

Análisis de las conductas antisociales-delictivas y los componentes de la Inteligencia Emocional en relación al rendimiento académico de estudiantes universitarios

M^a del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez Linares, M^a del Mar Molero Jurado y Rocío Parra Codina
Universidad de Almería (España)

Uno de los aspectos más relevantes en los centros educativos en los últimos años son los problemas de convivencia que se han ido agudizado. Dentro del contexto educativo la convivencia escolar está muy influenciada de manera directa, por dos términos: violencia escolar y Bullying (Pérez, Gázquez, Fernández y Molero, 2011). García y Cubo (2009) describen la Convivencia Escolar como aquellas relaciones socio-verbales que los componentes del centro escolar tienen entre sí, y que inciden significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado, frente a la diversidad con la que nos encontramos en este contexto, no cabe entender una comunidad del todo armónica, ni una colectividad guiada sólo por los enfrentamientos. Así, cuando la convivencia se altera, aparecen los conflictos que se desencadenan a partir de la existencia de una contraposición de intereses, entre al menos dos partes (Pérez, Gázquez, Fernández y Molero, 2011).

La institución escolar agrupa a un gran número de sujetos en diferentes y bien definidos roles y resulta ser un escenario propicio para el conflicto, y a la vez, lugar apropiado e idóneo para el desarrollo de la socialización (Cerezo, 2008), pudiendo dichos conflictos llegar a dar un salto cualitativo, donde podemos hablar de violencia escolar (Cerezo y Bernal, 2010).

Es así que, la violencia y los conflictos, resueltos a través de la primera, alteran el clima dentro del contexto escolar (Fenández, 1999), que afectará a la socialización de los jóvenes en edad escolar que vienen determinada, principalmente por tres agentes, entre los que se encuentra la familia (Eslea y Smith, 2000; Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007; Parke, 2004), pero también con gran influencia y relevancia están implicados el grupo de iguales o los propios jóvenes (Brown, Birch y Kancherla, 2005; Scheithauer, Hayer, Peterman y Jugert, 2006; Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007; Estévez, Murgui, Moreno y Musito, 2007), y por último, el profesorado (Fisher y Kettl, 2003; Chapell *et al.*, 2004; Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2009). Sin olvidar que cada uno de ellos percibe de forma diferenciada y se enfrenta a problemas desiguales asociados a la violencia escolar (Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2008).

Atendiendo al último agente mencionado, en el centro, el profesor tiene la oportunidad de reconvertir el conflicto, regularlo de forma creativa y positiva a través de la mediación y la negociación; creando un clima de tolerancia en el aula, y entendiendo la diversidad como instrumento de enriquecimiento (Narejo y Salazar, 2002). Es así, que si los conflictos se dirigen de forma adecuada, se producen cambios positivos en el seno de los centros educativos, es aquí cuando se debe negociar o mediar. Las condiciones necesarias para que la negociación tenga éxito son: El análisis del conflicto, la voluntad de alcanzar un acuerdo y el establecimiento claro de lo que se quiere conseguir (Martínez, 2005).

Como hemos dicho esta negociación es producida a raíz de los conflictos que se desencadenan de forma negativa y es así cuando surgen las conductas antisociales-delictivas que merman en la calidad de vida de los ciudadanos, a partir de ciertas consecuencias éstos violan principios, normas y expectativas, causando un marcado deterioro familiar, escolar y social. Así, la conducta antisocial se dirige abiertamente contra el bien común y vulnera normas básicas de convivencia (Kernberg, 2000; Rutter, Giller y Hagell, 1998). Los adolescentes, quienes presentan comportamientos antisociales y delictivos en edades tempranas y por tiempo prolongado (niños pequeños y/o preadolescentes), entran a ser parte de un grupo en riesgo para continuar con las mismas conductas y de mayor gravedad durante la edad adulta. Estos mismos jóvenes también estarían en riesgo para otros problemas, como dificultades académicas, consumo de sustancias psicoactivas y comportamientos sexuales de riesgo (Gendreau, Little y Goggin, 1996).

La conducta antisocial se puede identificar tanto en la infancia como en la adolescencia, a través de la observación de conductas que llaman la atención (robar, ensuciar las calles, tirar piedras a casas, etc.). En concreto, se exploran conductas antisociales asociadas al gamberrismo y a conductas de transgresión de normas sociales en relación con la edad (Garaigordobil, 2004; Garaigordobil 2005; Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004). Por su lado, la conducta delictiva la entendemos como una designación legal (Kazdin y Buela-Casal, 1996).

Brota a raíz de estas conductas un clima social deteriorado, que se debe en parte a la forma en que las víctimas de violencia escolar responden ante las agresiones (Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez y López, 2011). Desde el punto de vista del individuo puede plantearse la agresividad como un rasgo de personalidad. Desde la perspectiva legal cabe delimitar su legitimidad, y por último, desde un planteamiento social, requiere de una evaluación del contexto social de la conducta (Cerezo, 2007).

De lo dicho hasta aquí, no cabe duda que la violencia escolar, se ha convertido en una de las principales preocupaciones, dentro del contexto escolar, al igual que el bajo rendimiento (Ruiz, Llor, Puebla, y Llor, 2009).

Ante esta preocupación acerca del nivel de rendimiento académico, se ha puesto en evidencia en diversos estudios que el mejor predictor de éste es el rendimiento anterior (García, Alvarado y Jiménez, 2000), desde una concepción del aprendizaje como construcción de significados (González, 1996; Beltrán, 1993), apostaríamos por el alumno como eje central de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y su rendimiento depende de distintas variables: personales o ambientales (León, 2008).

Se habla de bajo rendimiento cuando un niño no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad, esto puede deberse a dos aspectos fundamentalmente: los trastornos de aprendizaje y los trastornos emocionales (Gázquez y Pérez Fuentes, 2010). Dentro de estos últimos, es donde podemos situar la violencia escolar, junto con otros aspectos emocionales que pueden también influir (ansiedad leve o moderada, alteración del rendimiento en cualquier tarea que demande atención...) (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009). Sin embargo, el sistema educativo tradicional ha valorado más el aprendizaje de contenidos que la dimensión emocional. No obstante numerosos estudios avalan que la formación emocional es necesaria (Berkowitz y Bier, 2005; Mayer y Salovey, 1997; Zins, Weisberg, Wang y Walberg, 2004) y se requiere un planteamiento formal del aprendizaje socioemocional en las escuelas (Carpena, 2003). Este planteamiento promueve una adecuada socialización del alumnado, al tiempo que contribuyen a mejorar el rendimiento académico. Asimismo, facilitan el adecuado manejo de los conflictos, ayudan a gestionar el estrés y favorecen un autoconcepto, autoestima y autocontrol adecuado. Además promueven la asertividad al entorno social (Valles, 2008).

Por ello, en los últimos años, ha surgido el interés de los investigadores por el constructo de Inteligencia Emocional (IE). Este concepto introducido por Mayer y Salovey en 1990, hace referencia a una serie de habilidades y componentes que nos permiten procesar y razonar eficazmente con respecto a las emociones propias y ajenas, utilizando esta información para guiar nuestros propios sentimientos y acciones para lograr una mejor resolución de los problemas y una mayor adaptación al entorno (García-León y López-Zafra, 2009).

Actualmente, se está dedicando un gran esfuerzo dentro del campo de la IE, el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo, y sobre todo, a analizar la influencia de los diferentes componentes de la IE sobre el rendimiento académico (Jiménez, 2009). Nosotros nos centramos en las siguientes dimensiones: intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros); manejo de las emociones (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones); adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). Estos componentes nos proporcionan información acerca de las competencias emocionales y sociales.

Son muchos los autores que defienden la formación y el desarrollo permanente en habilidades socio-emocionales por parte del personal escolar para favorecer el desarrollo socio-emocional en el alumnado (Elias, 2006; Fernández, 2005; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). El presente estudio analiza la influencia de los componentes de la Inteligencia Emocional y las conductas antisociales-delictivas en el rendimiento académico (si ha suspendido alguna vez una asignatura o si había repetido algún curso) de los jóvenes universitarios.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 198 estudiantes universitarios que cursaban el primer curso en las titulaciones de Psicología, Grado de Magisterio de Educación Infantil y Grado de Magisterio de Educación Primaria. Con edades comprendidas entre los 18 y 20 años ($M= 18,88$, $DT= ,758$). Del total de la muestra, el 30,8% ($n= 61$) eran hombres y el 69,2% ($n= 137$) mujeres, con una media de edad de 19,08 ($DT= ,759$) y 18,79 ($DT= ,742$) años, respectivamente. El proceso de selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico, disponible o accidental. El error de estimación fue del 5% y el nivel de confianza de un 95%.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra

	Género		Edad			Suspenseo Asig.		Repite curso	
	Hombre	Mujer	18	19	20	Si	No	Si	No
N	61	137	70	82	46	175	23	48	150
%	30,8%	69,2%	35,4%	41,4%	23,2%	88,4%	11,6%	24,2%	75,8%

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Se trata de un cuestionario elaborado *ad hoc* compuesto por varios ítems con el propósito de recoger información sobre las características del sujeto (esto es, edad, sexo, curso, etc.) y su rendimiento académico (si había suspendido alguna vez y si había repetido algún curso).

Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (A-D, Seisdedos, 1995). Se compone de 40 ítems cuyos contenidos informan sobre tipos de comportamientos antisociales (entrar en un sitio prohibido, tirar basura al suelo, etc.) y delictivos (tomar drogas, robar, etc.). En su corrección se otorga un punto a cada respuesta positiva. Así, las 20 primeras cuestiones evalúan la conducta antisocial y las 20 últimas la conducta delictiva.

Cuestionario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On (Baron, 1997), destinado a alumnos de 6 a 18 años. El cuestionario consta de 60 afirmaciones en una escala politómica de 4 puntos (1= nunca me pasa a 4= siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad, y escala de estado de ánimo general. Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo.

Procedimiento

Se procedió a la solicitud de permisos para acceder a las aulas y la participación fue totalmente voluntaria. La recogida de los datos fue realizada de forma colectiva, en los grupos de aula, a través de las medidas de cada uno de los instrumentos.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS 15.0 y han consistido principalmente en comparaciones de medias (prueba *t* para muestras independientes), correlación de Pearson, además de estadísticos descriptivos. Las variables que se tienen en cuenta para los mencionados análisis son las siguientes: como variables independientes, la edad, el sexo y rendimiento académico; y, como variables dependientes, la presencia de conductas antisociales y delictivas, así como los componentes de la Inteligencia Emocional (intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad y estado de ánimo general).

Resultados

Se observa en las tablas 2 y 3, que son los hombres quienes realizan un número significativamente mayor de conductas antisociales ($t = 4,667$; $p < ,001$) y delictivas ($t = 4,840$; $p < ,001$) con respecto a las mujeres. En el análisis de ambas conductas en función de que se haya suspendido alguna vez una asignatura, observamos como en ambos casos, es decir, en el análisis de las puntuaciones medias para ambas conductas, antisociales ($t = -,955$; $p > ,05$) y delictivas ($t = ,546$; $p > ,05$) no se encuentra significación en la puntuaciones medias obtenidas. Por último, en el análisis en función de que se haya repetido algún curso, observamos que en las conductas antisociales ($t = -2,058$; $p > ,05$) se dan diferencias significativas entre los grupos, mostrando una media significativamente mayor aquellos que han repetido curso alguna vez. En las conductas delictivas, a pesar de observarse una puntuación media más elevada para los que han repetido curso, no resultan estas diferencias significativas ($t = 1,734$; $p > ,05$).

Por otro lado, los resultados extraídos a partir de la correlación de Pearson entre la edad y las puntuaciones totales en Conducta Antisocial y Delictiva, no delatan la existencia de correlaciones significativas de éstas con respecto a la edad. No obstante, se observa una correlación positiva y significativa entre los dos tipos de conducta analizados ($r = ,548$; $p < ,001$), lo que indica que cuanto mayor es la presencia de conductas antisociales mayor es también la frecuencia de conductas delictivas en los sujetos de la muestra.

Como puede observarse en las tablas siguientes, respecto al sexo no se dan diferencias significativas entre los grupos para la mayoría de los componentes de la IE analizados, excepto para el Estado de Ánimo ($t = 2,113$; $p < ,05$) y la Adaptabilidad ($t = 3,037$; $p < ,05$), donde son los hombres los que obtienen una puntuación significativamente más elevada que las mujeres.

Del mismo modo, observamos que atendiendo a las variables suspenseo y repetir curso (tablas 4-8), salvo en las escalas Manejo del Estrés y Estado de Ánimo que sí se dan diferencias significativas entre los que han repetido curso y los que no. Concretamente, en el primer caso, son los alumnos que no han repetido curso los que presentan una puntuación media significativamente más elevada en Manejo del Estrés ($t = 2,333$; $p < ,05$) que los compañeros que han repetido alguna vez. Por otro lado, en cuanto a la escala Estado de Ánimo, son los repetidores los que obtienen

una puntuación media significativamente mayor ($t=-3,130$; $p<,05$) en comparación con los alumnos que declaran no haber repetido curso.

Tabla 2. Conducta antisocial. Estadísticos descriptivos y Prueba t

Conducta		N	Media	DT	t	p	
ANTISOCIAL	Sexo	Hombre	61	13,05	4,329	4,667	,000
		Mujer	137	10,20	3,810		
	Suspense	No	23	10,13	5,164	-9,55	,348
		Si	175	11,20	4,035		
	Repetir Curso	No	150	10,73	4,035	-2,058	,041
		Si	48	12,15	4,482		

Tabla 3. Conducta delictiva. Estadísticos descriptivos y Prueba t

Conducta		N	Media	DT	t	p	
DELICTIVA	Sexo	Hombre	61	3,30	3,412	4,840	,000
		Mujer	137	1,12	1,272		
	Suspense	No	23	2,04	2,567	,546	,586
		Si	175	1,75	2,364		
	Repetir Curso	No	150	1,57	1,862	-1,734	,088
		Si	48	2,48	3,489		

Tabla 4. Componentes de la IE. Estadísticos descriptivos y Prueba t

Componente IE		N	Media	DT	t	p	
INTRAPERSONAL	Sexo	Hombre	61	14,24	4,081	-,204	,839
		Mujer	137	14,37	4,343		
	Suspense	No	23	13,33	3,675	-1,201	,231
		Si	175	14,46	4,317		
	Repetir Curso	No	150	14,27	4,310	-,335	,738
		Si	48	14,51	4,113		

Tabla 5. Componentes de la IE. Estadísticos descriptivos y Prueba t

Componente IE		N	Media	DT	t	p	
INTERPERSONAL	Sexo	Hombre	61	37,86	4,750	-,633	,528
		Mujer	137	38,28	4,089		
	Suspense	No	23	36,91	4,795	-1,479	,141
		Si	175	38,32	4,213		
	Repetir Curso	No	150	38,08	4,145	-,434	,665
		Si	48	38,39	4,774		

Tabla 6. Componentes de la IE. Estadísticos descriptivos y Prueba t

Componente IE		N	Media	DT	t	p	
MANEJO DEL ESTRÉS	Sexo	Hombre	61	32,94	5,305	-,017	,987
		Mujer	137	32,95	5,305		
	Suspense	No	23	33,62	6,767	,649	,517
		Si	175	32,86	5,083		
	Repetir Curso	No	150	33,44	5,341	2,333	,021
		Si	48	31,42	4,874		

Tabla 7. Componentes de la IE. Estadísticos descriptivos y Prueba t

Componente IE		N	Media	DT	t	p	
ESTADO DE ÁNIMO	Sexo	Hombre	61	43,70	7,077	2,113	,036
		Mujer	137	41,60	6,179		
	Suspense	No	23	40,41	6,242	-1,437	,152
		Si	175	42,49	6,539		
	Repetir Curso	No	150	41,44	6,613	-3,130	,002
		Si	48	44,76	5,590		

Tabla 8. Componentes de la IE. Estadísticos descriptivos y Prueba t

Componente IE		N	Media	DT	t	p	
ADAPTABILIDAD	Sexo	Hombre	61	28,59	5,180	3,037	,003
		Mujer	137	26,34	4,636		
	Suspense	No	23	26,48	4,773	-,579	,564
		Si	175	27,11	4,934		
	Repetir Curso	No	150	26,73	4,753	-1,534	,127
		Si	48	27,98	5,307		

Por último, a partir del análisis de las correlaciones entre los totales de cada una de las escalas de Inteligencia Emocional y la edad de los participantes, no se observan niveles de significación en ningún caso, aunque las

correlaciones resultan positivas. No obstante, se detectan correlaciones significativas entre algunas de las escalas de IE analizadas:

En primer lugar, se da una correlación positiva y significativa entre las escalas Intrapersonal e Interpersonal ($r = ,265$; $p < ,001$), que nos indica que cuanto mayor es la capacidad que tiene el sujeto para comprender/ expresar las propias emociones mayor es la habilidad para detectar y/o comprender las emociones en los demás.

En segundo lugar, la escala Interpersonal mantiene a su vez una correlación positiva y significativa con la escala Adaptabilidad ($r = ,389$; $p < ,001$), que sugiere que cuanto mayores sean las habilidades interpersonales para la comprensión y el manejo de las emociones, más capaz se muestra el sujeto para la solución de problemas cotidianos y por tanto para adaptarse al medio.

Y, finalmente, destacar la existencia de correlaciones positivas y significativas entre la escala Estado de Ánimo y el resto de dimensiones de la IE: Intrapersonal ($r = ,178$; $p < ,05$), Interpersonal ($r = ,417$; $p < ,001$), Manejo del Estrés ($r = ,187$; $p < ,001$) y Adaptabilidad ($r = ,432$; $p < ,001$). Estos resultados nos sugieren que el optimismo o capacidad para afrontar la vida de forma positiva guarda una estrecha relación con la capacidad de reconocer, comprender y expresar emociones propias, identificar el estado emocional en los demás, controlar el estrés y mostrarse más eficiente en la solución de problemas cotidianos.

Discusión y conclusión

Los resultados del presente estudio evidencian la existencia de diferencias significativas entre los grupos de género, concretamente, señalan una mayor participación de los alumnos varones en conductas antisociales y en conductas delictivas en relación con el sexo femenino. Respecto a la conducta delictiva, estos resultados concuerdan con investigaciones que señalan diferencias en la manifestación de estos comportamientos entre hombres y mujeres; siendo los primeros, los que más participaron en hechos delictivos (Sanabria y Uribe, 2007; Serrano, 1983; Smith, 1995; Uribe, 2005). En cuanto a la conducta antisocial, los resultados muestran diferencias significativas en este tipo de comportamiento, siendo los varones quienes presentan una puntuación media más elevada para esta conducta en comparación con las mujeres, datos que no coinciden con investigaciones que plantean que tanto hombres como mujeres jóvenes manifiestan comportamientos antisociales en iguales proporciones (Herrero *et al.* 2008; Rechea, 2008).

Por otro lado, el haber suspendido alguna vez una asignatura no se asocia en nuestro estudio a una mayor frecuencia en la realización de conductas antisociales o delictivas entre los jóvenes universitarios. En cambio, haber repetido curso sí resulta una variable que marca diferencias significativas con respecto a la presencia de conductas antisociales. De manera que el hecho de ser repetidor podría llevar a realizar, con una frecuencia significativamente mayor conductas antisociales, incidiendo así los resultados académicos, como otros estudios han puesto de manifiesto, en la violencia (Toblin *et al.*, 2005). Estos resultados vienen a coincidir con otros estudios (Olweus, 1993; Ortega, 1998; Cerezo, 2001; Barría *et al.*, 2004) que nos indican que a mayor violencia o problemas de convivencia dentro del aula más problemas de aprendizaje o bajo rendimiento encontramos, pero en ningún caso se establece o se consigue demostrar qué elemento surge antes, si el problema de violencia o el de rendimiento académico. Por otro lado, los resultados del análisis de medias en las dimensiones de la Inteligencia Emocional muestran diferencias significativas entre los grupos de alumnos que repiten/ no repiten curso, para el Manejo del Estrés (con puntuaciones más elevadas para lo que no repiten curso) y el Estado de Ánimo (con puntuaciones más elevadas para los alumnos que repiten curso). Aunque en algunos estudios recientes se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Gil Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Duran, Extremera, Rey, Fernández y Montalbán, 2006; Nasir y Masrur, 2010). Finalmente, destacar el hecho de son los varones los que presentan mejor estado de ánimo y mayor capacidad de adaptación en comparación con las mujeres universitarias.

A modo de conclusión y a vista de los resultados obtenidos, resulta necesario destacar la necesidad de que las intervenciones para el abordaje de los problemas de convivencia y rendimiento académico incluyan además una parte del programa donde se trabajen los diferentes aspectos de la Inteligencia Emocional.

Agradecimientos: Este trabajo es fruto del Proyecto de Investigación EDU2009-10316, co-financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y fondos FEDER.

Referencias

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barría, P., Cartagena C., Mercado D. y Mora C. (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. Tesis doctoral.
- Berkowitz, M. y Bien, M. (2005). What Work in Character education. A research- driven guide for educators. *Character Education Partnership*. Universidad de Missouri, St. Louis, EE.UU.
- Brown, S.L., Birch, D.A. y Kancherla, V. (2005). Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes, and Recommendations of 9- to 13-Year-Olds Attending Health Education Centers in the United States. *The Journal of School Health*, 75, 384-392.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Vic: Eumo.
- Chapell, M., Casey, D., De la Cruz, C., Ferrel, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterling, M. y Whittaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39, 53-64.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de Pediatría*, 206, 353-358.
- Cerezo, F. y Bernal, R. (2010). Percepción de los planes de convivencia escolar en los centros de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia: Diferencias entre padres, alumnos y educadores. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Comps.). *Investigación en Convivencia Escolar: variables relacionadas* (pp. 39-45). Granada: GEU.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montealban, F.M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Elias, M. (2006). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. Ciudad de México: IBE-UNESCO.
- Eslea, M. y Smith, P.K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 207-219.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Domínguez, M.R. (2005). Más allá de la educación emocional: la formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 195-251.
- Fisher, K. y Kettl, P. (2003). Teachers' Perceptions of School Violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17, 79-83.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictorias. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30, 241-271.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13, 197-215.
- García, M.V., Alvarado, J.M. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 15, 471-477.
- García-Hierro, M.A., y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62.
- García-León, A. y López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional. En J.M. Augusto (Coord). *Estudios en el ámbito de la Inteligencia emocional* (pp. 17-35). Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Gázquez, J.J. y Pérez-Fuentes, M.C. (2010). Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Coord.), *La Convivencia Escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Granada: GEU.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 93-105.
- Gázquez J.J., Cangas A.J., Pérez-Fuentes, M.C. y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 49-59.

- Gázquez J.J., Rubio R., Pérez-Fuentes, M.C. y Lucas, F. (2008). Análisis de los factores predictores de la dependencia funcional en personas mayores. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 117-126.
- Gendreau, P., Little, T. y Goggin, C. (1996). A meta-analysis of the predictors of adult offender recidivism: What works? *Criminology*, 34, 575-606.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- González-Pienda, J.A. (1996). El estudiante: variables personales. En J. Beltrán y C. Genovard (ed), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp.147-191). Madrid: Síntesis.
- Jiménez, M.I. (2009). Una aproximación psicosocial a la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico. En J.M. Augusto (Coord). *Estudios en el ámbito de la Inteligencia emocional* (pp. 55-76). Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Kernberg, P. (2000). *Trastornos de Personalidad en Niños y Adolescentes*. México. Ed. El Manual Moderno.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 17-26.
- López-Romero, L. y Romero, E. (2010). Goals during adolescence and their relationship with antisocial behavior. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 166- 177.
- Martínez-Otero, P. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.). *Emotional intelligence and the construction and regulation of feeling*. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Narejo, N. y Salazar, M. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).
- Nasir, M. y Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of education and research*, 32(1), 37-51.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Parke, R.D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Molero, M.M., Gázquez, J.J. y López-Vicente, M.A. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1(2), 71-84.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández R.J., Molero M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Rechea, C. (2008). *Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla- La Mancha, Centro de Investigación en Criminología.
- Ruiz, J.A., Llor, L., Puebla, T., y Llor, B. (2009). Evaluación de las creencias actitudinales hacia la violencia en centros educativos: el CAVH-25. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 25-35.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (1998). *Antisocial Behaviour by Young People*. USA: Ed. Syndicate of University of Cambridge.
- Sanabria, A.M. y Uribe, A.F. (2007). Prevalencia de la delincuencia juvenil en Santiago de Cali. *Pensamiento Psicológico*, 3, 111-122.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 1-15.
- Seisdedos, N. (1995). *AD, Cuestionario de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA.
- Serrano, P. (1983). Variables de personalidad y agresión instrumental. Tesis de Licenciatura en Psicología, Escuela Profesional de Psicología Clínica, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Smith, D.J. (1995). Youth crime and conduct disorders: Trends, patterns and causal explanations. En M. Rutter y D.J. Smith (Eds.), *Psychosocial disorders in young people: Time trends and their causes* (pp. 389-489). Oxford: Clarendon.
- Toblin, R.L., Schwartz, D., Gorman, A.H. y Abou-Ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.

- Uribe, A. F. (2005). *Evaluación de factores psicosociales de riesgo para la infección por el VIH/SIDA en adolescentes colombianos*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Valles, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. and Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. NY: Teachers College Press.