



Electronic Journal of Research in
Educational Psychology

E-ISSN: 1696-2095

jfuente@ual.es

Universidad de Almería
España

Jiménez Morales, M^a Isabel; López Zafra, Esther
Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del
Profesor en el Rendimiento Académico
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 11, núm. 1, diciembre-
marzo, 2013, pp. 75-98
Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico

M^a Isabel Jiménez Morales¹, Esther López Zafra²

¹ Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM)

² Universidad de Jaén

España

Correspondencia: M^a Isabel Jiménez Morales. Dirección postal completa. España. E-mail:
mijimenez@ucam.edu

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

Introducción. El objetivo de este estudio ha sido comprobar el papel que la Inteligencia Emocional percibida y las competencias sociales tienen en el rendimiento académico. Además, tuvo el propósito de analizar el papel de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Método. La muestra estaba compuesta por 193 estudiantes (50.7% varones y 49.3 % mujeres) de primer y segundo ciclo de E.S.O., con edades comprendidas entre 11 y 16 años ($M = 14.1$ años y $DT = 1.39$), que completaron un autoinforme que evaluaba inteligencia emocional, (TMMS-24), y actitudes sociales (AECS). Para la evaluación del rendimiento académico, se emplearon las calificaciones obtenidas y para comprobar las expectativas de los profesores sobre el rendimiento, se empleó una escala tipo Likert de elaboración propia, que valoraba diferentes indicadores de comportamiento.

Resultados. Los resultados obtenidos mostraron que las actitudes prosociales fueron un predictor positivo y significativo, no solo del rendimiento académico sino también del nivel de inteligencia emocional percibida (IEP) de los estudiantes, desempeñando a su vez las expectativas del profesor un rol determinante.

Discusión y conclusión. El presente estudio refleja que la conducta social influye decisivamente sobre el rendimiento académico, y analiza la influencia de otras variables como son la inteligencia emocional y las expectativas del profesor. Los resultados obtenidos se discuten en torno a sus implicaciones educativas.

Palabras Clave: competencia social, conducta prosocial, inteligencia emocional percibida, rendimiento académico.

Recepción: 01/10/12

Aceptación inicial: 21/02/13

Aceptación final: 10/03/13

The Impact of Students' Perceived Emotional Intelligence, Social Attitudes and Teacher Expectations on Academic Performance

Abstract

Introduction. This study aims to analyze the role that Perceived Emotional Intelligence and social competencies have on academic performance. Moreover, we analyze the role that teachers' expectancies have on Secondary School students.

Method. One hundred ninety three students from first and second year of Secondary School (50.7% male and 49.3 % female) with ages ranging from 11 to 16 years ($M = 14.1$; $DT = 1.39$), completed a self-report including scales for Emotional Intelligence (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), and social attitudes (AECS; Moraleda, M., González, A. & García-Gallo, J., 1998). To evaluate academic performance we used the academic results and to analyze teachers' expectations about their student's performance we elaborated a Likert scale evaluating several behaviour issues.

Results. Our results show that prosocial attitudes predicted students' academic performance and perceived emotional intelligence. Also, teachers' expectancies played an important role.

Discussion. Our study reflects that social behavior impacts academic performance. Furthermore, other variables as perceived emotional intelligence and teacher's expectancies have an important role. The implications of these results on education are discussed.

Key Words: Perceived emotional intelligence; prosocial behavior; social competence; school performance.

Received: 10/01/12

Initial acceptance: 02/20/13

Final acceptance: 03/10/1

Introducción

En los últimos años se han realizado numerosos estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional (IE), cuyo objetivo ha sido analizar la influencia de las habilidades emocionales sobre la adaptación socio-escolar de los estudiantes. Sin embargo, aún queda por comprender cómo su impacto puede influir en el rendimiento de los alumnos. Tan interesante como controvertido, el concepto inteligencia emocional fue introducido en la literatura por J. Mayer y P. Salovey en 1990, en el ámbito educativo, para hacer referencia a un conjunto de habilidades que nos permiten procesar y razonar eficazmente con respecto a las emociones, utilizando esta información para guiar sentimientos y acciones, logrando una mejor resolución de los problemas (García-León y López-Zafra, 2009).

Actualmente, se considera que el hecho de saber aprovechar la información que nos brindan nuestras propias emociones nos puede facilitar un mejor ajuste psicológico (Fernández-Berrocal, Ruiz, Extremera y Cabello, 2009), y un mayor bienestar (Augusto, Pulido y Lopez-Zafra, 2011). Dicho reconocimiento ha tenido como consecuencia el surgimiento de un interés renovado por la aplicación del concepto inteligencia emocional en el ámbito educativo y en establecer su capacidad predictiva sobre la adaptación del sujeto frente a otros constructos, entre los que se encuentra el cociente intelectual (CI), que tradicionalmente se ha considerado el factor determinante del desempeño académico.

La investigación sobre la influencia de los aspectos emocionales y de las capacidades de equilibrio personal sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Adell, 2006; Miñano y Castejón, 2008), es todavía relativamente escasa. Sin embargo, investigaciones recientes muestran que el estudiante autorregulado (autónomo e independiente) es aquel que sabe modular su pensamiento, afecto y comportamiento para enfrentarse eficazmente a las situaciones de aprendizaje (Gaeta, Teruel, y Orejudo, 2012), integrando los aspectos de carácter intelectual, motivacional, y conductual. Por ello, consideramos que para comprender el papel que ejercen variables emocionales sobre el rendimiento académico hay que profundizar en la relación que estas variables (eg. IE) tienen con otras como las actitudes sociales o las expectativas de las personas con las que interactúan y en concreto, de los profesores.

Inteligencia Emocional y Competencia Social

La literatura refleja que la IE juega un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales, y en definitiva, en la competencia social (Brackett, et al., 2006; Eisenberg y Fabes, 2006; Guil, Gil-Olarte, Mestre, y Nuñez, 2006; Jiménez y López-Zafra, 2011; Mestre, Palmero, y Guil, 2004). Se observa, por ejemplo, que adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás, informan de mejores relaciones sociales con iguales y padres, menor tensión en sus relaciones sociales, así como de un mayor nivel de confianza y competencia percibida (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

Igualmente, son numerosos los estudios que encuentran relación entre inteligencia emocional y empatía (Aguilar-Luzón, y Augusto-Landa, 2009; Goleman, 2005; Muncer y Ling, 2006), y entre esta y la competencia social (Gilar, Miñano y Castejón, 2008; Juntilla, Voeten, Kaukianen, y Vauras, 2006). Asimismo, en los últimos años se ha incrementado el número de trabajos sobre el estudio de la conducta prosocial, ya que parece desempeñar un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en el mantenimiento del bienestar personal y social (Eisenberg y Fabes, 2006; Inglés et al., 2009). Sin embargo, son pocos los estudios que abordan su análisis de manera conjunta. Entre estos estudios encontramos el de Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011) que observan en niños de entre 7 y 12 años, que altas puntuaciones en IE, se relacionaban con altas nominaciones por parte de los iguales en conductas prosociales y bajas en conductas antisociales, pero su relación con el rendimiento académico fue muy limitada. También se ha visto que las dimensiones de inteligencia emocional se relacionan positivamente con diferentes actitudes prosociales, siendo la variable atención emocional y la actitud de ayuda y colaboración, las dimensiones que se relacionan en mayor medida con la valoración realizada por el profesor sobre el ajuste social del alumno (Jiménez y López-Zafra, 2011). Así, los alumnos con más habilidades socio-emocionales están más equilibrados emocionalmente y mejor adaptados socialmente que aquellos que presentan una inteligencia emocional baja, quienes presentan escasas habilidades interpersonales y comportamientos antisociales que contribuyen a un ajuste social pobre (Fernández-Berrocal, et al., 2009; Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004).

No obstante, mientras que la evidencia empírica es contundente cuando se trata de demostrar la influencia que presenta conocer las emociones propias y las de los demás en el nivel de ajuste psico-social de los individuos, todavía no se ha podido establecer claramente su influencia sobre el rendimiento académico.

El rendimiento académico es un constructo psicológico complejo, multidimensional y multideterminado cuyo estudio no está exento de dificultades (Adell, 2006; Hintsanen, 2011). Sin embargo, es un problema social que preocupa mucho actualmente en nuestra sociedad, sobre todo por el bajo rendimiento obtenido por los estudiantes, así como el progresivo incremento del absentismo y fracaso escolar existente en los centros educativos (Pérez, 2011). Por ello, el análisis de las diferentes variables que influyen en él, es y será una cuestión constante en la investigación educativa (Martín, Martínez-Arias, Marchesi y Pérez, 2008).

Aunque en general, de la investigación se deriva que las competencias sociales y emocionales desempeñan un rol decisivo en la adaptación socio-escolar de los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Zeidner, Matthews y Roberts, 2009), los estudios dirigidos a analizar la influencia de la IE sobre el rendimiento académico han aportado resultados inconsistentes. Esta ausencia de hallazgos concluyentes, se debe, por un lado, a la falta de acuerdo entre los teóricos sobre qué es la Inteligencia Emocional (Newsome, Day, y Catano, 2000; Zeidner, Roberts, y Matthews, 2008) y por otro, al desconocimiento sobre cuáles son las herramientas de evaluación disponibles más adecuadas para ser empleadas en los ámbitos científico, escolar, clínico y organizacional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004) y por último, a las diferencias metodológicas que presentan la mayoría de los trabajos realizados (Parker *et al.*, 2004) (para una revisión más extensa véase Jiménez y López-Zafra, 2009).

No obstante, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) afirman que la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico a través de su efecto sobre la salud mental de los estudiantes, señalando, por tanto, una relación indirecta entre ambos constructos en estudiantes de enseñanza secundaria. En sus trabajos han confirmado el carácter predictivo de la atención, claridad y reparación emocional sobre los niveles de ansiedad y depresión y sobre diferentes áreas relacionadas con la salud mental, social y física (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Asimismo, la IE actuaría como un factor moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008) y

como una variable cuya presencia tiene mucha utilidad en nuestra vida cotidiana (para una revisión más extensa ver Fernández-Berrocal y Extremera, 2010).

Entre los elementos a tener en cuenta en estos resultados sobre el impacto indirecto de la IE sobre el rendimiento académico, debería tenerse en cuenta las actitudes sociales. Inglés *et al.*, (2009) revelan que la conducta prosocial también parece ser un predictor positivo y significativo del éxito académico y viceversa. Estos autores encontraron que la proporción de estudiantes prosociales que tenían todas las asignaturas aprobadas fue significativamente mayor que la de estudiantes no prosociales, observándose la relación contraria en el caso de tres o más asignaturas suspensas.

Asimismo, las expectativas del profesor también juegan un importante papel en los resultados académicos, tal como lo demostraron Rosenthal y Jacobson, (1968) en sus clásicos experimentos sobre el efecto Pigmalión en el aula, los cuales han sido confirmados en estudios recientes. Es así que, cuando se pide al profesor que haga una valoración de sus estudiantes, aquellos a los que sus profesores consideran más adaptados, que presentan un comportamiento más autorregulado y de los que esperan un mayor rendimiento, obtienen calificaciones superiores a las de compañeros peor valorados (Jiménez y Lopez-Zafra, 2010).

Por ello, y ante la evidencia de que la IE influye decisivamente en la competencia social, pensamos que se podría ampliar el modelo de IE y rendimiento propuesto por Fernández-Berrocal y Extremera (2004), en el que consideran que la principal variable mediadora entre ambas era el ajuste emocional. Según este planteamiento, la inteligencia emocional influiría en el rendimiento a través del equilibrio psicológico del estudiante de modo que una alta inteligencia emocional le permitiría controlar mejor la ansiedad en situaciones de estrés académico (como por ejemplo, los exámenes) y obtener un rendimiento académico superior. No obstante, en trabajos como el de Alvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), los resultados indican una ausencia de relación entre la ansiedad en sus diferentes manifestaciones y el rendimiento académico evaluado a través de las calificaciones.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y que, los estudios en los que se ha analizado la relación existente entre la conducta prosocial y el rendimiento escolar en la adolescencia son relativamente escasos (Inglés *et al.*, 2009), el objetivo de nuestro estudio ha sido analizar cómo se relacionan ambas variables con la inteligencia emocional percibida, teniendo en

cuenta el papel que podría desempeñar el profesorado en este proceso. En concreto, proponemos que la IE se relaciona con el rendimiento a través de su influencia sobre la competencia social y, como consecuencia, a través de las expectativas que genera en el profesor (ver figura 1).

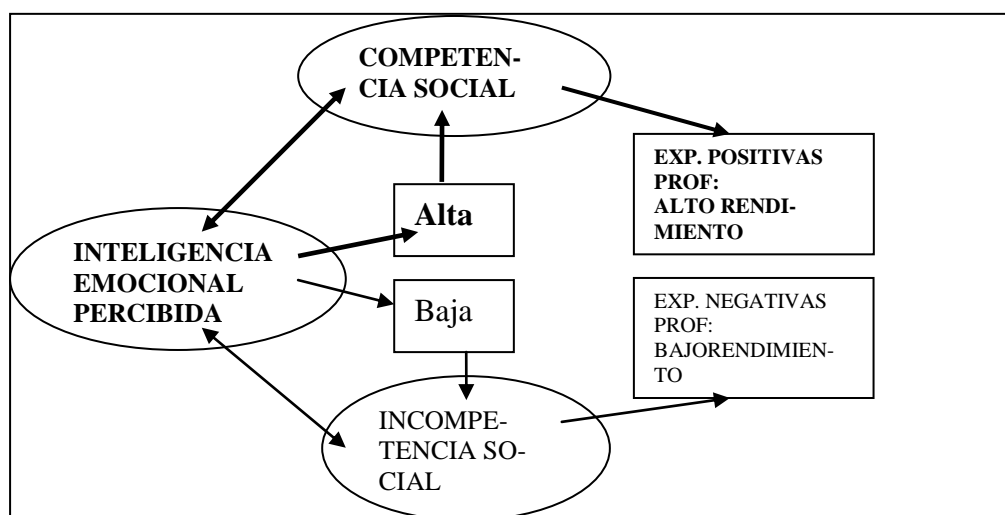


Figura 1. Modelo de relación entre inteligencia emocional, actitudes sociales y rendimiento académico.

Objetivos e Hipótesis

Nuestro primer objetivo fue comprobar la relación existente entre la conducta prosocial y el rendimiento escolar. Para abordarlo, proponemos las siguientes hipótesis:

En primer lugar, (H1) consideramos que se producirán relaciones positivas entre las actitudes prosociales evaluadas y el rendimiento académico. Asimismo, no se produciría relación entre actitudes antisociales y asociales con el rendimiento académico. Más en concreto, pensamos que se producirán relaciones positivas entre las diferentes actitudes prosociales evaluadas (Sensibilidad social, Ayuda y colaboración, Liderazgo prosocial, Seguridad y firmeza en las relaciones) y el rendimiento académico. Asimismo, no existirá relación entre actitudes antisociales (Dominancia y Agresividad-terquedad) y asociales (Ansiedad-timidez y Apatía-retraimiento) con el rendimiento académico.

Nuestra segunda hipótesis plantea que las actitudes prosociales predecirán el rendimiento académico de los estudiantes evaluado a través de las calificaciones académicas positivas. Así como las actitudes antisociales y asociales se expresarán en las calificaciones académicas negativas.

Como segundo objetivo, nos planteamos analizar la relación entre IEP, actitudes sociales y rendimiento académico.

La H3 postula la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas, entre las actitudes prosociales evaluadas y el nivel de inteligencia emocional percibida por los estudiantes. Asimismo, consideramos que se producirán relaciones positivas entre los niveles de inteligencia emocional percibida y el alumnos con mejor rendimiento académico (H4).

Nuestro último objetivo era comprobar el papel o influencia que las valoraciones del profesor podrían ejercer en el rendimiento académico. Para abordar este objetivo proponemos como hipótesis (H5) que se producirán relaciones positivas y estadísticamente significativas entre las valoraciones realizadas por los profesores, las actitudes sociales de los alumnos y el rendimiento académico alcanzado; siendo los alumnos adaptados y socialmente competentes, los que presenten mayores actitudes prosociales y un rendimiento académico medio-alto al finalizar el curso.

Método

Participantes

Participaron 193 estudiantes de primer y segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), con edades comprendidas entre 11 y 16 años ($M = 14.1$ años y $DT = 1.39$), pertenecientes a un centro de enseñanza público, situado en una población de tamaño medio en la provincia de Jaén (España). Con respecto al sexo de los participantes, el 50.7% eran varones y el 49.3 % mujeres.

Instrumentos

Para la evaluación de la Inteligencia Emocional, se empleó la versión española del *Trait Meta-MoodScale* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que proporciona las percepciones de los sujetos sobre su IE y por tanto, reflejan el “Índice de Inteligencia Emocional Percibida” (IEP). Su fiabilidad para cada componente es: Atención, $\alpha = .90$; Claridad, $\alpha = .90$; y Reparación, $\alpha = .86$; y presenta además, una adecuada fiabilidad test-retest (atención, $\alpha = .60$; claridad, $\alpha = .70$ y reparación, $\alpha = .83$) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). El Índice de consistencia interna refleja índices adecuados en nuestra mues-

tra, ya que en nuestro estudio el alpha de Cronbach para cada componente fue: atención, $\alpha = .80$; claridad, $\alpha = .72$; y reparación, $\alpha = .80$.

Para la evaluación de las actitudes sociales se empleó el *Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivo Sociales* (AECS; Moraleda, M., González, A. y García-Gallo, J., 1998) que es un instrumento de valoración objetiva (que se puntúa en una escala tipo Likert de 7 puntos) cuya finalidad es ofrecer una visión de la competencia social de los adolescentes; es decir, de aquellas variables que más facilitan o más dificultan su adaptación social al medio en que viven. El Índice de consistencia interna refleja índices adecuados en nuestra muestra, ya que en nuestro estudio el alpha de Cronbach para cada componente fue: Sensibilidad social $\alpha = .75$; Ayuda y colaboración $\alpha = .70$; Seguridad y firmeza en la relación $\alpha = .65$; Liderazgo prosocial $\alpha = .75$; Dominancia $\alpha = .60$; Agresividad-Terquedad $\alpha = .67$; Ansiedad-timidez $\alpha = .72$; Apatía-retraimiento $\alpha = .70$.

Para la evaluación de las expectativas del profesor, se administró al tutor de cada grupo al finalizar el primer trimestre (cuando ya conocían a sus alumnos y disponían de información suficiente que les permitiera hacer una valoración de cada alumno), un breve informe donde se pedía que plasmaran en una escala tipo Likert de tres puntos, sus expectativas sobre dos indicadores: el nivel de adaptación general que alcanzaría el alumno y su rendimiento académico esperado. Para evaluar el rendimiento se emplearon las calificaciones académicas medias de las asignaturas obligatorias, no incluyendo las materias optativas.

Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos pertinentes y establecidos los criterios de selección del centro que participaría en nuestro estudio, nos pusimos en contacto con su directora. En una reunión con los profesores responsables de los grupos seleccionados a través de un muestreo aleatorio estratificado, se les facilitó un informe detallado sobre los objetivos del estudio. La evaluación se realizó al comienzo del curso académico (en dos sesiones de una hora de duración cada una) respetando las normas éticas que recoge el código deontológico en Psicología. Se contrabalanceó el orden de aplicación de las pruebas para la mitad de los sujetos para controlar los posibles efectos de orden. La evaluación de las expectativas del profesor se realizó antes de los periodos de exámenes de los alumnos.

Análisis Estadístico

Se realizaron análisis de correlación y análisis de regresión por el método de pasos sucesivos. El análisis estadístico de los datos obtenidos se realizó mediante el programa informático SPSS v.19, especialmente diseñado para su aplicación a las ciencias sociales.

Resultados

Para comprobar la primera hipótesis sobre las relaciones entre variables, se realizaron correlaciones de Pearson. Los resultados mostraron la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa, entre los resultados académicos obtenidos en cada trimestre y el rendimiento medio y las escalas que evaluaban actitudes prosociales, tales como Sensibilidad social, Ayuda y colaboración, Liderazgo prosocial y Seguridad y firmeza en las relaciones sociales (véase Tabla 1). Mientras que, en el caso de actitudes antisociales y asociales no se producía ninguna correlación estadísticamente significativa.

Tabla 1. Correlaciones entre Actitudes (A) y Calificaciones (C).

		C1	C2	C3	CT
ACTITUDES PROSOCIALES	S	.24*	.32**	.25*	.29**
	AC	.35**	.38**	.30**	.37**
	LP	.37**	.35**	.33**	.38**
	SF	.27*	.24*	.25*	.27*
ACTITUDES ANTISOCIALES	D	-.00	-.03	-.02	-.02
	AT	.03	-.03	-.00	-.00
ACTITUDES ASOCIALES	AR	.02	-.00	.03	.01
	AT	.05	.00	.06	.04

Nota: * = $p < .05$ y ** = $p < .001$

Nota: significado de las siglas para las dimensiones de las actitudes: S= Sensibilidad Social; AC= ayuda y colaboración; LP= Liderazgo Prosocial; SF= Seguridad y Firmeza; D= Dominancia; AT= Agresividad-Terquedad; AR= Apatía-retraimiento; AT= Ansiedad-timidez. C1= Calificación media primer trimestre; C2= calificación media segundo trimestre; C3= calificación media tercer trimestre; CT= rendimiento medio total.

Para comprobar la H2 se realizaron análisis de regresión mediante el procedimiento de pasos sucesivos, siendo las variables predictoras las actitudes prosociales, antisociales y asociales y la variable criterio, el rendimiento académico medio. Los resultados obtenidos indicaron que sólo la actitud prosocial predice el rendimiento medio de los alumnos ($\beta = .36$; $t = 2.66$; $p < .011$).

Para profundizar en este resultado, analizamos las posibles diferencias en las distintas actitudes que componen la actitud prosocial teniendo en cuenta que el rendimiento fuera alto o bajo. Para ello, agrupamos a los estudiantes en dos grupos; por un lado, el grupo de bajo rendimiento ($N = 93$) que incluía a todos los alumnos con una media académica inferior al 5, y por otro, el grupo de rendimiento medio y alto ($N = 100$) en el que se incluyeron todos los alumnos cuya media académica era igual y superior a 5. Realizamos análisis de diferencias de medias entre ambos grupos, confirmándose la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las actitudes prosociales, entre los estudiantes que presentan un rendimiento medio y alto y los que presentan un rendimiento académico bajo, siendo las puntuaciones en las actitudes pro-sociales significativamente superiores en los alumnos que obtienen mejores calificaciones (ver Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias en Actitudes en función del rendimiento.

ACTITUDES PRO-SOCIALES	Grupo Bajo Rendimiento M (sd)	Grupo Alto Rendimiento M (sd)	T	$p < .$
Sensibilidad Social	40.76 (7.81)	46.18 (5.34)	-3.64	.01
Ayuda y Colaboración	46.29 (9.46)	54.22 (7.26)	-4.30	.00
Liderazgo Prosocial	16.09 (4.35)	19.86 (4.46)	-3.61	.00
Seguridad y Firmeza	43.62 (9.44)	50.92 (7.28)	-3.95	.00

Con el objetivo de esclarecer la influencia diferencial que presentaba cada una de las actitudes pro sociales evaluadas, sobre el rendimiento de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos, siendo las variables predictoras las actitudes prosociales (Sensibilidad Social, Ayuda y Colaboración, Liderazgo prosocial, Seguridad y Firmeza en las relaciones sociales y Conformidad con las normas) y la variable criterio el ren-

dimimiento académico medio. El análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos, que se presenta en la Tabla 3, proporcionó un total de 5 modelos. Como puede observarse, el segundo modelo es el más relevante ya que explica el 32% de la varianza total de la calificación media del estudiante e incorpora la variable *Ayuda y colaboración*, con un coeficiente de regresión tipificado $\beta = .55$. Asimismo, la evaluación de las correlaciones parciales y semiparciales de los modelos sirve para poner de manifiesto que la variable *Ayuda y Colaboración* es la que produce un mayor aumento en R^2 , siendo pues la que presenta un mayor poder predictivo del rendimiento académico del estudiante.

Tabla 3. Análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos.

Modelo	R	R ² C	Beta	t	Sig.	Correlación Parcial	Correlación Semiparcial
Modelo 1	.49	.23					
Sensibilidad Social			.49	.48	.00	.49	.49
Modelo 2	.58	.32					
Sensibilidad Social			.03	.20	.84	.24	.20
Ayuda y Colaboración			.55	3.13	.00	.34	.30
Modelo 3	.58	.31					
Sensibilidad Social			.01	.09	.92	.01	.00
Ayuda y Colaboración			.51	2.7	.00	.31	.26
Liderazgo Prosocial			.08	.67	.50	.08	.06
Modelo 4	.59	.31					
Sensibilidad Social			.04	.23	.81	.02	.02
Ayuda y Colaboración			.54	2.8	.00	.32	.37
Liderazgo Prosocial			.12	.90	.37	.10	.08
Seguridad y Firmeza			-.12	-.88	.38	-.10	-.08
Modelo 5	.59	.30					
Sensibilidad Social			.07	.41	.68	.05	.04
Ayuda y Colaboración			.57	2.95	.00	.33	.28
Liderazgo Prosocial			.09	.66	.49	.08	.06
Seguridad y Firmeza			-.07	-.49	.62	-.06	-.04
Conformidad normas			-.10	-.75	.45	-.09	-.74

R²C = Coeficiente de determinación corregido.

Para comprobar la H3, se realizaron análisis de correlación, que mostraron la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa ($r = .535, p < .01$) entre la actitud prosocial y el nivel de IEP. En cuanto a la capacidad predictiva de la actitud prosocial sobre el nivel de IEP, el análisis de regresión mediante el procedimiento de pasos sucesivos arrojó resultados que permitieron confirmar nuestra hipótesis inicial. Como puede observarse en la Tabla 4 de las tres variables predictoras introducidas (actitud prosocial, actitud asocial y actitud antisocial) para la variable criterio inteligencia emocional percibida total en el TMMS-24, sólo la actitud prosocial explicó el 29% de la varianza total del criterio mientras que las actitudes asociales y antisociales, cuyos valores fueron negativos, quedaron excluidas.

TABLA 4. Análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos teniendo como variables predictoras las actitudes sociales y como criterio el Índice de Inteligencia Emocional Percibida (IEP) total del TMMS-24.

	Beta	T	<i>p</i>
A.Prosocial	.55	4.41	.00
A.Asocial	-.14	-1.13	.26
A. Antisocial	-.06	-.49	.62

Nota. $R = .55$; $R^2c = .29$

R^2c = Coeficiente de determinación corregido.

En cuanto a la H4, los análisis de correlación entre las variables no resultaron significativos en ninguno de los casos. No obstante, y como puede observarse en la Tabla 5, cuando se clasificó a los alumnos en función del rendimiento medio obtenido durante el curso, en dos grupos, los de rendimiento medio-alto cuando su media era aprobado o superior y los de bajo rendimiento, la *prueba t* realizada reflejó que los alumnos pertenecientes al grupo de rendimiento medio-alto, puntuaron significativamente más alto que sus compañeros del grupo bajo rendimiento, en las dimensiones atención y reparación de emociones del TMMS-24.

Tabla 5. Diferencias en IEP entre los grupos medio-alto rendimiento y bajo rendimiento.

Dimensión	Grupo Bajo Rendimiento M (DT)	Grupo medio-alto Rendimiento M (DT)	T	p
Atención	23.38 (5.68)	28.73 (4.29)	2.39	.01
Claridad	27.36 (5.13)	28.79 (4.31)	.61	.46
Reparación	25.39 (6.39)	30.45 (4.27)	2.41	.02

Por último, para la H5, los análisis de correlación indicaron la existencia de una relación positiva y significativa entre las actitudes prosociales y las expectativas del profesor sobre la adaptación general del alumno a la escuela y su rendimiento esperado (ver Tabla 6).

Tabla 6. Correlaciones entre Expectativas profesor y Actitudes del alumno.

ACTITUDES		Prosociales			Asociales		Antisociales	
EXPECTATIVAS	SS	AC	LP	SF	AR	AT	D	AG
Adaptación general	.28**	.43**	.27**	.15	.11	.10	.02	.10
Nivel de Rendimiento esperado	.28**	.29**	.23*	.22*	.00	.12	-.01	.00

Nota. N =193; * p < .05; **p < .01; SS = Sensibilidad Social; AC = Ayuda y Colaboración; LP = Liderazgo Prosocial; SF = Seguridad y Firmeza; AR = Apatía-Retraumiento; AT = Ansiedad-timidez; D = Dominancia; AG = Agresividad-terquedad.

Asimismo, y para comprobar la relación entre expectativas del profesor y rendimiento final del alumno, se llevaron a cabo comparaciones de medias para grupos independientes a través del estadístico *t*. Los resultados mostraron que los estudiantes que habían obtenido un bajo rendimiento durante el curso, habían sido peor valorados por parte de sus profesores al principio del curso (expectativas más bajas sobre su rendimiento y adaptación general), con respecto a compañeros con rendimiento medio y siendo estas diferencias significativas en todos los casos (ver Tabla 7).

Tabla 7. Descriptivos para las puntuaciones de las expectativas del profesor para los grupos de bajo y alto rendimiento y resultados de los contrastes de medias.

	Grupo Bajo Rendimiento M (DT)	Grupo Alto Rendimiento M (DT)	T	p
Adaptación general	1.90 (.61)	2.36 (.52)	-3.76	.00
Rendimiento esperado	1.40 (.54)	2.52 (.50)	-10.12	.00

Discusión y Conclusiones

Puesto que el estudio de las variables que determinan el rendimiento académico ya es y seguirá siendo un objetivo de investigación constante en psicología educativa, en este estudio hemos analizado la relación existente entre el rendimiento, las actitudes sociales y la inteligencia emocional percibida.

El primer objetivo de este estudio, pretendía comprobar si se producían relaciones entre el rendimiento académico y las actitudes sociales de los adolescentes. Los resultados obtenidos han mostrado la relación existente entre la conducta prosocial y el rendimiento académico por lo que son consistentes con los encontrados en anteriores trabajos (por ejemplo, Inglés et al., 2009). Los estudiantes que presentan actitudes prosociales, es decir, que muestran en el aula un comportamiento más sensible, empático y de colaboración (y, en definitiva, que se muestran más competentes socialmente) obtuvieron un rendimiento académico superior a sus compañeros que habían presentado comportamientos asociales (de apatía y retraimiento) y antisociales (dominantes y agresivos).

Además, el análisis de regresión evidenció que los alumnos pertenecientes al grupo de rendimiento medio-alto, habían obtenido puntuaciones significativamente superiores a sus compañeros en todas las actitudes prosociales, corroborándose así la relación bidireccional entre ambas variables señalada por Inglés et al., (2009). Así, de entre todas las actitudes prosociales evaluadas (sensibilidad social, ayuda y colaboración, liderazgo prosocial y seguridad y firmeza en las relaciones sociales), la que presenta mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento académico, fue *Ayuda y Colaboración*, es decir que aquellos estudiantes colaboradores, participativos, a los que les gusta trabajar en grupo y que muestran una actitud más de-

mocrática, obtuvieron calificaciones académicas significativamente superiores a las obtenidas por sus compañeros.

Como señalan Mestre et al. ,(2006), la adaptación social y académica exitosa del estudiante implica saber establecer relaciones armoniosas con los compañeros y profesores. Las habilidades emocionales influyen en el tipo de interacción social que manifiestan los alumnos en el aula, y como consecuencia, en su nivel de adaptación escolar. Las personas sensibles a las necesidades de los demás, que son altruistas y tienen una actitud conciliadora y cooperativa en sus relaciones interpersonales y de respeto a las normas sociales, logran un mayor rendimiento, lo que refleja, desde nuestro punto de vista, que para obtener un buen resultado escolar, no solo es necesario demostrar determinadas habilidades cognitivas, sino que es muy importante el comportamiento social.

El segundo objetivo de nuestro estudio fue analizar la relación existente entre la percepción del estudiante sobre sus habilidades emocionales o índice de inteligencia emocional percibida (IEP) y sus actitudes sociales. Los resultados obtenidos permitieron confirmar la tercera hipótesis, ya que se produjeron correlaciones positivas, estadísticamente significativas, entre ambas variables. Además, las actitudes prosociales permitieron predecir el nivel inteligencia emocional percibida y autoinformada de los estudiantes.

Nuestros resultados van en la misma línea de otros trabajos que sugieren que, presentar habilidades emocionales, se asocia positivamente con la calidad de las interacciones sociales y con la conducta prosocial (Mestre, 2006; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, y Salovey, 2006). Los adolescentes que informan prestar atención a sus emociones, una mayor claridad en la comprensión y reparación de sus estados afectivos y que, en definitiva, se perciben a sí mismos como competentes emocionalmente, presentan actitudes y comportamientos que favorecen interacción social adecuada con sus iguales. Así, altas puntuaciones en reparación emocional, pueden compensar el efecto perjudicial que puede ejercer el hecho de prestar excesiva atención a las emociones. No obstante, esta dimensión de la IE, es negativa en caso de que las puntuaciones sean muy altas, ya que la tendencia a atender los estados emocionales facilita su percepción y, por tanto, la puesta en marcha de mecanismos o la activación de estrategias de regulación emocional. Así, las habilidades de regulación emocional pueden facilitar el control de la atención y la autorregulación de reacciones impulsivas que dificultan la adaptación social y emocional y la puesta en marcha de estrategias que contribuyan a reducir

el malestar o las emociones negativas asociadas a situaciones de aprendizaje, que interfieren o dificultan el aprendizaje. En este mismo sentido, otros estudios realizados con adolescentes apuntan a un mayor éxito académico de alumnos que poseían mejores niveles de IE, destacando sobre el resto por una mejor regulación de ciertos estados negativos (ansiedad, ira, frustración) en las tareas escolares (Chong, Elias, Mahyuddin y Uli, 2004).

Puesto que se han realizado numerosos estudios con objeto de analizar la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico (Jiménez, 2009), cuyos resultados han sido inconsistentes e incluso contradictorios debido a las diferencias conceptuales y metodológicas (Humprey, Curran, Morris, Farrel y Woods, 2007), en nuestro tercer objetivo, no planteamos comprobar la relación entre IEP y rendimiento académico. Los análisis de correlación realizados entre IEP y el rendimiento no confirmaron nuestra cuarta hipótesis inicial, ya que no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre ambas variables. Sin embargo, al clasificar a los alumnos en función de su rendimiento académico (en grupo de bajo rendimiento vs. grupo de rendimiento medio-alto), los resultados obtenidos reflejaron diferencias entre ambos, siendo los estudiantes que informaron niveles superiores de *atención* a sus estados emocionales y mayores niveles de *reparación* de sus estados afectivos negativos, los que obtuvieron un rendimiento académico medio superior.

Los resultados obtenidos en esta muestra de estudiantes, han puesto de manifiesto que la inteligencia emocional y el rendimiento académico no se relacionan directamente, ya que los resultados dependen del instrumento empleado y varían en función del análisis estadístico o la metodología empleada. Esto no implica que no exista relación, pero sí que la inteligencia emocional influye en el desempeño de manera indirecta ejerciendo su efecto a través de su relación con el ajuste psicológico o el nivel de competencia social, que según estudios muy recientes parecen estar estrechamente relacionadas (Jiménez y López-Zafra, 2011).

No obstante, y puesto que estudios anteriores muestran la relación existente entre el rendimiento académico y las expectativas del profesor (Jiménez y López-Zafra, 2010), nuestro cuarto objetivo fue analizar la relación existente entre las expectativas del profesor y las actitudes y rendimiento académico de nuestra muestra de alumnos. Los resultados obtenidos reflejaron la existencia de correlaciones positivas y significativas entre las actitudes sociales de los alumnos y las expectativas del profesor. Los profesores informaron tener unas expectativas superiores sobre el rendimiento académico de los alumnos con actitudes prosociales. De

este modo, y en la misma línea que trabajos clásicos, los estudiantes que generaron expectativas más altas en sus profesores al comienzo del curso, fueron los que alcanzaron calificaciones superiores al finalizar el curso.

Estos resultados muestran la gran influencia del nivel de competencia social del alumno sobre la percepción que el profesorado tiene sobre él. En nuestra sociedad existen numerosas creencias acerca de qué características de las personas van asociadas entre sí (lo que se denomina *Teorías Implícitas de la Personalidad*) y existe además la tendencia a suponer que quien tiene una buena cualidad también tendrá otras cualidades positivas, lo que se ha denominado *efecto halo* (Lopez-Zafra, Berrios y Augusto, 2008). Por ello, estos resultados sugieren que posiblemente, si los profesores perciben un comportamiento socialmente deseable en sus alumnos a este se asocian otras características positivas y unas expectativas mayores sobre su rendimiento académico. Estos resultados parecen mostrar la importante influencia de las expectativas de los profesores sobre la valoración del rendimiento de los alumnos. Recordemos que las expectativas y opiniones que los maestros tienen acerca de sus alumnos, dirigen la atención y organizan la memoria, de manera que el profesor puede atender y recordar especialmente aquella información relativa al alumno, e interactuar con él de un modo congruente con sus expectativas iniciales produciéndose el *efecto de la profecía autocumplida*. Este efecto en el contexto educativo también fue denominado Efecto Pigmalión por Rosenthal y Jacobson (1968), quienes encontraron que hay cierto grado de verdad cuando el profesor espera que el estudiante logre el nivel que previamente ya se había estimado. En experimentos llevados a cabo, Rosenthal y Jacobson (1971) demostraron que aquellos estudiantes que fueron previamente calificados como "buenos estudiantes", y que fueron presentados al maestro como alumnos con un aprovechamiento académico excelente (aunque no lo tenían, por haber sido seleccionados aleatoriamente), resultaron finalmente con mejores calificaciones que los otros estudiantes. Por tanto, se concluyó que cuando se posee una expectativa positiva de parte del profesor sobre sus alumnos, éstos tienden a mejorar en su ejecución académica. Este fenómeno sigue estando presente ya que aquellos alumnos sobre los que se tienen expectativas más altas, acaban obteniendo un rendimiento mayor (Woolfolk, 1999).

Así, es más probable que los estudiantes que presentan dificultades a la hora de manejar sus emociones, presenten actitudes asociales y/o antisociales y por tanto, tengan una mayor probabilidad de experimentar dificultades en su adaptación a su entorno social. Es probable que estos alumnos generen bajas expectativas en sus profesores y finalmente, como con-

secuencia, un rendimiento académico menor. Por el contrario, las habilidades relacionadas con la expresión y regulación de emociones positivas, la conducta de ayuda, de empatía y en definitiva, el uso de estrategias de interacción social efectivas podría generar expectativas positivas en los profesores. Por último, y con respecto a la capacidad predictiva de las actitudes prosociales sobre la inteligencia emocional y el rendimiento, los resultados indican que aunque las tres variables se relacionan entre sí, solo la actitud prosocial presenta un poder predictivo sobre el rendimiento y el nivel de inteligencia emocional informada por el alumno. Por último, cabe concluir que nuestros resultados aportan evidencia sobre la interrelación existente entre la competencia social, la inteligencia emocional percibida y el rendimiento académico. No obstante, presenta algunas limitaciones que deberán tenerse en consideración y ser abordadas en futuras investigaciones. La primera limitación se refiere al diseño transversal del estudio, que no permite establecer una relación causal entre las variables analizadas. La segunda limitación se refiere al instrumento de evaluación, ya que ha empleado una medida de autoinforme para evaluar la competencia social, lo que puede implicar la existencia de sesgos derivados de la deseabilidad social. A pesar de estas limitaciones y consideraciones, el presente estudio aporta evidencia empírica en este campo de investigación, sobre el hecho de que las actitudes prosociales son un predictor positivo y significativo, no solo del éxito académico, sino también del nivel de inteligencia emocional de los estudiantes. De este modo, los estudiantes que informan de altos niveles de inteligencia emocional percibida y actitudes prosociales, presentan un comportamiento valorado positivamente por sus profesores y un rendimiento académico más alto. Será necesario realizar más estudios enmarcados en este campo aplicado que constituye la Psicología Social de la Educación, de manera que podamos profundizar en el papel de las emociones en el contexto educativo y en el desarrollo psicosocial de los estudiantes (ver López- Zafra y Jiménez, 2012).

Referencias

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aguilar-Luzón, M. C., y Augusto-Landa, J. M. (2009). Relación entre inteligencia emocional percibida, personalidad y capacidad empática en estudiantes de enfermería. *Psicología Conductual*, 17(2), 351-364.
- Álvarez, J., Aguilar, J. M. y Lorenzo, J. J. (2012), La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research*, 10(1), 333-354.
- Augusto Landa, J. M., PulidoMartos, M., y Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- Brackett, M., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Chong, M., Elias, H., Mahyudding, R. y Uli, J. (2004). Emotional Intelligence and academic achievement among Malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3-4), 105-121.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (2006). Emotion regulation and childrens Socioemotional Competence. En L. Balter y C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Childs psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 357-381). Nueva York: Psychology Press.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Extraído de <http://redie/uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>. (Consultado 21/05/2012)
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social and Physical Health in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., Extremera, N. y Cabello, R. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En J. M. August (Coord), *Estudios en el ámbito de la Inteligencia emocional* (pp. 37-54). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2010). Más Aristóteles y Menos Prozac. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 40-51.
- Gaeta, M.L., Teruel, M. P., y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research*, 10(1), 73-94.
- García-León, A. y López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional. En J. M. Augusto (Coord.), *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional* (pp. 15-36). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. New York: Knopf Publishing Group.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. y Nuñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socio-escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22). Extraído de <http://reme.uji.es> (Consultado 12/06/2012)
- Hintsanen, M., Hintsala, T., Merjonen, P., Leino, M. y Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Factores familiares y escolares de alumnos de 9 a 15 años, como predictores de su logro académico como adultos: Un estudio de seguimiento durante 27 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 523-540.
- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. y Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y Rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Jiménez, M. I. (2009). *Inteligencia Emocional y Rendimiento académico en estudiantes de enseñanza Secundaria: Relación entre variables psicosociales y estudio experimental sobre la aplicación de un programa de Educación Emocional*. Tesis Doctoral no publicada.

- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 66-77.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2010). Inteligencia Emocional Percibida y rendimiento Académico en estudiantes Españoles de Enseñanza Secundaria Obligatoria (pp. 505-508). En J. J. Gázquez y M^a. C. Pérez (Coords.), *Investigación en Convivencia Escolar: variables relacionadas*. Almería: Geu.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación socioescolar en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-118.
- Juntilla, N., Voeten, M., kaukianen, A. y Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competent. *Emotional and psychological Measurement*, 66(5), 874-895.
- López-Zafra, E., Berrios, M. P. y Augusto, J. M. (2008). *Introducción a la Psicología Social*. Jaén: Edición del Lunar.
- López-Zafra, E. y Jiménez, M. I. (2012). Psicología Social de la Educación: el papel de la Inteligencia Emocional en el Aula. En A. V. Arias, J. F. Morales, E. Nouvillas y J. L. Martínez (Eds.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 183-200). Madrid: Panamericana.
- Martín, E., Martínez-Arias, R., Marchesi, A. y Pérez, E. (2008). Variables that Predict Academic Achievement in the Spanish Compulsory Secondary Educational System: A Longitudinal, Multy-Level Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 400-413.
- Mavroveli, S. y Sanchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J. M., Palmero, F. y Guil, R. (2004) Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Maestre y F. Palmero (Coords.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28), 1-7. <http://reme.uji.es> (Consultado 12/04/2012)

- Moraleda, M., González, A. y García-Gallo, J. (1998). *Manual de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA
- Muncer, S. y Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Personality and Individual differences*, 40, 1111-19.
- Newsome, S., Day, A., y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29, 1005-1016.
- Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B. y Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 400-420. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>
- Pérez, M. (2011). Profesional Especializado frente al no especializado: la paradoja del profesor orientador. *Papeles del Psicólogo*, 32, 232-241.
- Petrides, K., Frederickson, N. y Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupil's intellectual development*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology* 4(2), 143-152.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. Mexico: Prentice Hall.
- Zeidner, M., Roberts, R. y Matthews, G. (2008). The Science of Emotional Intelligence: current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64-78.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. (2009). *What We Know about Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationship, and our Mental Health*. Londres: MIT Press.