

Efecto diferenciado por género de la inteligencia emocional y el autoconcepto en el rendimiento académico en Formación Profesional

María Villafuerte y Álvaro Moraleda¹

Universidad Camilo José Cela.

Resumen

Inteligencia emocional y autoconcepto están vinculados con todos los ámbitos del desarrollo personal. El estudio pretende responder a: ¿en qué medida la inteligencia emocional, el autoconcepto y el género de los participantes influyen en el rendimiento académico? Método: muestreo no probabilístico incidental. Muestra: 101 participantes de un Ciclo de Formación Superior en Sevilla (España). Edades entre 18 y 35 años; 34 mujeres y 67 hombres. Instrumentos: cuestionarios TMMS-24 y Autoconcepto de Rosenberg. Se incluyeron variables sociodemográficas y sobre el promedio de calificaciones. Resultados: No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre autoconcepto y dos de las dimensiones de la inteligencia emocional. En función del género, no se encontraron diferencias en el autoconcepto y tampoco aparecen diferencias en las dimensiones de la inteligencia emocional, ni tampoco entre ellas, salvo en reparación emocional y claridad de pensamiento. Sí apareció correlación significativa entre el género y las calificaciones promedio, presentando las mujeres mejores calificaciones. A su vez, tras dicotomizar el autoconcepto, en los niveles bajos, las mujeres presentaron valores estadísticamente superiores a los hombres. Discusión: Claridad de Pensamiento y Autoconcepto van de la mano. Aunque estos factores no estén claramente vinculados a calificaciones, hay que atender al autoconcepto en relación con el género y autoconcepto.

Palabras clave: Inteligencia emocional; rendimiento académico; género; formación profesional.

¹ amoraleda@ucjc.edu www.ucjc.edu

Gender-differentiated effect of emotional intelligence and self-concept on academic performance in vocational training

Abstract

Emotional intelligence and the self-concept are linked with every aspect related with self-development. This study aims to give answer to the following question: In which way does the emotional intelligence, self-concept, and the gender of the students is related to the academic performance? Method: 101 students from a Secondary Vocational Training were chosen by an incidental non-probabilistic sampling. The range of age was 18 to 35 years old, wherein 67 were men and 34 women. Survey TMMS-24 and Rosenberg's Self-concept test. Sociodemographic variables and average grades are included. Results: No statistically significant differences were found between Self-concept and two of the emotional intelligence dimensions. Regarding gender, no differences were found in self-concept and there were no differences in the dimensions of emotional intelligence, nor between them, except in emotional repair and clarity of thought. There were found statistically correlations between gender and average grades, with women showing the best results. In turn, after dichotomizing the self-concept, at low levels, women appeared statistically higher values than men. Discussion: Clear thinking and self-concept are related. Although these factors are not clearly linked to qualifications, it is necessary to attend to the self-concept in relation to gender and self-concept.

Keywords: Emotional intelligence; academic performance; biological gender; vocational training.

1. Introducción

Potenciar y facilitar el desarrollo integral y la integración social de las personas es propósito de la educación, especialmente en la etapa de Educación Secundaria o Formación Profesional (FP), al ser un periodo de suma importancia en el ámbito del desarrollo de la socialización del individuo (LOMCE, 2013).

Dentro del desarrollo integral, está la inteligencia emocional (IE), constructo en relación con la automotivación (Guil y Gil-Olarte, 2007) y la capacidad para interactuar con los demás (Rodríguez, Delgado y Bakieva, 2011). La educación emocional, es esencial para interactuar con otros (Ciarrochi *et al.*, 2001; Lopes, Salovey y Straus, 2003; López-Goñi y Goñi, 2012; Marco y Bernardó, 2016), tener empatía, resiliencia (Mikulic *et al.*, 2019) y conseguir unas buenas relaciones interpersonales (Petrides y Furnham, 2000), resolver cualquier conflicto (Salovey *et al.*, 2002) o conseguir unos logros concretos (Humphrey *et al.*, 2007), paliar el aislamiento (Bracket y Mayer, 2003), ansiedad, bajo estado de ánimo, agresividad (Garaigordobil y Oñederra, 2010) y problemas conductuales que se pueden llegar a sufrir en el ámbito de las relaciones sociales y salud psicológica (León, 2009), como el estado de ánimo, ansiedad, autoconcepto (AC) o la autoestima (Salovey *et al.*, 2002).

Así mismo, aquellos alumnos que poseen una buena IE permite hacer frente a momentos de ansiedad más fácil (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) y una mejor adaptación al medio social y académico (Mestre *et al.*, 2006). Está ganando interés el entrenamiento en IE en la escuela con el objetivo de lograr bienestar emocional (Echevarría y López-Zafra, 2011), ya sea tanto a nivel relacional, físico y psicológico (Moraleta, 2015).

Por este motivo, se hace relevante el estudio del AC, entendido como la imagen y opinión que la persona tiene sobre sí, siendo éste la base de la autoestima (Crocker y Park, 2004), y del sentimiento de seguridad y pertenencia (Trianes, 1996). Un AC limitado genera un bajo estado de ánimo, sentimientos de soledad, inestabilidad emocional y conductas de evitación (Rosenberg y Owens, 2001) que no exprese correctamente sus sentimientos o se tenga ansiedad por separación, inseguridad o incomodidad con su aspecto físico, así como intolerancia o temor a las críticas (Adonicam *et al.*, 2013).

De la misma forma, un buen AC está relacionado con el desarrollo profesional, resolución de conflictos, apertura social y autoeficacia, a la vez que con mejores niveles de conductas prosociales y satisfacción de las relaciones (Kernis y Goldman, 2003; Leary y MacDonald, 2003). Esto indica la importancia que tiene el AC especialmente a la hora de hacer frente a

posibles problemas (Epstein, 2006; Kernis y Goldman, 2003) ya que les ayuda a gestionar y resolver de una forma positiva el conflicto por el que puede estar atravesando la persona, sin llegar a convertirse en un posible trauma (Baumeister *et al.*, 2003).

Hay un creciente interés por aunar IE y el AC con el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Branden, 2010; Cazalla-Luna *et al.*, 2015), profesional (Goleman, 1996; Zeidner *et al.*, 2004), o el prestigio, prosperidad y calidad de vida (Angarita y Cabrera, 2000).

La IE puede ser un buen indicador del desempeño laboral y académico (Dueñas, 2002), de la salud psicológica del individuo (Moreno-Jiménez *et al.*, 2010) y la satisfacción general en cualquier ámbito de su vida (Ciarrochi *et al.*, 2000), como tener dotes de líder y controlar la incertidumbre y frustración (Bermúdez *et al.*, 2003; Bar-On, 2004). Además, niveles bajos de IE y AC se asocian a una disminución del rendimiento escolar (Marín *et al.*, 2000; Lam y Kirby, 2002; Durlack y Weissberg, 2007; Bisquerra y Pérez, 2007; Jiménez y López-Zafra, 2008; Pena y Repetto, 2008) y presencia de conductas disruptivas, delictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Megías *et al.*, 2011), destructivas o adictivas (Cerón *et al.*, 2011).

a. Preguntas de investigación

Por todo lo aquí expuesto, la presente investigación pretendió hacer frente a la siguiente pregunta, ¿en qué medida la IE, el AC, y el género influyen en el rendimiento académico de alumnos que cursan FP?

b. Objetivos de investigación

Los objetivos de la investigación fueron conocer el estado y nivel de la IE y AC en los alumnos de FP, determinar el efecto que tiene la IE y AC de los alumnos de FP en su rendimiento académico, y comprobar cómo influye el género biológico de los alumnos de FP en su rendimiento académico, su IE y su AC.

2. Metodología

a. Participantes

La muestra la forma el alumnado del Centro de FP Superior de Sevilla. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico incidental con los alumnos de nuevo ingreso, 101 participantes ($M = 23.91$; $DT = 6.76$), de los cuales, treinta y cuatro son mujeres y sesenta y siete, hombres.

b. Diseño

En este estudio preliminar se ha desarrollado un diseño de investigación ex post facto, el tipo de investigación que se aplica al buscar las causas y la toma de conciencia de un fenómeno que no puede ocurrir porque ya ha ocurrido (Campbell y Stanley, 1963; Fox, 1981; Kerlinger, 1987; Mateo, 1997).

c. Instrumentos

Para la recogida de información se utilizaron cuatro elementos:

- a) Rendimiento académico, entendido como los conocimientos que una persona muestra sobre una materia, en relación con su edad y nivel académico (Jiménez, 1995), medido en base al promedio de las calificaciones de los alumnos de todas las asignaturas en una escala de cero a diez.
- b) Variables sociodemográficas como la edad en años o el género.
- c) IE, como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997), medida mediante el cuestionario de autoinforme TMMS-24 (2017) que valora la IE percibida en tres dimensiones: Atención emocional (AE), Claridad de pensamiento (CP) y Reparación emocional (RE). La escala está compuesta por 24 ítems en escala Likert, 8 ítems por factor y su fiabilidad para cada componente es AE $\alpha=.90$; CP $\alpha=.90$ y RE $\alpha=.86$ (Extremera *et al.*, 2004).
- d) AC, como la construcción propia del individuo, que se forma mediante la interacción de este con su entorno y de las experiencias positivas y negativas que internaliza en sus dimensiones: física, afectiva, intelectual y social (Loperena, 2008), medición en base a la escala de autoestima de Rosenberg (1965). La escala consta de 10 ítems tipo Likert entre 1 y 4, donde 1 es “muy desacuerdo” y 4, “muy de acuerdo”. En cuanto a las propiedades psicométricas, son próximas a .82 y .91 en cuanto a la fiabilidad test-retest, y un coeficiente alfa de Cronbach entre .76 y .89 como consistencia interna, además de validez de criterio es de .55 (Tomás-Sábado y Limonero, 2008; Góngora y Casullo, 2009).

d. Procedimiento

La recogida de la información se ha basado en el principio de no intervención, dando libertad para contestar a la encuesta y resultando en la

participación voluntaria de los sujetos, con ausencia de compensación económica por haber formado parte del estudio y respetando el carácter anónimo y confidencial de los participantes.

Se aseguró el consentimiento informado de cesión de los datos para tratarlos únicamente con fines investigativos, buscando respetar los principios éticos en cuanto a investigaciones científicas se refiere, recogidos en la Declaración Ética de Helsinki.

e. Análisis de datos

Se realizó un análisis exploratorio inicial entre diferentes variables (estadísticos descriptivos y Chi-cuadrado). Se utilizaron pruebas de contraste de hipótesis para ver el efecto de variables como el género, el AC o la IE en el rendimiento (Prueba de rangos U de Mann-Whitney y ANOVA). La información fue analizada con la versión 26.0 del software de análisis estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

f. Resultados

En primer lugar, se pretendió ver la relación mediante la prueba Chi cuadrado de Pearson que existe entre los tres factores de la IE y el AC, véase tabla 1. Dentro de los tres factores de la IE no se encontraron diferencias significativas en valores en la AE combinado con CP ($\chi^2 = 9.317$, $p = .054$) ni RE ($\chi^2 = 2.920$, $p = .232$). En cambio, sí existieron entre CP y RE ($\chi^2 = 10.841$, $p = .028$), véase tabla 1 y 2. Aunque la tradición literaria relaciona los tres factores, es plausible que sólo se encuentren diferencias entre RE y CP, debido a que la escala de medida en AE tiene su óptimo en el punto central, a diferencia de CP y RE. Vinculado con el AC, no existieron diferencias en función de AE ($\chi^2 = 2.221$, $p = .329$), RE ($\chi^2 = 2.920$, $p = .232$), pero sí en el caso de CP ($\chi^2 = 15.631$, $p = .000$).

Tabla 1

Pruebas de contraste de hipótesis chi-cuadrado de Pearson entre IE y AC. Elaboración propia.

		AE	CP	RE	AC
AE	Chi cuadrado		9.317	2.920	2.221
	gl		4	4	4
	Sig.		.054	.232	.329
CP	Chi cuadrado			10.841	15.631
	gl			4	4
	Sig.			.028*	.000*
RE	Chi cuadrado				2.920

gl	4
Sig.	.232
Nota: *. El estadístico de chi-cuadrado es significativo en el nivel .05.	

De la misma forma, se analizó el género como una variable influyente en el rendimiento académico en FP. Tras el análisis mediante la prueba de rangos U de Mann-Whitney, véase tabla 3, las mujeres presentaron valores estadísticamente superiores en la calificación promedio ($U = 774.500$, $p = .009$) que los hombres. Las mujeres presentan una puntuación de 7.57, mientras que los hombres 6.84.

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos en calificaciones en función del género. Elaboración propia.

Género		N	Calificaciones promedio	
			Media	DT
Hombre		67	6.84	1.73
	Mujer	34	7.57	.95

Tabla 3.
Pruebas de contraste de hipótesis de rangos U de Mann-Whitney de calificaciones por género. Elaboración propia.

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos	U	p
Calificaciones promedio	Hombre	67	45.55	3052.00	774.000	.009*
	Mujer	34	61.74	2099.00		
	Total		101			

Nota: *. El estadístico de prueba de rangos U de Mann-Whitney es significativo en el nivel .05.

Encontrar diferencias en las calificaciones en función del género, nos llevó a buscarlas en IE y AC. Obviamos estos análisis pues esto no hubo diferencias en AE ($\chi^2 = .344$, $p = .842$), CP ($\chi^2 = 1.199$, $p = .549$), RE ($\chi^2 = .393$, $p = .822$) y AC ($\chi^2 = 1.152$, $p = .283$); y difiere con estudios en los que las mujeres obtienen niveles superiores frente a los hombres (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012).

Por último, enfatizando en las diferencias de calificaciones en función del género, se analizó cómo puedan afectar la IE y el AC. En ello, no hubo diferencias en la puntuación promedio, salvo en el siguiente caso, el AC. Tras realizar un análisis de varianza múltiple, véase tabla 4, se percibieron diferencias en género ($F = 12.846$, $p = .001$), que también estaban presentes en la iteración AC * Género ($F = 5.720$, $p = .019$).

Tabla 4.

Pruebas de efectos inter-sujetos de calificaciones con AC y género. Elaboración propia.

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	45.022 ^a	3	15.007	4.888	.003*
Intersección	3792.194	1	3792.194	1235.179	.000*
AC	0.958	1	0.958	0.312	.578
Género	39.440	1	39.440	12.846	.001*
AC * Género	17.560	1	17.560	5.720	.019*
Error	291.665	95	3.070		
Total	4844.000	99			
Total corregido	336.687	98			

Nota: ^a. R al cuadrado = .134 (R al cuadrado ajustada = .106).

*. El estadístico de F de Snedecor es significativo en el nivel .05.

Indagando en dicha iteración, tras realizar el mismo análisis separando la muestra entre sujetos con un AC adecuada y con un AC baja se pudieron ver resultados diferentes: se diluyeron las diferencias en los promedios por efecto del género en sujetos con un AC adecuada ($p = .307$), véase tabla 5, pero se mantuvieron en sujetos con AC baja ($p = .001$), tabla 6.

Tabla 5.

Pruebas de efectos inter-sujetos de calificaciones con AC = Adecuada y género. Elaboración propia.

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3.384 ^a	1	3.384	1.061	.307
Intersección	2846.259	1	2846.259	892.493	.000*
Género	3.384	1	3.384	1.061	.307
Error	197.725	62	3.189		
Total	3185.000	64			
Total corregido	201.109	63			

Nota: ^a. R al cuadrado = .301 (R al cuadrado ajustada = .280)

*. El estadístico de F de Snedecor es significativo en el nivel .05.

Tabla 6.

Pruebas de efectos inter-sujetos de calificaciones con AC = Baja y género. Elaboración propia.

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	40.460 ^a	1	40.460	14.213	.001*
Intersección	1444.346	1	1444.346	507.381	.000*
Género	40.460	1	40.460	14.213	.001*

Error	93.940	33	2.847
Total	1659.000	35	
Total corregido	134.400	34	

Nota: ^a. R al cuadrado = .061 (R al cuadrado ajustada = .031)

*. El estadístico de F de Snedecor es significativo en el nivel .05.

Es reveladora la situación de los sujetos con un AC bajo, pues a la luz de los estadísticos anteriormente mostrados, así como los datos descriptivos del AC bajo, véase tabla 7, sí existen diferencias en las calificaciones en función del género, en concreto, las mujeres con un promedio puntuaron mejor que los hombres.

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos en calificaciones en función del AC = Baja. Elaboración propia.

	Género	Media	DT	N
Promedio	Hombre	5.92	1.730	25
	Mujer	8.30	1.567	10
	Total	6.60	1.988	35

Con un AC adecuado las puntuaciones son semejantes, pero cuando el AC es bajo las mujeres suben las calificaciones y los hombres descienden, realidad patente y visible en la Figura 1.

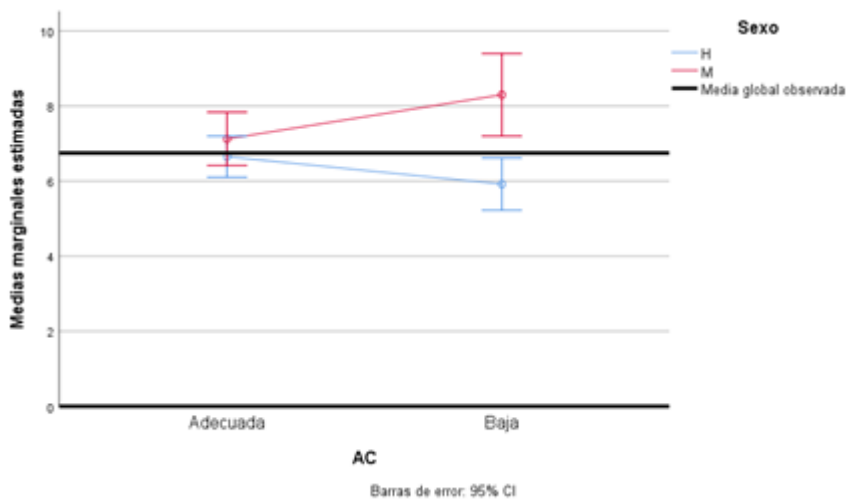


Figura 1. Distribución de las medias marginales estimadas en función del AC. Elaboración propia.

3. Discusión y conclusiones

Es destacable que dos constructos como el AC y la IE tiene vinculación, vía CP. Partiendo de esa sinergia, con relación a estudios similares (Sosa, 2014), entra en juego el género siendo diferentes entre hombres y mujeres y a su vez moldeando la forma de actuar de los seres humanos (Valdez y González, 1999). Hay evidencias sobre las diferencias entre el género y AC en edad adolescente (Amezcuca y Pichardo, 2000) o que los hombres puntúan más alto en la mayoría de las dimensiones del AC social, académico, físico y global, excepto en el ámbito familiar, donde puntúan más elevado las mujeres (Padilla *et al.*, 2010). Si bien, otros estudios no han encontrado diferencias en el AC según el género (Garaigordobil *et al.*, 2003), que puede asociarse a que las mujeres presentan mayores niveles de estrés durante la pubertad (Wilgenbusch y Merrell, 1999), los cambios físicos y hormonales, factores educacionales, autoimagen y la imagen ideal (Garaigordobil y Durá, 2006); e incluso a distorsiones relativas al aspecto físico y por lo tanto, mayor índice de riesgo de trastorno alimentario (Chávez *et al.*, 2004; Moreno y Ortiz, 2009) debido a la insatisfacción con su imagen corporal (Pastor *et al.*, 2006) y el miedo por engordar (Unikel y Gómez, 1999).

A su vez, en cuanto a las dimensiones de la IE, no se encontraron diferencias por género, pese a que hay estudios con diferencias significativas en este ámbito a favor de las mujeres (Extremera *et al.*, 2006; Bindu y Thomas, 2006; Austin *et al.*, 2005;). Hay otros que indican que los hombres y mujeres son iguales ante las dimensiones de la IE pero son distintos en el AC (Gartzia *et al.*, 2012).

En el plano meramente académico, las mujeres presentan mejores calificaciones que los hombres, aspecto a depurar pues aunque coincide con otros estudios (Otero *et al.*, 2009), parte de la literatura científica argumenta que no existen (Amezcuca y Pichardo, 2000).

Si bien, al introducir la IE no se encontraron diferencias, realidad que hay que replantearse pues hay evidencias de que aquellos alumnos con puntuación alta en IE suelen tener mejores calificaciones (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008) equilibrio psicológico (Marín *et al.*, 2000), manejan de una forma más eficaz las situaciones negativas, pudiendo llevar mejor la realización de la tarea (Pérez y Castejón, 2007), sobrellevando de forma eficaz los momentos académicos estresantes (Extremera *et al.*, 2007) y haciendo que los resultados sean mejores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). No obstante, aunque hay tendencias que utilizan la IE como predictor del rendimiento académico (Schutte *et al.*, 1998), no es factible sólo los niveles de las dimensiones de la IE, sería recomendable incluir otros factores para

predecir el rendimiento escolar (Gil-Olarte *et al.*, 2005), como el rendimiento académico previo o la inteligencia general (Paez y Castaño, 2015).

En este estudio se pone en consideración la diferencia que hay entre hombres y mujeres con diferentes niveles de AC en sus calificaciones. En síntesis, en valores bajos de AC las mujeres aumentan sus calificaciones, y por el contrario, en los hombres decae; realidad alineada con la comunidad científica, pues reflejan una relación directa entre el autoconcepto y el rendimiento académico, tanto global como desde una perspectiva de género (Rodríguez *et al.*, 2011; Costa y Taberner 2012; Muñoz *et al.*, 2016) y que son significativas las relaciones entre el autoconcepto físico y social y el rendimiento académico (Salum-Fares *et al.*, 2011; Martínez y Viejo, 2014) en gran medida por la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un autoconcepto positivo y negativo (Pérez *et al.*, 1998).

Dentro de las limitaciones, debemos acudir al tamaño de la muestra, discreto en número de sujetos, el pobre control de variables extrañas, como puede ser la inteligencia general, la memoria o la disposición personal, el tiempo y la nota media, ya que este último es un medidor subjetivo del rendimiento académico, pues no se pudo desarrollar un estudio cuasiexperimental pretest-postest con grupo control, que hubiera permitido incluso hacer un entrenamiento en el AC y la IE. Por ello, asumimos este estudio como resultados que son preliminares, pero relevantes de cara a las posibles mejoras que se pueden conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede ayudar a mejorar al alumno y al profesor, puesto que se puede ayudar conseguir una formación holística del individuo, que le ayude a afrontar de cara a un futuro, ya sea laboral o personal, las adversidades por las que tenga que atravesar.

Referencias

- , O., López, J., Navarro, G. y Valadez, M.D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-102.
- Amezcu, J. A. y Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2), 207-214.
- Angarita, C., & Cabrera, K. (2000). el corazón del rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, (5),1-29.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39 (8), 1395–1405. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.014>

- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, Description and Psychometric Properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring Emotional Intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bermúdez, M. P., Teva, I., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica* 2(1):27-32
- Bindu, P., & Thomas, I. (2006). Gender Differences in Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 51(4):261-268.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales (emotional competencies). *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona, Paidós.
- Campbell, D.T. and Stanley, J.C. (1963) Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching. In: Gage, N.L., Ed., *Handbook of research on teaching*, Rand McNally, 171-246.
- Cerón, D. M.; Pérez-Olmos, I.; Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 40, núm. 1, marzo, 2011, pp. 49-64.
- Chávez, H. A. M., Macías, G. L. F., Gutiérrez, M. R., Martínez, H. C. & Ojeda, R. D (2004) Trastornos alimentarios en jóvenes guanajuatenses. *Acta Universitaria*, 14(2), 17-24.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The Costly Pursuit of Self-Esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392–414. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
- Cazalla-Luna, N., Ortega- Álvarez, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista electrónica de Investigación y Docencia*, (Núm. 14), 151-164.
- Costa, S., & Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en

- estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2), 175-193.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105–1119. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)
- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la Orientación Educativa. *Educación XXI, Revistas Científicas de la UNED*, Vol. 5.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Collaborative for academic, social, and emotional learning (NJ1).
- Echevarría, A., & López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Epstein, S. (2006). Conscious and Unconscious Self-Esteem from the Perspective of Cognitive-Experiential Self-Theory. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 69–76). Psychology Press.
- Escala de Autoestima de Rosenberg. (1965). Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/pv00520/escala%20rosenberg.pdf>
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, pp. 239-256.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 6 (Núm. 2).
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., y Guil, R (2004). Medidas de Evaluación en Inteligencia Emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, supl., 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y estrés*; 12(2-3): 139-153.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2),421-436.
- Fox, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. EUNSA.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J. (2003). Análisis correlacional y

- predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del Autoconcepto y Autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, Vol. 32 (Núm. 141).
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education of Psychology*, Vol. 3 (Núm. 2), 243-256.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28 (2), 567-575.
- Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., y Nuñez I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social* (Vol 5, pp.351-357).
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*, Madrid, Ed. Kairós.
- Góngora, V. C y Casullo, M.M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(27),179-194.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia emocional*, 189-215, Madrid, Ed. Pirámide.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Jiménez, M. (1995). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y aprendizaje*.
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios, diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, (Núm. 93), 21-39.
- Kerlinger, F. N. (1987). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. Interamericana.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2003). Stability and variability in self-concept and self-esteem. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 106–127). The Guilford Press.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An

- exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133–143. <https://doi.org/10.1080/00224540209603891>
- Leary, M. R., & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 401–418). The Guilford Press.
- León, B. (2009), “Salud mental en las aulas”, en La salud mental de las personas jóvenes en España. *Revista de estudios de juventud*, nº 84. Madrid.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64.
- Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, Vol. 9 (Núm. 18), 307-327.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- López-Goñi, I., y Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-89.
- Megías, M.J.; Magallón, A.; y Bresó, E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa. *Fòrum de recerca*, 16, p.723-734.
- Marco, M. y Bernardó, J. (2016). Inteligencia emocional en la Formación Profesional Española. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez. (Ed.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II* (pp. 295-309). Zaragoza, España: UNE. Unión de Editoriales Universitarias Españolas.
- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 505-517.
- Martínez, A. I., & Viejo, C. R. M. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 555-564.
- Mateo, J. (1997). *La investigación “Ex-Post-Facto”*. UOC.
- Mayer J. D. y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Suplemento), 112-117.
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Caballero, R. Y. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): Estudio de las propiedades psicométricas en adultos de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 26, 395-402.
- Moraleda, A. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Moreno-Jiménez, B., Gálvez, M., Rodríguez, R., & Garrosa, E. (2010). Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo "trabajo emocional" y propuesta de evaluación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 63-73.
- Moreno, M. y Ortiz, G. (2009). Trastorno alimentario y su relación con la imagen corporal y la autoestima en adolescentes. *Terapia Psicológica*, Vol. 27 (Núm. 2), 181-190.
- Muñoz, A. S., Serrano, R. M., & Taberner, C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. *Revista de investigación en educación*, 14(1), 33-66.
- Otero, C., Martín, E., León del Barco, B. y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, Vol. 17.
- Padilla, M., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, Vol. 352, 495-515.
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, Vol. 32 (Núm. 2).
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: Un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2) 400-420.
- Pérez, N., y Castejón, J.L. (2007). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 121-131.

- Pérez, J. C. N., Pienda, J. A. G., Rodríguez, M. G., Pumariega, S. G., Montero, C. R., Pérez, L. Á., & Torres, M. D. C. G. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Rodríguez, C. C., Delgado, P. S., y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Rosenberg M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., & Owens, T. J. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. En T. J. Owens, S. Stryker & N. Goodman (Eds.), *Extending self esteem theory and research: Sociological and psychological currents* (pp. 400-436). New York, NY: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611–627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Salum-Fares, A., Aguilar, R. M., & Anaya, C. R. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIO TAM*, 21(1), 207-229.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Sosa, A. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- TMMS-24. (2017). Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>
- Tomás-Sábado, J. y Limonero, J.T. (2008). *Propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosemberg (RSES) en una muestra española*. Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

- Unikel, C., y Gómez, G. (1999). Espectro de los trastornos de la conducta alimentaria en población general, de riesgo y clínica. *Revista Mexicana de psicología*, 16.
- Valdez, J. y González, N. (1999). El autoconcepto en hombres y mujeres mexicanos. *Ciencia Ergo Sum*, Vol. 6 (Núm. 3).
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101–120. <https://doi.org/10.1037/h0089000>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371–399. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>