



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**



Curso 2014-15

TRABAJO FIN DE GRADO EN PEDAGOGÍA

**APORTACIONES AL ESTUDIO DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA
PROSOCIABILIDAD EN RELACIÓN AL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA**

TUTOR:

Alberto Valentín Centeno

AUTORA:

Gabriela Pérez Peña

Quiero mostrar mi agradecimiento a todos los profesionales e implicados que han hecho posible este trabajo, en especial, al equipo directivo, el equipo docente y a todos los miembros del centro de secundaria en el que se realizó.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	6
3. OBJETIVOS.....	9
4. MARCO TEÓRICO.....	11
4.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO	11
4.2. PROSOCIABILIDAD	15
4.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL	17
4.3.1. LAS EMOCIONES	18
4.3.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	20
4.3.3. CONTEXTOS DE APLICACIÓN DE LA IE	23
4.3.4. INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	30
5. MARCO METODOLÓGICO	37
5.2. MUESTRA	37
5.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	37
5.4. PROCEDIMIENTO.....	39
5.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	40
6. RESULTADOS.....	41
7. CONCLUSIONES	48
8. BIBLIOGRAFÍA.....	52

1. INTRODUCCIÓN

Estudios nacionales e internacionales conceden actualmente una especial importancia al rendimiento académico desde una nueva perspectiva. Tradicionalmente, se ha considerado el coeficiente intelectual (CI en adelante) como la variable que determina el éxito académico, sin embargo, la literatura lleva tiempo advirtiendo de lo contrario avalados por diferentes investigaciones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Por lo tanto, nos encontramos ante una nueva situación en la que, la búsqueda de nuevas variables que influyen en el éxito académico de nuestros alumnos y, que permitirán en un futuro adoptar nuevas metodologías para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone un nuevo campo de investigación.

El presente estudio, tiene como objetivo comprobar la relación de algunas de estas variables con el rendimiento académico. Variables que, actualmente encuadramos dentro del contexto educativo, como el concepto de Inteligencia Emocional (IE en adelante) y el de prosociabilidad. Nuestra finalidad radica en aportar datos a partir del análisis realizado, que permitan contribuir a los resultados ya existentes, que como veremos más adelante, aun siguen sin llegar a un consenso claro. La muestra seleccionada para la investigación se compuso por 44 alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto público de Valladolid. Tras analizar las correlaciones entre las variables estudiadas, observamos cómo el nivel prosocial de los alumnos, obtuvo una correlación significativa sobre el rendimiento académico, prediciendo un 16,7% de la varianza.

La estructura interna de este trabajo está compuesta por cinco apartados. En primer lugar, fundamentamos la necesidad pedagógica y social del estudio, de modo, que quede patente tanto su necesidad, como su actualidad. En segundo lugar, presentamos los objetivos que hemos perseguido con esta investigación para, en tercer lugar, situarnos en un amplio marco teórico que nos permita comprender los conceptos y la situación actual en la que se encuentra la literatura en torno a los conceptos que nos interesan, y desde el que partimos para realizar nuestra investigación. En cuarto lugar, desarrollamos

la metodología empleada en el estudio empírico y, en quinto y último lugar, presentar los resultados obtenidos y las conclusiones que se derivan de los mismos.

2. JUSTIFICACIÓN

Desde el punto de vista social y educativo se demanda conocer qué aspectos contribuyen a la mejora del rendimiento académico.

El informe PISA (Programme for International Student Assessment) es uno de los informes actuales que pone de manifiesto dicha demanda. Los últimos datos de 2012 sitúan los resultados españoles por debajo de la media de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), en competencia lectora nos encontramos 10 puntos por debajo de la media (puesto 25 de entre 34 países miembros de la OCDE), en competencia matemática 8 puntos por debajo (puesto 23), y en ciencias 5 puntos por debajo (puesto 21 de 34) (INEE, 2013). A la vista de estos resultados cabe preguntarse qué es lo que no funciona en nuestro Sistema Educativo, y cuáles son los caminos hacia la mejora de la práctica. Por lo tanto, necesitamos conocer los aspectos que influyen en el éxito académico de nuestros alumnos para reformular los principios sobre los que construir una nueva práctica educativa, proporcionando así a nuestros alumnos, la educación integral que les permita enfrentarse a las demandas actuales de la sociedad. Sin embargo, las malas puntuaciones en informes internacionales no son el único punto en el que España demuestra que algo no funciona en materia de educación. Nuestro país cuenta con niveles alarmantes de abandono escolar, entorno al 25,7% de nuestros alumnos no obtienen el título de ESO (MECD, 2013a). Nuestro Sistema Educativo está en crisis, es conveniente conocer cuáles son las variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para encauzar el cambio hacia la mejora educativa. Desde hace un tiempo, los expertos informan de que el rendimiento académico es un constructo más complejo de lo que puede parecer, concretamente en palabras de Erazo (2012):

“no es un producto que sólo se centra en el estudiante o el docente o en su interacción, sino que es el resultado de múltiples variables de tipo personal y social, que provoca a los profesionales en educación, ciencias sociales y psicología educativa a analizar, describir y evaluar.” (p.27)

Hoy en día se está introduciendo en las aulas la importancia de aprender algo más que los contenidos puramente académicos (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009; Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). Se trata no sólo de enseñar los contenidos propios de los libros de texto, sino de *enseñar a ser, enseñar a convivir, enseñar a conocer y enseñar a hacer*, de modo que la educación responda a los nuevos retos y desafíos del siglo XXI (Delors, 1996). Las sociedades actuales reclaman nuevas didácticas en educación, por lo que la necesidad de saber qué influye en el éxito académico es indispensable, con el fin de aportar un marco teórico que fundamente las prácticas educativas. En este estudio se considera que la IE y el nivel de prosociabilidad de los alumnos son variables elementales en el estudio del ámbito académico y, como tal, queremos aportar evidencias al tema en cuestión. Como veremos a continuación, no se ha llegado a un consenso en torno a si la IE influye en el rendimiento académico, existen algunos estudios con evidencias empíricas al respecto, y otros en los que no se obtienen resultados significativos en torno a estas variables (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a; Jiménez Morales y López Zafra., 2009; Jiménez Morales y López Zafra, 2013). En cualquier caso pretendemos contribuir a la investigación sobre si el rendimiento académico puede predecirse en función de la IE intrapersonal, o en función de otras variables como, en nuestro caso, el nivel de prosociabilidad de los alumnos, algo aun poco estudiado dentro de nuestro campo.

En primer lugar, esclarecemos a qué nos referimos cuando hablamos de IE y de nivel de prosociabilidad, con el fin de presentar las variables con las que tratamos en esta investigación, aunque se desarrollarán con más precisión en el marco teórico.

- **Inteligencia Emocional:** se trata de un constructo teórico que se define como el uso adaptativo de las emociones que permita hacer frente a las diferentes situaciones que plantea a vida. Es la habilidad de percibir, valorar, y expresar las emociones (Goleman, 1995; Mayer, Caruso, y Salovey, 1999; Fernández-Abascal et al., 2008; Fernández-Abascal, García Rodríguez, Jiménez Sánchez, Martín Díaz, y Domínguez Sánchez, 2010). Dentro de la IE encontramos un componente intrapersonal y otro interpersonal. Hablamos de IE intrapersonal cuando nos referimos a percibir, valorar, expresar y gestionar los propios estados emocionales, y a una IE interpersonal, en relación a identificar y comprender las

emociones ajenas, haciendo posible las relaciones sociales (Goleman, 1995; Goleman, 1999; Vivas, Gallego, y González, 2007).

En el presente trabajo evaluaremos la IE intrapersonal, entendiendo que a través del concepto de prosociabilidad definido a continuación, se atiende a conceptos muy relacionados con las habilidades sociales propias de la IE interpersonal (Sánchez-Quieja, Oliva, y Parra, 2006; Vivas et al., 2007; Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Zavala Berbena, Veladez Sierra y Vargas Vivero, 2008). La IE intrapersonal en este trabajo será evaluada atendiendo a tres elementos esenciales: atención, claridad y reparación. El primer concepto se refiere a la capacidad de sentir y expresar los sentimientos, el segundo a la comprensión de los estados emocionales, y por último, la reparación es la capacidad de regular las emociones adecuadamente (Extremera, Fernández-Berrocal, y Mestre Navas, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2004b; Mayer, Salovey, y Caruso, 2004).

- Prosociabilidad: hablamos de conducta prosocial como la que se realiza voluntariamente para beneficiar a otras personas, por lo tanto, hablamos de nivel de prosociabilidad en función de si se realizan o no este tipo de conductas. (Holmgren, Eisenberg, y Fabes, 1998; Pakaslahti, Karjakainen, y Keltikangas-Jarvinen, 2002; Sánchez-Quieja et al., 2006). Por lo tanto, nos referimos a un concepto que hace referencia a las relaciones entre las personas en su contexto, es decir, es un hecho social. (Sánchez-Quieja et al., 2006)

En definitiva, la justificación de esta investigación reside en la necesidad de ofrecer una educación de calidad a nuestros estudiantes, que les prepare ante los nuevos retos del siglo XXI, dotándoles de todas aquellas habilidades, capacidades y, saberes necesarios para ello. Una vez definida la IE en contexto actual y las variables a estudiar, pasamos a definir explícitamente los objetivos del presente estudio.

3. OBJETIVOS

Con esta investigación se pretende aclarar o rebatir los datos aportados en la literatura sobre el tema, que recogemos posteriormente en el marco teórico. Entre las evidencias empíricas recogidas, se han encontrado estudios no concluyentes (sobre todo en términos de relación de la IE con el rendimiento académico) que justifican la necesidad de seguir investigando sobre este tema, en el que a pesar de parecer lógica su relación, no se encuentran pruebas empíricas determinantes al respecto. Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio se basa en la necesidad de comprobar empíricamente si existe relación entre el rendimiento y la IE intrapersonal, y entre el rendimiento y el nivel prosocial de los alumnos. O lo que es lo mismo, si lo social y lo emocional tienen influencia en el rendimiento académico de los alumnos, que demuestre la importancia de la matriculación de estas variables en las aulas, a pesar de la tradición en contra que encontramos en los sistemas educativos. Para ello, los objetivos que se pretenden con este trabajo, diseccionándolos al mismo tiempo en términos operativos de hipótesis a demostrar, son:

- **OBJETIVO 1: Analizar las posibles relaciones existentes entre rendimiento académico y la IE intrapersonal.**

En términos operativos las hipótesis a comprobar para este objetivo son:

- 1.1. Existe una correlación positiva entre las puntuaciones de atención (IE) y las puntuaciones de rendimiento académico de los estudiantes.
- 1.2. Existe una correlación positiva entre la claridad (IE) y las puntuaciones del rendimiento académico de los estudiantes.
- 1.3. Existe una correlación positiva entre la reparación (IE) y las puntuaciones del rendimiento académico de los estudiantes.

- **OBJETIVO 2: Analizar las posibles relaciones existentes entre rendimiento académico y la IE intrapersonal.**

La hipótesis a demostrar para este objetivo a partir de las evidencias empíricas es:

2.1. Existe una correlación positiva entre el nivel de prosociabilidad de los estudiantes y sus puntuaciones en rendimiento académico.

- **OBJETIVO 3: Determinar en qué medida el rendimiento académico puede ser explicado mediante las variables que conforman la IE.**

La hipótesis a demostrar para este objetivo es:

- 3.1. El rendimiento académico de los estudiantes puede ser explicado por las variables que forman parte de la IE intrapersonal (atención, claridad y reparación)

- **OBJETIVO 4: Determinar en qué medida el rendimiento académico puede ser explicado mediante las variables que conforman la prosociabilidad.**

Este objetivo se operativiza de la siguiente manera:

- 4.1. El rendimiento académico puede ser explicado por el nivel prosocial de los estudiantes

A lo largo del presente estudio se pretende dar respuesta a todas estas hipótesis de manera que podamos esclarecer los temas de estudio, que como hemos comentado anteriormente, suponen hoy en día un tema aun a debate.

4. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado realizaremos un recorrido a lo largo de las distintas aportaciones teóricas que se han ido desarrollando en los últimos años en torno a las variables que nos interesan para esta investigación, el rendimiento académico, la inteligencia emocional y la prosociabilidad. Este estudio se fundamenta sobre la preocupación actual existente en torno al rendimiento académico y en cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a estar más preparados ante las vicisitudes de la vida y las demandas actuales de la sociedad.

En primer lugar, veremos el rendimiento académico desde el punto de vista de la importancia que se le está dando actualmente a identificar las variables predictoras del mismo y que permite adoptar metodologías específicas avaladas en pruebas empíricas. En segundo lugar, definiremos a que nos referimos cuando hablamos de prosociabilidad, cuáles son sus factores implícitos dentro del concepto, y cuáles han sido las evidencias empíricas encontradas especialmente en torno al éxito académico. Por último, veremos las teorías desarrolladas en relación con la Inteligencia Emocional como concepto en expansión durante los últimos veinte años.

4.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico es un constructo complejo y multidimensional cuyo estudio resulta como poco, complicado. Sin embargo, es un problema social debido al bajo rendimiento de nuestros estudiantes, el progresivo incremento del absentismo escolar y el fracaso académico existente en nuestros centros (Pérez Solís, 2011; Jiménez Morales y López Zafra, 2013). Desde organismos internacionales (OCDE, UE, etc.) hasta nacionales (MEC, INEE, etc.) se está dando una especial importancia a las evaluaciones externas para medir el rendimiento académico de nuestros alumnos, con el objetivo de reducir los niveles de fracaso escolar y mejorar la calidad educativa. De hecho según González (2003), “no existe ningún país que luche por la calidad educativa que no

arroje datos, cuanto menos considerables, de alumnos que no superan o que presentan graves problemas de adaptación a las exigencias curriculares que la escuela les impone” (p. 22).

Desde un punto de vista nacional, consideramos rendimiento académico a la adquisición de las competencias clave marcadas por la ley, actualmente en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación, y por el contrario, se considera fracaso escolar cuando no se adquieren estas competencias clave, y por lo tanto no se obtiene el título correspondiente tras la educación obligatoria (LOMCE, 2013), por lo tanto nuestro país relaciona el éxito educativo con la obtención de un título (MECD, 2013b).

Desde el panorama internacional, nos encontramos con el reconocido estudio PISA previamente nombrado en este trabajo, que mide los indicadores básicos de competencias de los alumnos de distintos países, realizando evaluaciones en tres áreas principales: matemáticas, lectura y ciencias (MECD, 2013b). Este tipo de evaluaciones suponen una muestra más de cómo el rendimiento académico se está convirtiendo en un elemento clave en las investigaciones educativas, y en las esferas políticas nacionales e internacionales. Por otro lado, el Consejo Europeo (2009) estableció el “Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación” y planteó cuales serían los objetivos educativos a seguir para 2020 (MECD, 2013a). Estos objetivos se definieron de la siguiente manera:

- 1) Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad
- 2) Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación: dentro de este objetivo se propone que el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en las competencias clave debe ser menor del 15%.
- 3) Promover la equidad social, la cohesión y la ciudadanía activa: uno de los subobjetivos encontrados refleja la preocupación sobre el fracaso escolar, intentando reducirlo al menos hasta el 10% para 2020.
- 4) Afianzar la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor.

Todos los países de la OCDE, entre ellos, España, se han comprometido a intentar cumplir estos objetivos para 2020 con el fin de mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los estudiantes. Objetivos loables, más aun teniendo en

cuenta que en nuestro caso nos encontramos con una tasa de fracaso escolar del 25,7%, siendo una de las peores cifras de la Unión Europea (MECD, 2013a). No hace falta reflejar que en nuestro país que aun queda un largo camino que recorrer.

De lo anteriormente citado, reside la necesidad de comprobar cuáles son aquellas variables que influyen en el rendimiento académico de nuestros alumnos, para saber exactamente qué camino debemos seguir a la hora de promover cambios educativos. En palabras de Erazo (2012) la necesidad de explicar el rendimiento académico...

“...como fenómeno complejo no está solo en enfocarse en el hecho de la clasificación, sino en la comprensión del estudiante que vive la clasificación, de ahí la necesidad de invitar a los profesionales en ciencias sociales, al Estado y a los psicólogos educativos, en continuar construyendo reflexiones que profundicen la temática y permitan una total problematización”
(p.27)

Investigar al respecto supone una meta necesaria ya que, “independientemente del conjunto de factores que hayan confluído para dar lugar a este fenómeno, en la actualidad el fracaso escolar ha traspasado el ámbito meramente educativo para convertirse en un problema social” (González, 2003, p.15).

Vamos a ver algunos de los estudios que se han llevado a cabo en los últimos años y en torno a qué variables se han realizado. Este constructo se ha estudiado principalmente en relación a variables demográficas como son, el nivel socioeconómico o la institución educativa, aun cuando estas variables aportan poco a la hora de implementar programas de mejora del rendimiento (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007). Sin embargo, poco a poco vamos hallando estudios que pretenden relacionar el rendimiento académico con variables personales más susceptibles a una influencia externa, y por lo tanto que resulten posibles, o más directas las intervenciones. De entre las variables estudiadas podemos observar algunas como la motivación, la inteligencia y las aptitudes, el autoconcepto, las emociones, los hábitos de estudio, los aspectos familiares, la conducta, el rendimiento académico anterior y el clima escolar (González, 2003; Erazo, 2012). Iremos describiendo algunas de estas investigaciones, de manera

que se ponga de manifiesto la situación actual en la que se encuentra el estudio del rendimiento académico en relación a las variables que influyen en el mismo.

- **Motivación:** Un estudio realizado por Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) mostró que entre las variables rendimiento académico y establecimiento de metas académicas se encuentran correlaciones positivas significativas.
- **La inteligencia y las aptitudes:** González (2003) observó que la inteligencia y que las funciones cognitivas del aprendizaje influyen sobre los alumnos con alto rendimiento, aunque depende de cómo se estimule y como se desarrolle. Miñano y Castejón (2008) corroboraron la anterior investigación, observando la capacidad predictiva de la inteligencia y las aptitudes diferenciales.
- **Autoestima:** a pesar de no haberse encontrado consenso en torno a esta variable, varios estudios, especialmente los más actuales, muestran correlaciones positivas (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007). Estudios como los de Miñano y Castejón, (2008) son uno de los ejemplos de aquellas que obtienen resultados positivos en relación a la autoestima y el autoconcepto.
- **Hábitos de estudio:** esta relación se ha documentado en abundancia debido a su importancia dentro del éxito académico. Estudios como los realizados por Tuckman (2003) y Protor, Hurs, Prevatt, Petscher, y Adams (2006) y Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, (2007) ponen de manifiesta la relación de los hábitos y las habilidades de estudios y el rendimiento escolar. Se ha analizado y comprobado incluso como el rendimiento llega a mejorar tras su entrenamiento en las aulas (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007).
- **Emociones:** veremos apartados más adelante dentro de este trabajo los estudios relacionados entre rendimiento académico, éxito escolar y emociones.
- **Conducta:** al igual que las emociones, veremos esta variable más detenidamente en otros puntos, al considerar que necesitamos un repaso más exhaustivo de la literatura al ser una de las variables claves de este estudio.

En definitiva, la literatura ha demostrado la complejidad a la que nos enfrentamos cuando hablamos de rendimiento académico, ya que no representa solo la interacción educativa, sino al mismo tiempo es el resultado de multitud de variables culturales,

sociales, demográficas y personales. En la nueva sociedad de siglo XXI las demandas en formación y educación suponen un nuevo nivel de competencia que exige la necesidad de determinar cuáles son aquellas variables tanto intrínsecas como extrínsecas que influyen en el rendimiento, y en qué medida afectan a la consecución del éxito académico de los alumnos, potenciándolo para conseguir los objetivos propuestos por la Unión Europea de crear una educación de calidad que permita que todos los alumnos se puedan enfrentar a los nuevos retos actuales (Erazo, 2012; MECD, 2013a; Pérez y Sánchez, 2014).

1.2. PROSOCIABILIDAD

Cuando hablamos de prosociabilidad, nos referimos a todos “aquellos comportamientos que, sin buscar recompensa externa, favorecen a otras personas o grupos sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones personales o sociales” (Marín, 2010, p. 5). Debemos diferenciar estos actos de los comportamientos altruistas, ya que estos últimos se llevan a cabo a partir de los valores propios de los sujetos sin buscar ningún tipo de recompensa. Por lo tanto podemos considerar que el altruismo siempre es un acto prosocial, pero no todo acto prosocial es altruista, por ejemplo, el voluntariado sería altruismo, mientras que las ayudas que se realizan entre los miembros en una actividad de trabajo colaborativo sólo serían conductas prosociales (Sánchez-Quieja et al., 2006). Si nos referimos al caso contrario, hablaríamos de conductas antisociales. Las cuales, podemos definir las como “cualquier conducta que refleje una infracción a las normas sociales y/o sea una acción contra los demás” (Garaigordobil Landazabal, Aliri Lazcano, Martínez-Valderrey, Maganto Mateo, Bernaras Iturrioz y Jaureguizar Alboniga-Mayor, 2013, p. 124). Esto demuestra que las conductas prosociales podemos tratarlas como aquellas contrapuestas a las agresivas y que además actúan como factor protector e inhibidor de la misma (Mestre, Samper, Tur, Cortés y Náchter, 2006).

Este concepto se encuentra poco a poco introduciéndose en la literatura actual, incrementándose su interés como crítica al recibido en el pasado a las conductas agresivas y antisociales, que han sido ampliamente estudiadas. Sin embargo, y a pesar de que comienza a estudiarse, existen pocas evidencias empíricas de su importancia en relación al éxito y al rendimiento académico aunque se consideren como un factor clave del ajuste personal, académico y social de los alumnos (Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013).

La prosociabilidad se observado que está influida por muchos factores, entre los que destaca la empatía. Podemos definir empatía como la habilidad o capacidad de ponerse emocionalmente en el lugar de la otra persona (Redondo Pacheco, Rueda Rueda y Amado Vega, 2013). Se trata de conectar afectivamente con las emociones de otra persona (Sánchez-Queija et al., 2006). Está basada en la conciencia propia, es decir, ser conocerse uno mismo, ya que cuanto más sabemos de nosotros, y sobre todo de nuestras emociones y sentimientos, iremos siendo más capaces de comprender, entender, y sentir las de los demás (Goleman, 1995). Se ha visto como la empatía está íntimamente relacionada con la IE por un lado, y con las relaciones sociales por otro. Dentro de las habilidades sociales destacamos la prosociabilidad como parte de la capacidad para establecer relaciones interpersonales, demostrada su relación en estudios como el de Sánchez-Queija et al. (2006) que encontraron evidencias empíricas al respecto, Se observó que desarrollar la empatía en los alumnos de secundaria aumenta las conductas de ayuda, y mengua los comportamientos antisociales y agresivos. Al hablar de empatía como factor implícito en las conductas prosociales debemos entonces tener en cuenta el componente motivacional y emocional. Las emociones juegan un papel especialmente relevante en las conductas prosociales y en la empatía, ya que la base de la prosociabilidad es la preocupación por otras personas (Redondo Pacheco et al., 2013).

Vamos a realizar un repaso de las evidencias encontradas entre las variables prosociabilidad y rendimiento académico, que permita nos ver desde que punto partimos a la hora de realizar la posterior investigación.

La conducta prosocial se ha observado que tiene una estrecha vinculación con los estudios, especialmente en lo referente al autoconcepto académico, los hábitos de estudio y las metas de aprendizaje (Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández,

Ruiz-Esteban, Estévez y Huescar, 2009; Inglés et al., 2013). Un estudio realizado por Inglés et al., (2013) con una muestra de estudiantes de ESO, obtuvo resultados que señalaban que “la alta conducta prosocial está relacionada con altas puntuaciones en diversas estrategias de aprendizaje y estudio” (p. 16). Otro estudio de Inglés et al. (2010), mostró que los alumnos con mayores puntuaciones de prosociabilidad tenían más altas puntuaciones en metas de logro y de aprendizaje, es decir, que un alto nivel de prosociabilidad se relaciona con tener mayor motivación académica. Por otro lado, Jiménez Morales y López Zafra (2013), reflejaron que la prosociabilidad tenía correlaciones positivas significativas con el rendimiento académico. Pero no sólo se han observado evidencias empíricas en aquellos alumnos prosociales, al mismo tiempo, se vio que aquellos alumnos con puntuaciones bajas en prosociabilidad tenían dificultades para gestionar su tiempo de estudios y para prestar atención (Cao y Su, 2007).

Por lo tanto, al hablar de prosociabilidad nos referimos a un conjunto de conductas que implica ayudar voluntariamente a otra persona, encontrando por lo tanto dentro de este constructo, aspectos motivacionales y emocionales tales como la empatía. Las emociones juegan un papel sumamente importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y del proceso interpersonal que se construye dentro de la escuela. Dedicaremos por lo tanto, el siguiente punto del trabajo a analizar teóricamente nuestra tercera variable, la inteligencia emocional, que como hemos visto al menos a nivel teórico no supone un campo separado de las anteriores, sino que se encuentra íntimamente relacionado.

1.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las emociones y más concretamente su importancia a lo largo del proceso educativo ha sido objeto de estudio en los últimos años, sin embargo, no contamos con un amplio recorrido teórico en este ámbito hasta los años 90. El estudio de las emociones ha estado relegado, principalmente a investigaciones en torno a las emociones negativas como la ira, el miedo o la tristeza desde un contexto puramente clínico. Observamos como en los

últimos años diversos estudios y autores ponen de manifiesto no solo su importancia, sino su educabilidad como parte del proceso madurativo de toda persona (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a; Jiménez Morales y López Zafra, 2009; Calle Márquez, Remolina de Cleves, y Velásquez Burgos, 2011; Buitrago Bonilla y Herrera Torres, 2013).

Dentro de la Inteligencia emocional al tener un amplio campo de estudios debido a su relevancia durante los últimos años, iremos de lo general a lo concreto realizando, en un primer momento, una breve explicación de lo que son las emociones, sus funciones y su tipología. Una vez definido un marco general de las emociones, definiremos la Inteligencia Emocional (IE), es decir, el uso de las anteriormente definidas emociones de una manera adecuada que nos permita desarrollarnos como personas. Dentro del marco de la IE veremos desde un punto de vista teórico sus aplicaciones en diversos campos, centrándonos en el campo de estudio que nos interesa, es decir, la educación. Posteriormente observaremos cuáles son las posibles consecuencias según la literatura de pasar por alto la IE dentro del proceso educativo, y sobre todo cuáles son los beneficios de tenerla presente.

1.3.1. LAS EMOCIONES

En primer lugar, clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de emoción. A pesar de las complicaciones encontradas a la hora de definir este concepto, ya que no existe un consenso claro en torno a esta definición, podemos definirla de la siguiente manera:

“Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) 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, etc. Una emoción depende de lo que es importante

para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)” (Bisquerra, 2000, p.63)

A partir de esta definición podemos ver como las emociones se refieren a algo, tanto subjetivo como objetivo, que permite valorar, adaptarse y sobrevivir. Se caracterizan por lo tanto, por ser un “proceso complejo, multidimensional, en el que están integradas respuestas de tipo neuro-fisiológico, motor y cognitivo” (Vivas et al., 2007, p.17).

A partir del concepto, sabiendo por lo tanto de qué estamos hablando, debemos explicar para qué sirven. Las emociones tienen tres funciones: adaptativa, social y motivacional. Considero importante hablar de ellas, aunque diferenciando su importancia, ya que dentro de nuestro campo de estudio, resulta necesario no perderlas de vista ya que lo educativo, al fin y al cabo, es emocional. La función adaptativa, descrita por primera vez por Charles R. Darwin en su obra *la expresión de las emociones en el hombre y los animales* (1872), supone que las emociones nos permiten responder en un primer momento a los estímulos del ambiente, ayudando a adaptarnos a cada situación de manera rápida y eficaz. Un ejemplo claro de esta función adaptativa es la función de protección que tiene el miedo, permitiéndonos escapar, o enfrentarnos a una situación de peligro dependiendo de la situación. Sin embargo, aquí encontramos una muestra de que a pesar de nuestra evolución, las emociones siguen respondiendo igual que en la época de las cavernas, seguimos teniendo un miedo innato ante una serpiente pero no de meter las manos en un enchufe. Las emociones no han cambiado con el paso del tiempo mientras que las sociedades lo han hecho dando lugar a un mecanismo de defensa y respuesta ante el ambiente que no reacciona acorde al mismo. La función social de las emociones se basa en que permite que nos relacionemos con los demás tanto para predecir el comportamiento ajeno, como para modificar el nuestro. Un ejemplo de esta función la encontramos a través de la alegría que facilita y promueve la interacción social. Por último, una función motivacional, es decir, que la conducta produce una reacción emocional pero al mismo tiempo, las emociones pueden producir conductas motivadas (Fernández-Abascal et al., 2010).

A pesar de que no haya un acuerdo sobre cuál es la clasificación más adecuada de las emociones, se considera que existen por un lado unas llamadas emociones primarias que

se desarrollan en los primeros meses de vida, y con una fuerte función adaptativa, y por otro lado unas emociones secundarias fruto del proceso de socialización (Goleman, 1995). Dentro de esta clasificación se pueden considerar como emociones primarias la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira (Ekman, 1992) . Las llamadas emociones secundarias son aquellas, que se desarrollan a partir de la vida social de los sujetos, entre ellas encontramos, la culpa, la vergüenza, los celos, o el orgullo. (Goleman, 1995; Fernández-Abascal et al., 2010). Como he comentado al inicio de este párrafo no hay un consenso sobre que tipología de las emociones es la más adecuada, sin embargo, la anteriormente comentada clasificación es la más reconocida, sobre todo la idea de que existen una serie de emociones primarias universales e innatas, aunque se discrepa sobre el número y la clasificación de cada una (Goleman, 1995; Vivas et al., 2007).

En definitiva, las emociones abarcan un amplio campo de estudios que a pesar de su importancia y relevancia, no vamos a detenernos a analizar en profundidad dentro de este marco teórico, para ir, concretando las temáticas que nos atañen para este estudio. En el siguiente apartado pasaremos a hablar de la IE, como sistema de gestión de este mundo emocional que acabamos de ver.

1.3.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La IE es un término usado por primera vez en 1990 por Peter Salovey y John Mayer, sin embargo, no fue hasta 1995 con la publicación del best-seller “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman, cuando este término se convirtió en algo a tener en cuenta (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a).

Podemos definir IE como “la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones adaptativamente; la habilidad para comprender las emociones; el uso de los recursos emocionales; y la habilidad para regular las emociones de uno mismo y en los demás” (Mayer y Salovey, 1997). Es decir, cuando hablamos de IE no nos referimos a las emociones en sí, sino en tener una adecuada conciencia y gestión de las mismas

(Fernández-Abascal et al., 2010; Calle Márquez et al., 2011; Ruvalcaba Romero, Fernández-Berrocal, y Salazar Estrada, 2014).

Como hemos explicado brevemente anteriormente, la IE podemos encontrarlas dividida en dos componentes principales, intrapersonal e interpersonal. El primer componente se refiere a tres conceptos esenciales denominados atención, claridad y reparación. Atención se refiere a la capacidad de sentir y expresar emociones adecuadamente, claridad a la comprensión de las propias emociones. Y por último, la reparación a la regulación voluntaria y adecuada de las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004b). El segundo componente, la IE interpersonal, supone entender, comprender, identificar y regular las emociones ajenas, es decir, los componentes propios de las habilidades sociales. (Vivas et al., 2007)

Encontramos la literatura sobre la IE dividida en diferentes modelos, dependiendo de cómo entiendan los diferentes autores este concepto. Podemos dividirlos en modelos de IE enfocados a las habilidades emocionales básicas (IE habilidad) o modelos mixtos, en los cuales, además de estas habilidades básicas se incluyen diferentes rasgos de la personalidad (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto, 2012). Del primer modelo cabe resaltar autores como Mayer y Salovey, mientras que del segundo modelo encontramos otros como Goleman, Petrides o Bar-On. El primer modelo denominado IE-habilidad, considera este concepto compuesto por cuatro componentes esenciales: percepción, integración, comprensión y regulación emocional. Los modelos mixtos, por otro lado, consideran que las personas con alta IE poseen “una serie de competencias más vinculadas al constructo de personalidad que a habilidades cognitivas” (Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010, p. 84). Algunos autores ven esta diferencia conceptual como un obstáculo en el desarrollo del constructo, sin embargo, otros ven estas mismas diferencias como una demostración de que la IE está evolucionando y madurando, dando lugar a todo novedoso campo de estudios (Zavala Berbena et al., 2008; Jiménez Morales y López Zafra, 2009; Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010).

Para comprender a que nos referimos cuando hablamos de IE, debemos clarificar algunos conceptos que suponen la base de este constructo, como son la autoconciencia emocional, y la regulación emocional. En primer lugar, autoconciencia emocional

podemos definirla como “el eje básico de la Inteligencia Emocional, por cuanto la toma de conciencia de nuestros estados emocionales es el punto de partida para otras habilidades de la Inteligencia Emocional como el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales.” (Vivas et al., 2007, p. 31). Comprender nuestras emociones supone saber lo que estamos sintiendo en cada momento, permitiéndonos conocernos a nosotros mismos, siendo esta habilidad la base para poder más adelante gestionar nuestras propias emociones, gestionándolas para llegar a ser capaces de responder adecuadamente a cada situación a la que nos enfrentemos. En segundo lugar, la regulación emocional, entendida como la “capacidad de manejar las emociones; tomar conciencia entre emoción, cognición y comportamiento; identificar estrategias de afrontamiento; y capacidad para autogenerarse emociones positivas” (Calle Márquez et al., 2011, p. 101). Esta habilidad también llamada por algunos autores, “autocontrol emocional”, resulta indispensable a la hora de enfrentarse de la manera más adecuada a cada situación (Calle Márquez et al., 2011).

A lo largo de este apartado, hemos podido observar no sólo qué es la IE, sino que las diferentes teorías encontradas en relación a este concepto, las cuales, difieren significativamente entre sí. Diversos autores han estudiado el tema en profundidad durante los últimos veinte años, dando lugar a todo un recorrido teórico que nos pone de manifiesto, la importancia de matricular las emociones en las aulas como medio para fomentar el desarrollo integral de todas las personas.

Resumiendo, cuando hablamos de IE nos referimos a una adecuada gestión de nuestras emociones que permita conocernos a nosotros mismos, sabiendo en cada momento lo que sentimos, por qué y cómo cambiarlo, para así, ser capaces de enfrentarnos a la diversas situaciones de la vida, todo ello con el fin último de convertirnos en personas en pleno desarrollo con un adecuado equilibrio emocional, y cómo no, personas felices y plenas (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Fernández-Berrocal et al., 2012; Guerrero Bustamante, León del Barco, y Guerrero Barona, 2015).

A lo largo del siguiente apartado nos introduciremos de lleno en los diferentes contextos de aplicación directa de la IE en la sociedad actual, entre ellos cabe destacar el contexto de intervención en el que nos encontramos, y por el cual, iniciamos todo este recorrido teórico. La educación, como se ha ido intuyendo en las anteriores líneas, tiene un papel

prioritario en cuestión de IE, permitiendo con ella, la adquisición de competencias, no solo académicas, sino también sociales y emocionales.

1.3.3. CONTEXTOS DE APLICACIÓN DE LA IE

Cuando hablamos de los contextos de aplicación en los que se está desarrollando la IE, no se utiliza tanto este término, como el de competencia emocional, ya que, con este concepto se enfatiza la importancia entre sujeto y ambiente, al mismo tiempo que le damos la consabida importancia a su aprendizaje y su desarrollo (Bisquerra y Pérez, 2007). Según Bisquerra y Pérez (2007), podemos definir competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 3). Tanto el concepto como su necesidad, no resulta novedoso, ya que podemos encontrar referencias a su necesidad desde organismos internacionales y nacionales que predicán la necesidad de un nuevo tipo de formación para la vida. (Delors, 1996; Pérez Solís, 2011; CNIEE, 2013).

Una de las tipologías encontradas sobre este término, diferencia entre competencias socio-personales y técnico-profesionales. En la siguiente tabla encontramos algunas de las competencias de cada una de las dos dimensiones.

CLASES DE COMPETENCIAS	
SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO-PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Autoconfianza • Autocontrol • Paciencia • Autocrítica • Autonomía • Control del estrés • Asertividad • Responsabilidad • Capacidad de toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de los conocimientos básicos y especializados • Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión • Dominio de las técnicas necesarias en la profesión • Capacidad de organización • Capacidad de coordinación • Capacidad de gestión del entorno • Capacidad de trabajo en red

<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Capacidad de prevención y resolución de conflictos • Espíritu de equipo • Altruismo • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de adaptación e innovación
---	--

(Bisquerra y Pérez, 2007)

Como podemos observar en la tabla anterior, las competencias socio-emocionales contienen muchos de los componentes emocionales que hemos ido desarrollando en el presente marco teórico de la IE.

Entrando en el tema que nos interesa, según Bisquerra (2003) podemos definir competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 21). Una de las propuestas de cuáles son los dominios relacionados dentro de esta competencia, se puede encontrar en Goleman, Boyatzys y Mckee (2002) que desarrollan cuatro dimensiones: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social, y gestión de las relaciones. Otra de las clasificaciones encontradas está desarrollada por el GROUP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), y agrupan las competencias emocionales en cinco categorías: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2000; Goleman et al., 2002).

La importancia de la adquisición de competencias socioemocionales, y del desarrollo de una adecuada IE se ha visto importado a distintos contextos en los que poco a poco, no solo se aprecia como algo de relevancia, sino que se está introduciendo avalado por estudios empíricos sobre el tema. Vamos a ir nombrando algunos de estos contextos de aplicación y difusión de la IE explicando brevemente algunas aportaciones en relación a la IE dentro de cada campo.

El mundo laboral ha sido uno de los contextos en los que más presencia ha tenido la adquisición de estas competencias a partir de la motivación de un mayor rendimiento económico. El terreno de la formación y la capacitación empresarial se va desarrollando significativamente en los últimos tiempos viendo que el conocimiento de las tareas a realizar no basta para asegurar el crecimiento de las organizaciones. Las evidencias apuntan a que la IE puede mejorar significativamente, no sólo el rendimiento empresarial, sino también la satisfacción de los trabajadores y su compromiso con la organización (Bisquerra y Pérez, 2007).

Por nombrar algunas evidencias empíricas sobre el tema, un estudio realizado por McClelland (1998) con más de 30 organización se observó que aquellas que desarrollaban competencias tales como la automotivación, las habilidades sociales o la conciencia social, obtenían mejores resultados que la media, dándose incluso una mejora significativa a nivel de objetivos anuales de ingresos. A pesar de que este tema se ha estudiado ampliamente, los estudios parecen centrarse principalmente en el liderazgo como elemento clave laboral, sin embargo, autores como Opengart (2007) embarcan más categorías como claves del éxito profesional, como son la empatía, la autoconciencia, el sentido del humor, o la gestión del estrés, es decir, competencias ya antes mencionadas como parte del constructo de la IE. (McClelland, 1998; Opengart, 2007; Danvila del Valle y Sastre Castillo, 2010)

En definitiva, el mundo laboral es uno de los contextos en los que más se ha difundido la IE como medio para aumentar la rentabilidad económica de las empresas. Parece ser que en el mundo profesional ha quedado patente que este concepto permite resolver mejor situaciones delicadas, afrontar las críticas, tener mejor relación con los clientes, perseverar en la consecución de las tareas a realizar, enfrentarte a nuevos retos, etc. Todo esto permite que las organizaciones gracias a todos sus miembros sean mucho más eficaces (Danvila del Valle y Sastre Castillo, 2010), y al contrario “un bajo nivel de competencia emocional mina el desarrollo y el éxito tanto de individuos como de la empresa” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 14).

SALUD

Dentro del ámbito de la salud la literatura se ha enfocado principalmente desde el punto de vista de la psiconeurología, encontrando evidencias de un vínculo físico claro entre el sistema nervioso y el inmunológico lo que daría pruebas del beneficio que podrían tener las emociones sobre nuestro sistema inmune. Se ha observado que las emociones positivas potencian al sistema inmunológico, mientras que las negativas lo deprimen (Bisquerra y Pérez, 2007). Por ejemplo, la alegría optimiza la respuesta inmune, y entre otras cosas atenúa la respuesta fisiológica al estrés. Por otro lado, la tristeza ralentiza el nivel funcional del sujeto con el fin de evitar un derroche de energía (Fernández-Abascal et al., 2010).

Por lo tanto, a lo largo de los últimos años y gracias a los avances científicos y a las nuevas líneas de investigación, se ha observado como las emociones actúan sobre el sistema inmunológico, las positivas potenciándolo y las negativas deprimiéndolo. La IE parece ser un punto a tener en cuenta como medio para mejorar la vida de todas las personas, siendo beneficiosa tanto a nivel de prevención en salud, como a la hora de la recuperación tanto física como mental (Goleman, 1995; Bisquerra y Pérez, 2007).

CLÍNICO

Actualmente dentro de este contexto, y especialmente en el campo de la psicoterapia, no existen tantas publicaciones como en los otros ámbito ya analizados, sin embargo, no por ello no se tienen en cuenta las emociones, en realidad todo lo contrario, ya que prácticamente todos los enfoques terapéuticos tienen como objetivo precisamente la mejora de competencias emocionales básicas, por lo que la IE acaba siendo un objetivo directo de toda intervención clínica (Oberst y Lizeretti, 2004). Dentro de la psicología clínica se ha observado que “existen argumentos a favor de que la falta de competencias emocionales juegue un importante papel en el desarrollo y mantenimiento de muchos trastornos psicológicos” (Oberst y Lizeretti, 2004, p. 11). Se está dando cada vez más importancia a estos conceptos dentro del campo de la intervención familiar, de pareja y a nivel personal, viéndose a partir de la revisión de algunos estudios sobre el tema los

beneficios de la IE para el bienestar personal y la felicidad (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007).

En resumen, la IE dentro del contexto clínico, a pesar de no haber sido un campo de estudios específico, se encuentra a lo largo de todo el proceso terapéutico, siendo las competencias emocionales uno de los ejes directos de la intervención. Los recientes estudios que intentan demostrar la relación entre una buena IE y un mayor bienestar subjetivo, supone una nueva base de la que partir para darle la importancia adecuada, más adelante en el siguiente punto iremos viendo algunas de estas evidencias que demuestran su relación.

EDUCATIVO

Finalmente en este último punto de las aplicaciones de la IE, llegamos al contexto que nos interesa, es decir, ver este constructo desde un punto de vista pedagógico. Dentro de este ámbito el desarrollo de la IE se ha ido potenciando los últimos 20 años, viendo la necesidad tanto educativa como social, que tiene.

Nos encontramos con un sistema educativo que se percibe en crisis, las nuevas situaciones en las aulas, la diversidad, el acoso, el abandono escolar, las malas calificaciones en PISA, el fracaso escolar, etc., nos predisponen a ver que algo está fallando (INEE, 2013; MECD, 2013a; Buitrago y Herrera, 2013). El paradigma que ha predominado en la escuela, ya sea por los diferentes momentos históricos, ideológicos, sociales, científicos o culturales, era uno en el que el CI suponía el principio y el final de la enseñanza dejando de lado completamente lo emocional y lo social. Este paradigma se ha quedado obsoleto, viendo que lo académico no lo es todo (Buitrago y Herrera, 2013). Según Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008),

“las competencias emocionales y sociales necesarias para afrontar de forma adecuada las emociones negativas y destructivas que son generadas en este caso en un contexto tan competitivo como el escolar no han sido enseñadas de forma explícita en nuestra cultura”. (p. 5)

Como ejemplo de lo anterior, podemos ver lo señalado en el informe de la UNESCO de 1996, que desarrolla cuáles deberían ser las competencias clave para las nuevas personas de este siglo, hablo del informe “la educación encierra un tesoro” de Delors. En este texto se pone de manifiesto que la educación actual debería basarse en cuatro pilares del desarrollo de toda persona: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”. Como hemos comentado antes los sistemas educativos han tenido claro los dos primeros como base educativa (especialmente el primero). Sin embargo, viendo las nuevas demandas de este siglo, resulta necesario centrarse en todas ellas para proporcionar la mejor educación posible, y que permita el desarrollo de nuestra sociedad, y de nuestros individuos, más aun teniendo en cuenta que, en palabras de Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zuñiga (2014), “Actualmente, las personas atraviesan por situaciones cada vez más demandantes respecto a su formación personal y académica, lo cual requiere de un adecuado manejo de emociones.” (p. 22). (Delors, 1996; Bisquerra, 2003; Aguilar Rivera et al., 2014)

Las sociedades actuales demandan nuevos sistemas de educación en los que predominen no solo competencias académicas, sino al mismo tiempo lo social y lo emocional, de manera que los individuos desarrollen sus potencialidades en todos los aspectos. No se trata de olvidarnos de lo académico, sino de interaccionar cognición, emoción y conducta dentro de nuestro sistema educativo, dando a las tres la importancia que tienen dentro del desarrollo de la persona (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a; Bisquerra y Pérez, 2007). Esta idea va poco a poco introduciéndose en los centros educativos, viendo las competencias socioemocionales como una necesidad. Según Jiménez Morales y López Zafra (2009):

“Se está incrementando progresivamente en los centros educativos y los profesores la conciencia de que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para el éxito escolar, así como las implicaciones educativas que tiene el considerar los aspectos emocionales en las aulas, sobre todos lo que respecta al bienestar emocional, el rendimiento de los estudiantes y la mejora de la convivencia escolar” (p. 76)

Teniendo en cuenta que las investigaciones han demostrado que no existe acción sin emoción, resulta indispensable tenerlas en cuenta en el proceso educativo, ya que por un lado partimos de esta idea para justificar su importancia, y por otro, hay que tener en cuenta que la educación es un proceso emocional, en el que la motivación, las relaciones sociales y la búsqueda del yo son procesos integrados en ella (Fernández-Abascal et al., 2010; Buitrago y Herrera, 2013).

Viendo la necesidad de introducir la IE dentro de nuestro sistema educativo debemos hacernos la siguiente pregunta, ¿Se puede educar la EI? Actualmente en la literatura podemos encontrar algunas evidencias empíricas sobre su educabilidad, sin embargo, aun no se han encontrado pruebas fiables de ello. Los esfuerzos por evaluar la IE están siendo diversos, y se ha conseguido confirmar la eficacia de algunos programas, aunque aun carecemos de suficientes pruebas empíricas para poder demostrar si funcionan. Por otro lado, si se ha visto que para poder adquirir este tipo de competencias es necesario la práctica, el entrenamiento, y el perfeccionamiento (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Pérez-González, 2008). Cuando hablamos de educar IE hablamos dentro de la literatura de Educación Emocional. Podemos definir este concepto como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Bisquerra, 2003, p. 27), esto supone potenciar la IE de los alumnos incrementando así, su bienestar, su felicidad, y sus habilidades para enfrentarse a las diferentes situaciones que les depare la vida de la mejor manera posible (Fernández-Berrocal et al., 2012).

Se ha observado que la mejor manera de matricular las emociones en las aulas es a través de programas socio-emocionales. A continuación, nombro alguno de los programas implementados sobre el tema en nuestro país, tanto en primaria como en secundaria:

- Programa S.I.C.L.E (Valles, 1999)
- Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999)
- Programa conócete a ti mismo (Güel y Muñoz, 2000)
- Programa de Educación Emocional para Educación Secundaria Obligatoria (Pascual y cuadrado, 2001)

- Programa ULISES (Comas, Moreno y Moreno, 2002)
- Programa “Educación Emocional” (Segura y Arcas, 2003)

(Jiménez Morales y López Zafra, 2009; Miñaca Laprida y Hervás Torres, 2013)

Para concluir con este apartado, a pesar de la falta de tradición encontrada en las aulas a la hora de introducir las competencias socioemocionales en el currículum, en los últimos años observamos una tendencia que considera las emociones como parte importante dentro del proceso educativo. La escuela y los profesionales de la educación del siglo XXI deben cambiar su práctica para poder enfrentarse a los nuevos tiempos (Vivas et al., 2007; Calle Márquez et al., 2011; Buitrago y Herrera, 2013). En palabras de Calle Márquez et al. (2011), “la educación no puede ser concebida como un simple proceso cognitivo, sino que debe desarrollar la inteligencia emocional, para configurar la personalidad total del individuo.” (p. 103).

1.3.4. INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Como ya hemos comentado anteriormente, la Educación Emocional en el contexto escolar supone una necesidad no solo educativa sino también social, indiscutible. Al educar las emociones se ha observado cómo mejoran notablemente diversos ámbitos de la vida de todos los individuos, promoviendo un desarrollo óptimo a nivel tanto personal, como social. Las consecuencias de una buena IE supone, según Fernández-Berrocal y Extremera (2004a), mejoras o, en caso de carencias consecuencias negativas en cuatro categorías de las que iremos comentando evidencias empíricas encontradas. Estos cuatro ámbitos son:

- 1) Mejora en los niveles de bienestar y ajuste psicológico
- 2) Mejora de las relaciones interpersonales. (tanto en cantidad, como en calidad)
- 3) Incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (mayor rendimiento académico)
- 4) Aparición de conductas prosociales, en vez de conductas disruptivas o de riesgo (drogodependencias, trastornos de la alimentación, suicidios, violencia, etc.)

A lo largo de los siguientes puntos iremos diseccionando los anteriores ámbitos de manera que entendamos las ventajas que tiene la implementación de la Educación Emocional en las aulas, todo ello, observando las evidencias empíricas que se han ido obteniendo en diferentes estudios tanto nacionales como internacionales.

1) MEJORA EN LOS NIVELES DE BIENÉSTAR Y AJUSTE PSICOLÓGICO

En primer lugar, la incidencia de la IE en los niveles de bienestar está sobradamente contrastada. Según Fernández-Berrocal et al. (2012), “el desarrollo de la IE, por un lado, incrementa el bienestar y la felicidad de las personas y, por otro, les ayuda a afrontar de forma más adaptativa situaciones difíciles incrementando la probabilidad de éxito y minimizando la de fracaso” (p. 11). Algunos estudios constatan que alumnos universitarios con una adecuada IE sufren menos síntomas físicos, menos ansiedad, depresión y en general muestran una mayor satisfacción vital (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a). Además, se observó que al enfrentarse a situaciones de estrés, aquellos con altos niveles de IE se enfrentaban y se recuperaban mejor ante estos momentos, percibiendo los estresores como menores (Calle Márquez et al., 2011). Otro estudio realizado por Ciarrochi, Deane y Anderson (2002) con estudiantes universitarios vieron que aquellos con más IE respondían a las situaciones de estrés con menos ideaciones suicidas, menos tendencias depresivas, y menos niveles de desesperanza. Estudios realizados con población de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria comprobaron que aquellos con IE alto, obtenían mejores puntuaciones en felicidad, autoestima, salud mental y satisfacción subjetiva (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a). Otros estudios realizados con la misma población concluyeron que a partir de una buena inteligencia emocional se podía predecir un mayor bienestar psicológico y emocional, y que esto suponía, una menor sintomatología ansiosa, menos niveles depresivos y menor número de pensamientos intrusivos (Jiménez Morales y López Zafra, 2009). Berrios, Pulido-Martos, Augusto-Landa y López-Zafra (2012) demostraron que la creación del humor, su apreciación y su uso predicen el bienestar personal subjetivo. Y por último, Ruvalcaba et al. (2014), observaron en estudiantes de bachillerato que “las escalas de Inteligencia Emocional (específicamente las de claridad

y reparación emocional) tienen asociaciones estadísticas significativas tanto con la satisfacción de vida como con todas las facetas relativas a la calidad de vida” (p. 6).

Observando todos estos estudios, parece que la literatura tiene suficientes pruebas ante esta relación entre la IE, y la salud o el bienestar personal, y su problemática en caso de carencia. No se han encontrado discrepancias dentro de este campo de estudios, ya que parece que todos los autores están de acuerdo en las evidencias que avalan la IE como factor predictor de la satisfacción vital.

2) MEJORA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Para comenzar a hablar de este segundo punto, resulta necesario en primer lugar explicar a que nos referimos cuando hablamos de habilidades sociales, ya que estas se manifiestan a través de las relaciones interpersonales (Vivas et al., 2007). Cuando hablamos de habilidades sociales nos referimos a “conductas observables, aprendidas y utilizadas en los intercambios sociales para obtener fines concretos” (Zavala Berbena et al., 2008, p. 326). Según Goleman (1999), las habilidades sociales se caracterizan por 7 elementos clave:

- La comunicación
- La capacidad de influencia: también conocido popularmente como persuasión, que se refiere a la capacidad de usar estrategias para consensuar opiniones.
- Liderazgo: capacidad para movilizar a un grupo hacia una meta concreta.
- Catalización del cambio: capacidad para iniciar o promover cambios.
- Resolución de conflictos
- Colaboración y cooperación: capacidad de trabajar en grupo cooperativamente y de manera colaborativa
- Habilidades de equipo: capacidad para crear grupo unido para la consecución de metas.

Por lo tanto, nos referimos a todo aquello necesario para tener una vida social sana y un conjunto de relaciones adecuadas con los demás, que permitan vincularnos con los demás, reforzar vínculos, resolver conflictos, manifestar necesidades, etc. (Vivas et al., 2007). Diversos estudios han relacionado la IE con las relaciones interpersonales observando que las personas emocionalmente inteligentes no sólo son mejores a la hora de entender, gestionar y expresar sus propias emociones, sino también las de las demás. Podemos nombrar en esta línea estudios como los de Mayer, et al. (1999), o Ramos, Fernández- Berrocal y Extremera (2003). Estos estudios demostraron que una mayor IE supone tener una mayor empatía, mejores relaciones interpersonales, mayor probabilidad de comportamientos prosociales, entre otros muchos datos que se favorecen el tener una adecuada vida social. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a).

La mejora de las relaciones interpersonales a través de los vínculos sociales que se van estableciendo y manteniendo a lo largo del tiempo, se basa en la aceptación social a partir de un grupo de referencia, es decir, la vida social de un individuo de cara a como le ve el grupo. En este término se encuentran conceptos implícitos como son los de liderazgo, compañerismo, jovialidad, y respeto (Zavala Berbena et al., 2008). Los estudios han encontrado evidencias empíricas que ponen de manifiesto que aquellas personas con más IE demostraban mayor satisfacción con sus relaciones sociales, mayor apoyo social y menor número de conflictos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a).

En conclusión, las relaciones sociales de nuestros estudiantes se pueden ver incrementadas, sobre todo a nivel de calidad de las mismas, con la matriculación de la IE en las aulas como hemos podido ver a través de las evidencias empíricas encontradas. No podemos olvidar que “la educación es un proceso representado por la relación interpersonal” (Calle Márquez et al., 2011, p. 104), y la parece influir IE en la prevención de problemáticas actuales en el aula como, por ejemplo, el acoso escolar. Diversos autores han dejado claro que la educación emocional supone una forma de prevención necesaria para minimizar disfunciones (Bisquerra, 2000; Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a; Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010).

3) INCIDENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

La literatura lleva tiempo advirtiendo la importancia que tienen las emocionales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al fin y al cabo, como hemos comentado anteriormente, la educación se basa en personas y como tal hablamos de seres que piensan, sienten y actúan. Esta triada conductual, emocional y cognitiva engloba a los seres humanos, y como tal la educación debe estar dirigida a los tres ámbitos, hablando de lo académico, lo conductual, y lo emocional.

La incidencia de la IE en el rendimiento académico se ha convertido en algo en boca de todos a partir de los estudios que demuestran que el CI no lo es todo, cuando en realidad parece determinar sólo un 20% de los factores determinantes del éxito académico, dejándonos con un 80% del que preocuparnos (Goleman, 1995). A pesar de estos estudios la escuela sigue priorizando los aspectos más académicos e intelectuales dejando apartado ese tanto por cierto del que hemos hablado.

Se han realizado numerosos estudios que intentan ver la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico siendo muchos de ellos inconclusos. Un estudio de Fernández-Berrocal et al. (2003) concluyó que la IE intrapersonal influye sobre la salud mental y el equilibrio emocional de los estudiantes afectando, por lo tanto, al rendimiento académico. Otros estudios han encontrado relaciones significativas entre ambas variables, sin embargo, también nos encontramos con investigaciones como las de Barchard (2003) o Austin, Evans, Goldwater y Potter (2005) que mostraban que no existía relación, o existía muy poca entre estas variables. Estos resultados tan dispares se basan, según numerosos autores, en la incapacidad de poner de acuerdo un método de evaluación adecuado de la IE o falta de herramientas para cuantificarlo, o que en esta variable influyen demasiados factores externos. (Barchard, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a; Austin et al., 2005; Jiménez Morales y López Zafra, 2009; Calle Márquez et al., 2011).

Por otro lado, a pesar de que los estudios no sean concluyentes, la literatura parece tener una opinión bastante clara sobre que la IE puede ser uno de los factores que contribuyen al éxito académico, ya que parece claro que una buena gestión emocional implica la

facilitación del pensamiento, el incremento de la concentración, rendir mejor en situaciones de estrés o controlar la conducta impulsiva, además de motivar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez Morales y López Zafra, 2009; Calle Márquez et al., 2011). Diversos estudios han visto como están relacionadas las emociones con procesos psicológicos básicos como la memoria y la atención, por poner algunos ejemplos, se recuerdan mejor aquellos contenidos que tienen una carga emocional, que las emociones intensas producen sesgos de la atención, o que el estado afectivo ayuda a recuperar información ya codificada. Las emociones promueven la flexibilidad cognitiva facilitando asociar ideas, establecer relaciones, facilitar la toma de decisiones, y son un componente básico de la creatividad (Fernández-Abascal et al, 2010). Todos estos factores resaltan la importancia de las emociones en el proceso educativo a pesar de no existir pruebas empíricas concluyentes que demuestren directamente su relación.

Por lo tanto, la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico son dos variables interrelacionadas a través de multitud de factores, y que a pesar de que no se haya podido comprobar su relación directa, se ha visto la importancia de la IE como mediadora de la salud mental, y el bienestar personal, cosas necesarias a tener en cuenta en el contexto educativo, y más precisamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4) APARICIÓN DE CONDUCTAS PROSOCIALES

Por último, la IE relacionadas con la aparición de conductas prosociales. Los estudios dejan patente que parece ser un factor clave, tanto de la prosociabilidad como de la aparición de conductas disruptivas en caso contrario. Aquí mostraremos algunas evidencias encontradas entre IE y conductas prosociales, a pesar de que ya hemos comentado algunas en el apartado de prosociabilidad, principalmente en relación al rendimiento académico.

Por un lado, diferentes estudios han observado cómo unos altos niveles de IE se relacionan con menos conductas impulsivas, un temperamento menos agresivo y menor

justificación de la agresividad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a). Un estudio realizado por Trinidad y Johnson (2002) con muestra de adolescentes observó cómo los alumnos con más IE detectan mejor las presiones sociales, afrontan mejor las discrepancias, lo cual, les hace menos susceptibles al consumo de drogas o a diferentes actividades de riesgo social. Otros estudios han visto como los alumnos con baja IE presentan menores habilidades interpersonales e intrapersonales, además de una marcada impulsividad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004a). Un ejemplo de estudio más reciente es el llevado a cabo por Zavala y López-Villaseñor (2012), en el que se vio como la IE percibida predice en parte problemáticas tales como los trastornos de alimentación, el consumo de drogas, la ansiedad, la depresión, las tendencias suicidas, la delincuencia o la impulsividad.

En general, las investigaciones en torno a este tema demuestran que las personas con conductas antisociales muestran "...puntuaciones bajas en autoconcepto-autoestima, y tienden a obtener puntuaciones altas en rasgos de personalidad como psicoticismo, extraversión, neuroticismo, impulsividad, búsqueda de sensaciones..." (Garaigordobil et al., 2013, p. 126). Por lo tanto, podemos decir que la IE supone, según las evidencias empíricas encontradas, un importante factor predictivo de problemáticas que encontramos hoy en día en la sociedad actual, justificándose así, nuevamente, la implementación de programas socioemocionales en los centros.

5. MARCO METODOLÓGICO

Este apartado supone entrar en el estudio empírico que hemos planteado con este trabajo para poder así, comprobar las hipótesis planteadas anteriormente. Se irá explicando la metodología utilizada para posteriormente observar los resultados obtenidos.

5.1. MUESTRA

La población elegida para este estudio corresponde a un instituto público de Valladolid. Este centro cuenta con 460 alumnos, y 50 profesores. El muestreo que se llevó a cabo fue no probabilístico, denominado “muestreo por conveniencia”. La muestra final se estableció en 44 alumnos de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria, divididos en dos clases diferentes, 1ºC y 1ºD. Los alumnos tienen una edad comprendida entre los 12 y los 14 años, de los cuales, un 52,27% (23 alumnos) son mujeres, mientras que un 47,72% (21 alumnos) son hombres. Un 3.8% de los alumnos de la muestra son de una cultura diferente a la española.

5.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para evaluar las tres variables se usaron tres instrumentos diferentes. En primer lugar, un sociograma (Sociescuela informática, S.L., 2013) para evaluar el nivel de prosociabilidad de los alumnos. En segundo lugar, utilizamos el cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004b) para evaluar la IE intrapersonal de la muestra. Por último, se obtuvo a través de dos ítems la nota media de los alumnos en el primer y segundo cuatrimestre del curso 2015/2016.

El primer instrumento nombrado se trata de un sociograma denominado “Sociescuela”. Este instrumento está diseñado por un equipo de investigadores de la Universidad Complutense de Madrid, para evaluar y detectar el acoso escolar a través de un test que se realiza de manera individual a un grupo-clase. Es un sociograma llevado a cabo a través de la Junta de Castilla y León, y a pesar de que su finalidad final es la detección de alumnos que sufran acoso escolar, vamos a usarlo para ver dentro de cada grupo clase las relaciones sociales de los alumnos, observando el nivel de prosociabilidad de los mismos. Este programa permite obtener información precisa sobre sobre la estructura relacional de los alumnos de un grupo y su nivel prosocial a través de items como “Elige, por orden, a los chicos y chicas QUE TRATAN BIEN A LOS DEMÁS Y SON AGRADABLES (máximo 3)” o “Elige, por orden, a los chicos y chicas QUE AYUDAN A LOS DEMÁS (máximo 3)”. Este cuestionario cuenta con un adecuado nivel de fiabilidad y validez contrastado. (Sociescuela informática, S.L., 2013)

Para evaluar la Inteligencia Emocional en términos intrapersonales, usaremos el “Spanish Modified Trait Meta-Mood Scale-24”, también conocido como el TMMS-24. Este cuestionario es una versión del TMMS-48 realizada por Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Tiene tres dimensiones diferentes para medir la IE intrapersonal:

Componentes de la IE en el test

	Definición
Atención	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente

Dentro del primer componente, atención, encontramos items como “Presto mucha atención a mis sentimientos”, o “A menudo pienso en mis sentimientos”. Respecto al componente de claridad, vemos items como “Casi siempre sé cómo me siento”, o “a veces puedo decir cuáles son mis emociones”. Por último, reparación se evalúa a través de items como “Tengo mucha energía cuando me siento feliz”, o “Si doy demasiadas

vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme” (Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Es una escala rango que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales a través de una escala Likert. (Extremera, Fernández-Berrocal y Mestre, 2004). Tiene una adecuada consistencia interna: Atención ($\alpha = .90$); Claridad ($\alpha = .90$); Reparación ($\alpha = .86$) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004b; Guerra Bustamante et al., 2015).

En último lugar, los resultados del rendimiento de los alumnos se pondrán de manifiesto a través de dos items sobre la nota media de los estudiantes en el primer, y segundo trimestre del presente curso, por un lado “¿cuál ha sido tu nota media en el primer trimestre?” y “¿Cuál ha sido tu nota media en el segundo trimestre?”.

5.3. PROCEDIMIENTO

A lo largo del curso académico 2014/2015 se procede a la recogida de datos del estudio, la cual, se lleva a cabo en dos momentos principales.

En primer lugar, los resultados obtenidos a través del sociograma “Sociescuela” se recogen en el mes de diciembre de 2014 durante dos sesiones, una para cada clase de 1º de la ESO. Se conduce a los a los alumnos al aula de informática para que realicen el sociograma de manera telemática individualmente. Gracias a este procedimiento tenemos los datos de cada uno de los alumnos en torno a la variable “nivel de prosociabilidad”.

En segundo lugar, la obtención de los datos para las variables “rendimiento académico”, “atención”, “claridad” y “reparación” (IE intrapersonal), se llevará a cabo a través del cuestionario TMMS-24, y respondiendo a dos items en relación a la nota media de la primera y segunda evaluación del presente curso académico. Este cuestionario se realiza el día 29 de mayo de 2015 en cada una de las dos clases por separado.

Todos los procedimientos de recogida de datos se realizaron con previa autorización de los padres y del equipo directivo del centro. Para ello se informó previamente a todos los implicados.

5.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis estadístico se realizó a partir de dos programas informáticos diferentes. En un primer lugar, debido a la falta de recursos se analizaron los datos con el programa Excel 2010, para posteriormente analizarlos con SPSS en el momento en el que se tuvo acceso al mismo. Los datos se analizan a partir de un estudio estadístico descriptivo correlacional y de regresión por pasos. Consideramos cómo variable dependiente del estudio el rendimiento académico de los alumnos y las variables independientes los componentes de la IE y el nivel de prosociabilidad de los alumnos.

A continuación expondremos los resultados obtenidos a lo largo del estudio y partir de los cuales, partimos a la hora de realizar conclusiones sobre el tema que nos atañe.

6. RESULTADOS

Los resultados se obtuvieron a través de tres líneas de análisis estadístico diferente. En primer lugar, una primera exploración a nivel descriptivo que permitiera obtener resultados preliminares. En segundo lugar, se vieron las correlaciones entre las variables predictoras y la dependiente. Y por último, se realizó un nuevo nivel de análisis en el que se calculó la regresión de las variables encontradas como predictoras.

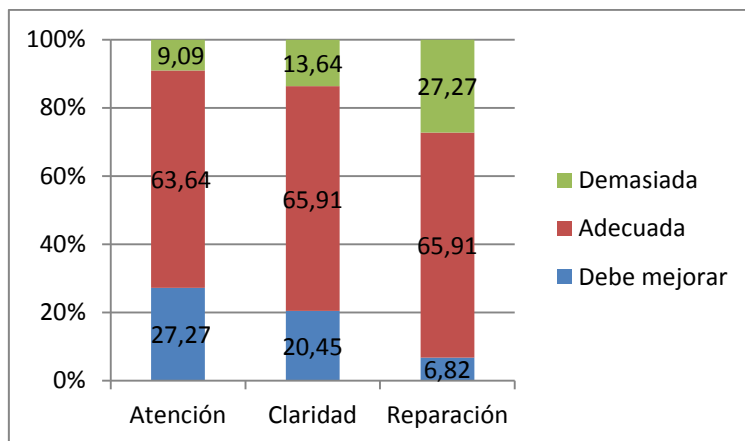
En primer lugar, realizamos un primer análisis descriptivo de los datos obtenidos en cada una de las variables (IE, rendimiento académico y prosociabilidad), podemos observar la media y la desviación típica de cada una en la tabla adjuntada a continuación:

Tabla 1: tabla de datos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
Rendimiento académico	6,4909	1,48849	44
Prosociabilidad	11,50	6,418	44
IE_ Atención	26,57	5,642	44
IE_ Claridad	28,61	5,612	44
IE_ Reparación	30,30	5,564	44

Vamos a ir comentando los resultados obtenidos en este primer paso para las variables, comentando aquellos datos relevantes para este estudio. En primer lugar, hablaremos de IE, y posteriormente de rendimiento académico.

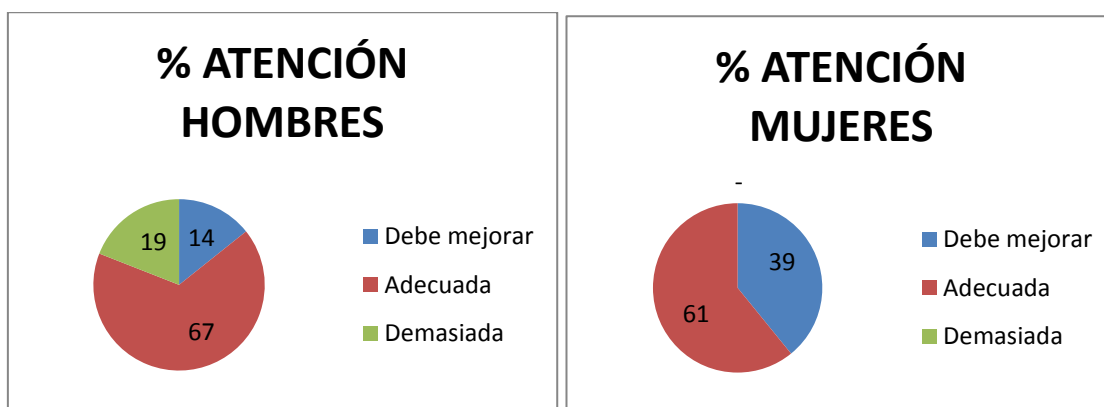
Para poder analizar a nivel descriptivo la IE de esta muestra, vale la pena adjuntar el siguiente gráfico que representa cada uno de los resultados obtenidos en las subescalas de IE intrapersonal.



Gráfica 1: Porcentajes de las subescalas de IE intrapersonal

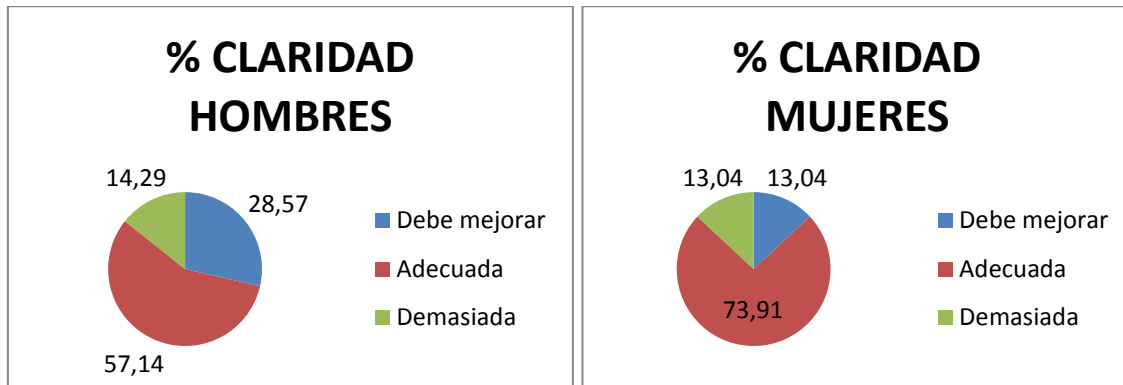
En la anterior gráfica podemos observar como la mayoría de los alumnos tienen una adecuada atención, claridad y reparación, aunque se observa una tendencia del valor “Debe mejorar” en atención (9.09%), y de “Demasiada” en la variable reparación (27.27%).

Cabe resaltar que a la hora de realizar el análisis descriptivo de las puntuaciones de cada variable, encontramos diferencias en función del género que consideramos interesante reflejar. Una vez realizado una distribución de los resultados según hombres y mujeres, estos son los resultados obtenidos en atención (gráfica 2 y 3), en claridad (gráficas 4 y 5) y por último, en reparación (gráficas 6 y 7):



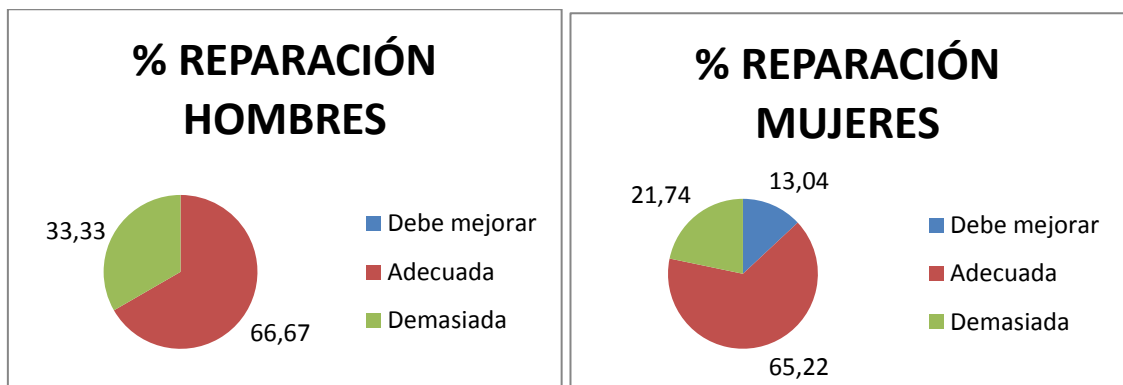
Gráficas 2 y 3: Porcentaje de atención (IE intrapersonal) en hombre y mujeres

En el componente de la IE de atención, vemos como la mayoría en ambos géneros tienen una adecuada atención, a pesar de darse un 19% de Demasiada atención en hombres, sin darse ningún caso en mujeres.



Gráficas 4 y 5: Porcentaje de claridad (IE intrapersonal) en hombres y en mujeres

En el caso de claridad (gráficas 4 y 5), las mujeres obtienen mejores puntuaciones encontrando un 73.91% de adecuado, frente a un 57.14% en los hombres.



Gráficas 6 y 7: Porcentaje de reparación (IE intrapersonal) en hombres y en mujeres

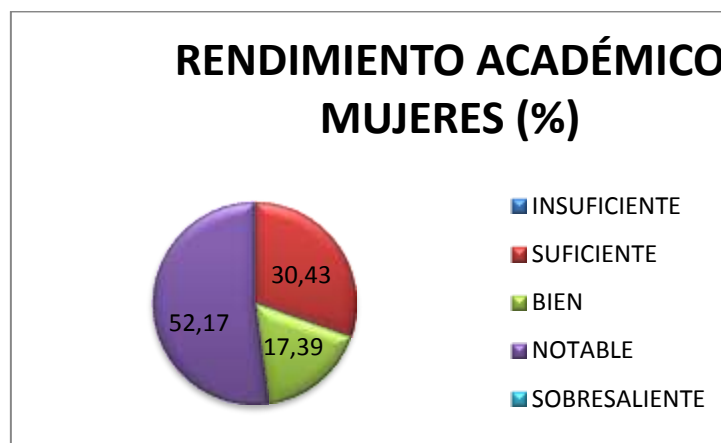
A nivel de reparación (gráficas 6 y 7), los hombres obtienen mejores puntuaciones en adecuado (66.67%) y cabe resaltar el no encontrar ningún sujeto masculino con puntuaciones bajas de reparación, frente a un 13,04% de las mujeres.

En relación a la variable dependiente, el rendimiento académico, observamos también diferencias relevantes en función del género. Podemos observar las diferentes puntuaciones de la variable en la siguiente tabla:

Tabla 2: tabla de datos estadísticos de rendimiento académico en función del género

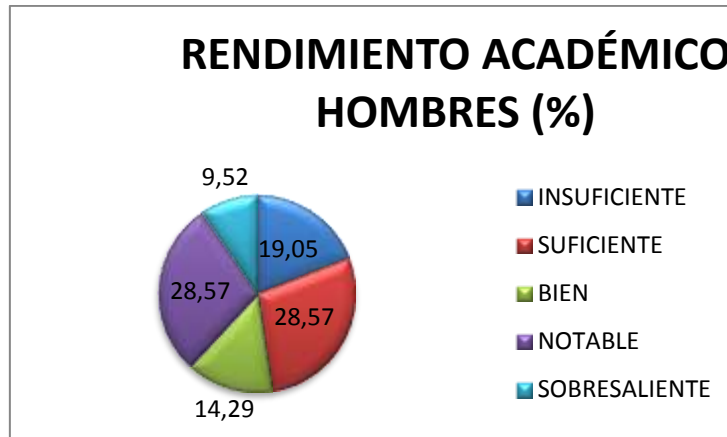
	Media	Desviación típica	N
HOMBRES	6,25	1,8756	21
MUJERES	6.71	1.015	23

Como podemos observar en la Tabla 2, la media de los hombres es menor que la de las mujeres, sin embargo, la desviación típica es mucho mayor. Por lo tanto, las puntuaciones en rendimiento académico por género demuestran que los hombres a pesar de tener una media menor tienen las puntuaciones mucho más dispersas que las mujeres. Podemos observar esta diferencia de dispersión de puntuaciones en las gráficas 8 y 9.



Gráfica 8: Porcentaje del rendimiento académico de mujeres.

En el caso de las mujeres de la muestra no encontramos resultados por debajo del suficiente (5,0 puntos), ni por encima del notable (8.9 puntos). Observamos cómo el 52,17% de las alumnas sacaron de media un notable (entre un 7.0 y un 8.9), seguido por un 30, 43% de alumnas con una media de suficiente (entre un 5.0 y un 5.9).



Gráfica 9: Porcentaje del rendimiento académico de hombres.

En el caso de los hombres podemos ver claramente esta dispersión en las puntuaciones comentada anteriormente. Observamos como más de un 50% (57.14%) de los alumnos se encuentra entre un suficiente (de un 5 a un 5.9), y un notable (de un 7 a un 8.9). Sin embargo, en este caso contamos con un 19.05% de los alumnos con una media de insuficiente (de 0 a 4.9), y por otro lado, un 9.52% de los alumnos con una media de sobresaliente (de un 9 a un 10). Como podemos observar existen diferencias en función del género en relación a la variable rendimiento académico, diferencias encontradas anteriormente en los diferentes componentes de la IE intrapersonal (atención, claridad y reparación).

Tras haber realizado los análisis descriptivos pertinentes, realizamos los análisis de correlación y de regresión de las variables analizadas, es decir, de las cuatro variables predictoras (atención, claridad, reparación y prosociabilidad) para la variable dependiente (rendimiento académico).

A nivel de correlaciones adjuntamos la tabla 3 para mostrar los resultados encontrados en ellas.

Tabla 3: Valor y significación de las Correlaciones entre las principales variables

		Rendimiento académico	Prosociabilidad	IE_ Atención	IE_ Claridad	IE_ Reparación
Correlación de Pearson	Rendimiento académico	1,000	,431	,165	,165	,080
	Prosociabilidad	,431	1,000	,256	,256	,255
	IE_ Atención	-,055	,121	,290	,290	,126
	IE_ Claridad	,165	,256	1,000	1,000	,534
	IE_ Reparación	,080	,255	,534	,534	1,000
Sig. (unilateral)	Rendimiento académico	.	** ,002	,142	,142	,304
	Prosociabilidad	** ,002	.	* ,047	* ,047	* ,047
	IE_ Atención	,360	,217	* ,028	* ,028	,207
	IE_ Claridad	,142	* ,047	.	,	** ,000
	IE_ Reparación	,304	* ,047	** ,000	** ,000	,

* $p \leq .05$. La correlación es significativa al nivel de 0.01.

** $p \leq .02$. La correlación es significativa al nivel de 0.01.

De este conjunto de correlaciones se observa que la puntuación que parece más relacionada con el rendimiento académico es la prosociabilidad, con una significación estadística de .002. , en contra de la IE intrapersonal en la que no se encuentran correlaciones positivas. Por otro lado, observamos en la tabla 3, cómo la variable prosociabilidad se correlaciona con las variables de IE, claridad y reparación aunque en niveles demasiado bajos (.047). Por último, se puede ver cómo en relación a las tres variables de la IE intrapersonal se encuentran correlaciones significativas entre las tres, dando coherencia al marco teórico presentado anteriormente.

Una vez obtenidos los resultados para la correlación de Pearson, se procedió a realizar el análisis de regresión de la muestra.

En un primer paso, se incorporó la variable prosociabilidad, con una $R^2 = .186$ ($F_{1,44} = 9.597, p \leq ,000$), que explicaba un 16.7% de la variabilidad encontrada. El resto de variables no entraron a formar parte de la regresión, ya que las correlaciones de Pearson correspondientes no resultaron significativas para la variable rendimiento académico. A continuación adjuntamos el resumen del modelo de regresión analizado.

Tabla 4: Resumen del modelo de regresión

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio	
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F
1	,431 ^a	,186	,167	1,35885	,186	9,597

a. Variables predictoras: (Constante), Prosociabilidad

Por lo tanto, el nivel prosocial para nuestra muestra predice el 16,7% de la varianza del rendimiento académico encontrado. Siendo su capacidad explicativa mayor que las variables de IE intrapersonal, ya que ninguna de sus subescalas aportan capacidad explicativa (presentándose en el análisis como variables excluidas).

7. CONCLUSIONES

A lo largo del punto anterior hemos ido viendo los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de la muestra. A continuación relacionamos dichos datos con los objetivos y las hipótesis puestas en cuestión para este trabajo. Para aceptar o refutar tales hipótesis, vamos a ir nombrando cada una de ellas, explicando las conclusiones a las que llegamos tras el análisis de los resultados:

- **Hipótesis para el Objetivo 1:**

- 1.1. Existe una correlación positiva entre las puntuaciones de atención (IE) y las puntuaciones de rendimiento académico de los estudiantes.
- 1.2. Existe una correlación positiva entre la claridad (IE) y las puntuaciones del rendimiento académico de los estudiantes.
- 1.3. Existe una correlación positiva entre la reparación (IE) y las puntuaciones del rendimiento académico de los estudiantes.

Como hemos ido viendo con los resultados, tanto la hipótesis 1.1., 1.2. como la 1.3. aparentemente, no se han obtenido correlaciones significativas entre las variables de IE intrapersonal (atención, claridad y reparación), y el rendimiento académico, por lo que rechazamos las hipótesis anteriores.

- **Hipótesis para el objetivo 2:**

- 2.1. Existe una correlación positiva entre el nivel de prosociabilidad de los estudiantes y sus puntuaciones en rendimiento académico.

Los resultados sugieren que existe una correlación no solo positiva, sino significativa (para un nivel de significación de 0.02.), entre los resultados académicos y el nivel de prosociabilidad de los alumnos, por lo tanto, con esta muestra y a partir de los datos obtenidos, aceptamos la hipótesis 2.1. encontrando evidencias que la corroboran.

- **Hipótesis para el objetivo 3:**

- 3.1. El rendimiento académico de los estudiantes puede ser explicado por las variables que forman parte de la IE intrapersonal (atención, claridad y reparación)

Se sugiere que, a partir de los datos analizados, no se encuentran correlaciones positivas entre las variables IE intrapersonal (atención, claridad y reparación) y el rendimiento académico, por lo que parece que estas variables no permiten predecir el rendimiento académico de los alumnos. De esta manera, rechazamos la hipótesis 3.1. para esta muestra y estos datos.

- **Hipótesis para el objetivo 4:**

4.1. El rendimiento académico puede ser explicado por el nivel prosocial de los estudiantes

Parece ser que, a partir de los resultados anteriores, la hipótesis 4.1. debemos aceptarla, al encontrar que los datos sugieren que la variable que mejor explica el rendimiento académico, de entre las variables introducidas, es la prosociabilidad, explicando un 16.7% del total de la varianza dentro del resumen del modelo.

En conclusión, según los objetivos desde los que partimos y a partir del análisis de datos realizado, parece que la capacidad predictiva de la prosociabilidad es mayor que la de todas las subescalas de IE intrapersonal introducidas. Por un lado, según nuestro modelo, la prosociabilidad es la única variable que aporta capacidad explicativa para el rendimiento académico. Por otro, hemos encontrados muchas diferencias en función del género que creemos que sería interesante analizar en futuras investigaciones que permitan comprobar si estos resultados son diferentes según este factor.

Los resultados confirman algunos estudios como los de Barchard (2003) o Austin et al. (2005) en los que no se encontró una correlación significativa entre el rendimiento académico y la IE. Además, este estudio corrobora los resultados obtenidos por Inglés et al. (2009) y por Jiménez Morales y López Zafra (2013), en los que se puso de manifiesto la relación entre la prosociabilidad y el rendimiento académico. Sin embargo, y teniendo en cuenta los pocos estudios en torno a estas dos últimas variables, se necesita seguir profundizando en el tema con el fin de demostrar empíricamente las variables que influyen en el rendimiento académico. Por otro lado, en el análisis de los datos encontramos una correlación positiva, aunque levemente significativa, entre la prosociabilidad y la IE, datos que parecen sugerir algo de relación existente entre ambos

conceptos y, que resultan acordes con el marco teórico desarrollado en relación a estas variables.

A modo de autocrítica, cabe referir las limitaciones con las que nos encontramos en este estudio, algunas de las cuales han impedido que esta investigación tenga toda la profundidad de análisis que se hubiera deseado. Una de las problemáticas encontradas ha sido el manejo de los datos, ya que hemos utilizado el programa Excel, siendo por ejemplo, SPSS una herramienta más adecuada para este análisis, sin embargo, no hemos contado con un acceso y tiempo suficiente de este programa tanto como se hubiera necesitado, lo que hubiera permitido un mayor nivel de análisis, por ejemplo, el análisis de ANOVAS. De disponer de más tiempo y mayor apoyo metodológico, hubiera sido conveniente el uso de otras tecnologías que permitieran diferenciar entre las puntuaciones más exhaustivamente. Por otro lado, otra de las limitaciones radica en la muestra utilizada, debido al tamaño de la misma (44 sujetos), que ha impedido realizar, por ejemplo, análisis de regresión por género, lo cual, hubiera sido sumamente interesante como se ha intuido en los resultados, ya que en el análisis descriptivo preliminar parecían sugerirse diferencias relevantes. Por último, cabe mencionar que las edades analizadas en la muestra se encuentran en un momento de transición, algo que puede influir en los datos, y sobre todo en las diferencias encontradas en relación al género.

En definitiva, teniendo en cuenta la importancia actual del rendimiento académico, las puntuaciones en PISA, el fracaso escolar, etc. (Pérez Solís, 2011; MECD 2013a; MECD, 2013b). No podemos dejar de buscar aquellas variables que influyen en el rendimiento académico, con el fin de ver la educación de una modo más integral que permita el desarrollo de las personas y de las sociedades, más aun teniendo en cuenta que tenemos claro que la inteligencia, como tradicionalmente se ha entendido, no lo es todo y que otros factores son también parte importante del éxito educativo, y como tal debemos tenerlas en cuenta a lo largo de todo su proceso (Calle Márquez et al., 2011). Afortunadamente, y en palabras de Jiménez Morales y López Zafra (2009) “se está incrementando progresivamente en los centros educativos y los profesores la conciencia de que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar” (p. 76). La educación no resulta un proyecto estático, sino

que su propia dinámica potencia que multitud de factores externos e internos influyan en la misma. Nuestra labor reside en buscar estos factores de manera que se produzca un sistema adecuado en el que las personas se puedan desarrollar plenamente como ciudadanos de las sociedades actuales.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Rivera, M., Gil Llanes, O., Pinto Garrido, V., Quijada Maldonado, C., y Zuñiga Sánchez, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 21-35.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R., y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Barchard, K. (2003). Does emocional intelligence assist in the predictions of academic sucess? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Berrios, M., Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J., y López-Zafra, E. (2012). La inteligencia emocional y el sentido del humor como variables predictoras del bienestar subjetivo. *Behavioral Psychology Conductual*, 20, 211-227.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Buitrago Bonilla, R., y Herrera Torres, L. (2013). Matriculas las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *praxisysaber*, 4(8), 87-108.
- Calle Márquez, M. G., Remolina de Cleves, N., y Velásquez Burgos, B. M. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA*, 9(15), 94-104.
- Cao, F., y Su, L. (2007). Internet adiction among Chinese adolescents: prevalence and psychological features. *Child:care, health and development*, 33(3), 275-281.
- 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.
- Ciarrochi, J., Deane, F., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- CNIE. (2013).Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. En *MECD*, Recuperado de sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=16109
- Danvila del Valle, I., y Sastre Castillo, M.A. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera Pacheco, N., Fernández-Berrocal, P., y Mestre Navas, J. (2004a). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*(80), 59-77.
- Fernández-Abascal, E. G., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M., Martín Díaz, M., y Domínguez Sánchez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado:evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2).

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004b). Validity and reability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M., Extremera, N., y Augusto, J. (2012). Inteligencia Emocional:22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology, 20*(1), 5-13.
- Garaigordobil Landazabal, M., Aliri Lazcano, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto Mateo, C., Bernaras Iturrioz, E., y Jaureguizar Alboniga-Mayor, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 123-133.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzkis, R., y McKee, A. (2002). *El lider resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria* (Tesis inédita de maestría) . Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

- Gorostiaga, A., Nekane, B., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de educación*, 364, 12-38.
- Guerra Bustamante, J., León del Barco, B., y Guerrero Barona, E. (2015). Emotional intelligence and happiness in the learning process. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 91-112.
- Holmgren, R., Eisenberg, N., y Fabes, R. (1998). The Relations of Children's Situational Empathy Related Emotions to Dispositional Prosocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 169-193.
- INEE. (2013). Pisa 2012. Informe español. En *educaine*, Recuperado de www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b
- 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), 95-101.
- Inglés, C., Martínez-González, A., y García-Fernández, J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53.

- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Jiménez Morales, M., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez Morales, M., y López Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Reseach in Educational Psychology*(29), 75-98.
- 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.
- Marín, E. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicoagente*, 13(24), 369-388.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter(Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standars for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

- McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science, 9*(5), 331-340.
- MECD. (2013a). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales.
- MECD. (2013b). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid: INEE.
- Mestre Escrivá, M. V., Samper García, P., y Frías Navarro, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema, 14*(2), 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M., y Nácher, M. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología, 23*(2), 203-215.
- Miñaca Laprida, M., y Hervás Torres, M. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer. *Revista de Educación Social, 1-17*.
- Miñano Pérez, P., y Castejón Costa, J.L. (). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 28*, 1-13.
- Oberst, U., y Lizeretti, N. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia, 60*(4), 5-22.

- Opengart, R. (2007). Emotional Intelligence in the K-12 Curriculum and its Relationship to American Workplace Needs: A literature review. *Human Resource Development Review*, 6(4), 442-458.
- Pakaslahti, L., Karjakainen, A., y Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Relationships between adolescencet prosocial problemsolving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behaviour Development*, 26, 137-144.
- Pérez Solis, M. (2011). Profesional especializado frente al no especializado: la paradoja del profesor orientador. *Papeles del Psicólogo*, 32(2), 232-241.
- Pérez, D., y Sánchez, R. (2014). Las inteligencias múltiples como método para mejorar el rendimiento académico. *3C Empresa*, 3(3), 173-180.
- Pérez-González, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Proctor, B., Hurst, A., Prevant, F., Petscher, Y., y Adams, K. (2006). Study skills profiles of normal-achieving academically struggling college students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 37-51.
- Redondo Pacheco, J., Rueda Rueda, S., y Amado Vega, C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Investigium ire*, 4(1), 234-247.
- Repetto Talavera, E., y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad de la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95.

- Ruvalcaba Romero, N., Fernández Berrocal, P., y Salazar Estrada, J. (2014). Análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y factores asociados a la calidad de vida. *Psicología y salud*, 24(2), 245-253.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Psicología social*, 21(3), 259-271.
- Sociescuela informática S.L. (2013). *Sociescuela*. Recuperado de [://sociescuela.es/](http://sociescuela.es/)
- Trinidad, D., y Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Tuckman, B. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college student's achievement. *Journal of college Student Development*, 44(3), 430-437.
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales, C.A.
- Zavala Berbena, M. A., Veladez Sierra, M., y Vargas Vivero, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2)(15), 319-338.
- Zavala, M., y López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial ¿Qué papel juega la inteligencia emocional? *Behavioral Psychology*, 20, 59-76.

