacimiento:

Curso:.....

Centro:.....

Para asegurar la confidencialidad, por favor introduzca en el recuadro del código los siguientes datos, de acuerdo al orden establecido a continuación:

Sexo (V-Varón; M-Mujer), fecha de nacimiento (día/mes/año), nº hermanos mayores, inicial del nombre.

Código de ejemplo: M 11/08/1986 0 S

CÓDIGO:

Manifiesto mi expreso consentimiento para participar en la investigación llevada a cabo por la Universidad de Cantabria. Para la misma rellenaré una serie de cuestionarios durante 2 sesiones de 50 minutos. Asimismo, soy consciente de que se recolectarán mis calificaciones al término del presente curso académico. Los datos proporcionados sólo podrán ser utilizados por el equipo de investigación con fines científicos, garantizando el anonimato y la absoluta confidencialidad.

Firmado, en.....el.....de.....de 2016

