

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTU-
DIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. DIFERENCIAS DE GÉNERO**

*EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PERFORMANCE OF STUDENTS IN
SECONDARY EDUCATION. GENDER DIFFERENCES*

Carmen OTERO MARTÍNEZ

Eva MARTÍN LÓPEZ*

Benito LEÓN DEL BARCO**

Florencio VICENTE CASTRO***

Servicio de Orientación y Formación Docente.

Universidad de Extremadura.

**CEIP Torres Naharro.*

Torre de Miguel Sesmero. Badajoz.

***Dpto de Psicología y Antropología de la Educación.*

Universidad de Extremadura. Facultad de Formación

de Profesorado. Cáceres.

****Dpto de Psicología y Antropología de la Educación.*

Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz

Data de recepción: /2008

Data de aceptación: /2009

RESUMEN

Con nuestro estudio pretendemos encontrar relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico con una muestra de 344 alumnos de entre 14 y 16 años de edad (1º y 2º ESO). Hemos utilizado para evaluar la inteligencia emocional medidas de autoinforme, concretamente el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) y para el rendimiento académico hemos

utilizado no sólo medidas globales como la nota media y el número de suspensos, también la calificación en cada una de las materias básicas de la ESO: Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Por último, debido a que existen diferencias en inteligencia emocional asociadas al género, suponemos que las correlaciones entre el rendimiento escolar e inteligencia emocional serán diferentes entre chicos y chicas.

Correspondencia:

Benito León del Barco

E-mail: bleon@unex.es

PALABRAS CLAVES: inteligencia emocional, rendimiento académico, estudiantes, género.

ABSTRACT

Our study aims to find relationships between emotional intelligence and academic performance with a sample of 344 students between 14 and 16 years of age (1st and 2nd ESO). We used self-report measures to assess emotional intelligence, namely TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) and for the academic performance measures we have used not only the global average and the number of failures, but the grades in each of the core subjects of the ESO: Mathematics, Language, English, Social Sciences and Natural Sciences. Finally, due to differences in emotional intelligence related to gender, we assume that the correlations between school performance and emotional intelligence are different between boys and girls.

KEYWORDS: emotional intelligence, academic performance, students, gender

INTRODUCCIÓN

El concepto de inteligencia emocional, engloba por un lado el estudio de la emoción (etimológicamente proveniente del latín *movere*, que significa “mover hacia”), que ha venido siendo abordado de forma más o menos sistemática en el contexto de la Psicología, la Psicobiología y las Neurociencias de la conducta desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y el concepto de inteligencia. Fue ya en el siglo XX, cuando los psicólogos investigadores empezaron a hablar del concepto de inteligencia y a preocuparse por su medida. Primero fue el concepto de instintiva de Binet y Simon (1908), seguido del de inteligencia social de Thorndike (1920), derivando en el concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1993),

entre otros, y en el concepto actual de inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional, si bien fue utilizado por algunos autores previos, fueron Mayer y Salovey (1993), psicólogos de la Universidad de New Hampshire, quienes englobaron la inteligencia intrapersonal e interpersonal en el término inteligencia emocional. Con él, pretendieron describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estas pueden incluir: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto. Todas estas cualidades se pueden resumir en el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997): 1. Percepción valoración y expresión de la emoción; 2. Facilitación emocional del pensamiento; 3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional; 4. Regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

En la actualidad, la evaluación de los distintos modelos de IE es una tarea controvertida ya que depende de la naturaleza teórica de la que parten los distintos modelos sobre IE, pudiéndose agrupar básicamente en dos tipos de modelos: unos basados en el procesamiento de la información emocional centrados en las habilidades básicas -como el Mayer y Salovey- y otros basados en rasgos de la personalidad -como el de Goleman y Bar-On- (Mestre, Palmero y Guil, 2004), si bien otros autores, como Fernández-Berrocal y Extremera (2006) señalan la existencia de tres modelos, ya que además de la IE como habilidad, establecen diferencias entre los modelos de rasgo de Bar-On (1997) y de Goleman (1995).

En cuanto a los instrumentos de medida de la IE, una rigurosa y extensa revisión llevada a cabo por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señala que los métodos principales en

la medición de la IE son: los autoinformes, las pruebas de ejecución y la evaluación 360 grados o de observadores externos. A pesar de esta variedad de instrumentos, la mayoría de los estudios publicados hasta el momento utilizan autoinformes, los cuales son más adecuados para medir rasgos de personalidad y nivel de autoeficiencia emocional pero inadecuados para evaluar las habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento de la información emocional.

La evaluación de la IE, es importante porque predice algunos aspectos del éxito académico, definido como éxito académico o estatus ocupacional. La inteligencia general a menudo explica entre el 10 y el 20% de tal éxito, dejando entre un 80 o 90% para que sea explicado por otros factores. Por tanto, hay un cierto margen para que la IE pueda predecir un porcentaje de tal logro. Se entiende pues, que los individuos más emocionalmente inteligentes pueden triunfar en sus trabajos con más facilidad.

Es por ello, que en las últimas décadas, muchos autores (Bracke y Mayer, 2003; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004 y Gil-Olarte, Guil, Mestre, Núñez, y Guil, 2005) han relacionado en sus estudios la IE con el rendimiento académico para tratar de ver en qué medida esta última es predictora. Lam y Kirby (2002), exploraron el impacto de la inteligencia general y emocional sobre el desempeño individual de universitarios estadounidenses, concluyendo que los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de regulación de emociones.

Por su parte, Chong, Elias, Mahyuddin y Uli (2004), estudiaron la relación entre la IE y el desarrollo académico de una muestra de estudiantes de Malasia. Los resultados mostraron que el alumnado con mayor éxito académico poseían mejores niveles de IE, destacando sobre el resto por una mejor regulación de ciertos estados negativos (ansiedad, ira y frustra-

ción) en las tareas escolares. Recientemente, empleando muestras españolas, Gil-Olarte, Guil, Mestre, Núñez, y Guil (2005) han evaluado la capacidad predictiva de la IE (medida con el MSCEIT), de la personalidad medida con el (BFQ) y de la inteligencia general medida con el (IGF-5R) sobre el rendimiento académico.

Los resultados señalaron que la IE correlacionaba de manera estadísticamente significativa con el rendimiento académico de 4º de ESO y que tal correlación se mantenía de forma estadísticamente significativa incluso cuando se controla el efecto de la personalidad, la inteligencia general y el efecto combinado de ambas sobre él, y que la IE y la inteligencia general fueron las únicas variables de estudio que presentaban valor explicativo estadísticamente significativo respecto al rendimiento académico del alumnado.

Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, diversos estudios han demostrado las diferencias de género (Mestre, Guil y Lim, 2004), así como diferentes perfiles de cada género con sus respectivas fortalezas y debilidades (Caballero, 2004). Las mujeres son más expresivas que los hombres, autores como Aquino (2003), Tapia y Marsh (2006) y Lafferty (2004) entre otros, demostraron en sus investigaciones que las niñas son más perceptivas, muestran mayor empatía y reconocen mejor las emociones ajenas.

A las niñas se les tiende a hablar utilizando más términos emocionales que a los niños (Brody y Hall, 1993; Adams, Kuebli, Boyle y Fivush, 1995; Fivush, 1991, 1998; Fivush, Brotman, Buckner y Goodman, 2000). Ellas hablan más sobre las emociones y utilizan en su discurso, más términos emocionales que los niños. Por ello, son más diestras manejando sus sentimientos. Sin embargo, los niños, que, normalmente no reciben una educación emocional que les ayude a expresar sus emociones y sentimientos, pueden llegar a tener dificultades en el aspecto emocional. (Fivush, Brotman, Buckner y Goodman, 2000).

Estas diferencias en la educación de las emociones, conlleva diferencias en las habilidades entre niños y niñas. Así, las niñas son más capaces de expresar y comunicar sus sentimientos, mientras que los niños son educados desde el punto de vista social a evitar o minimizar la expresión de sus emociones (Hall, 1978, 1984; Lewis 1978; Mc Clure, 2000; Rosenthal, Hall, DiMateo, Rogers y Archer, 1979).

Con nuestro estudio pretendemos encontrar relaciones entre la IE y el rendimiento académico. Este estudio presenta características diferentes con relación a otras investigaciones que analizan la misma temática. En primer lugar, la muestra que hemos utilizado es de secundaria, en este sentido coincidimos con la opinión de Pena y Repetto (2008), para los cuáles las muestras más deseables en el estudio de la IE son las de Secundaria pues presentan mayor heterogeneidad en cuanto al desarrollo de las habilidades en la IE que las muestras de estudiantes universitarios. La mayoría de las investigaciones se han centrado en 3º y 4º de la ESO, nosotros hemos trabajado con estudiantes de 1º y 2º curso. En segundo lugar, hemos utilizado para evaluar la IE medidas de autoinforme, concretamente el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale), otros trabajos utilizan con mayor frecuencia medidas de habilidad como el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), por otro lado las investigaciones que uti-

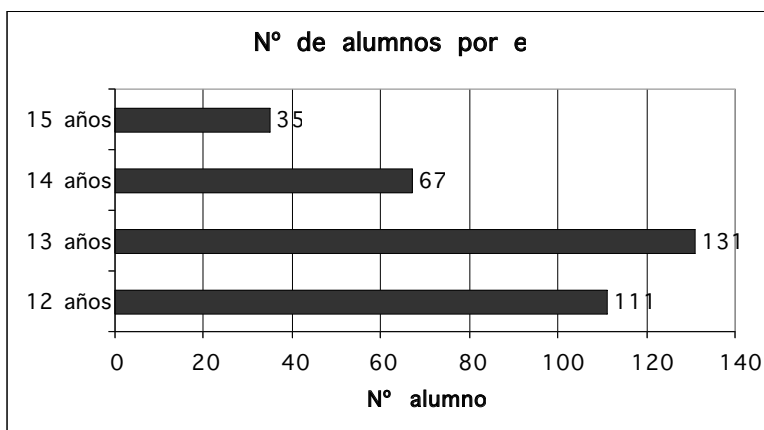
lizan medidas de autoinforme lo hacen, sobre todo, con muestras universitarias. En tercer lugar, para evaluar el rendimiento académico hemos utilizado no sólo medidas globales como la nota media y el número de suspensos, también la calificación en cada una de las materias básicas de la ESO: Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Por último, debido a que existen diferencias en inteligencia emocional asociadas al género, suponemos que las correlaciones entre el rendimiento escolar e inteligencia emocional serán diferentes entre chicos y chicas.

MÉTODO

MUESTRA

El sistema de elección fue de tipo aleatorio por conglomerados. Se seleccionaron al azar cuatro centros educativos de educación secundaria obligatoria de la provincia de Badajoz. La muestra se compuso de 344 alumnos que cursaban 1º y 2º de la ESO. Con relación al género, 187 alumnos son mujeres y 157 varones. La edad estaba comprendida entre los 12 y los 15 años, siendo la media de 13,08. A continuación, en la Figura 1, podemos ver que la distribución de la muestra por edades no es uniforme, siendo el más numeroso el grupo de 13 años y el menos el de 15.

FIGURA 1. Número de alumnos/as según la edad.



INSTRUMENTO

El instrumento aplicado a los alumnos fue el TMMS-24. Es una versión reducida del TMMS-48 realizado por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004). Los autores recomiendan esta versión en detrimento de la versión extensa. Está compuesta por las tres dimensiones de la escala original: Atención (Sentir y expresar sentimientos), Claridad (Comprender mis emociones) y Reparación (Regular mis emociones), aunque los factores han sido depurados y ciertos ítems de la escala han sido eliminados por diversos motivos.

Primero, varios de los ítems fueron excluidos debido a su baja fiabilidad y escaso aporte a la fiabilidad total de la escala general en castellano. En segundo lugar, otros ítems no parecían evaluar exactamente inteligencia emocional intrapersonal, más bien medían habilidades emocionales interpersonales y aspectos emocionales más generales, por lo que también fueron eliminados. Tras esta reducción, la escala ha visto incrementada su fiabilidad en todos sus factores. Además, los ítems negativos de la escala se re-convirtieron en sentido positivo para una mejor comprensión de su contenido.

A los sujetos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). La escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es: Atención ($\alpha = 0,90$); Claridad ($\alpha = 0,90$) y Reparación ($\alpha = 0,86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada. Como ocurre con la versión extensa, los tres subfactores correlacionan en la dirección esperada con variables criterios tales como depresión, rumiación y satisfacción vital (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

PROCEDIMIENTO

Una vez seleccionados al azar los cuatros centros educativos, nos pusimos en contacto con los directores de los centros y los tutores de los cursos para informales del objeto de nuestro trabajo y solicitarles su colaboración. Los respectivos centros nos aportaron las calificaciones finales obtenidas en las diferentes materias. Posteriormente, en una misma sesión los alumnos cumplieron siguiendo los criterios de voluntariedad y anonimato el cuestionario TMMS, el tiempo invertido osciló entre 20 y 30 minutos.

RESULTADOS.

En primer lugar, analizamos la existencia de diferencias en inteligencia emocional según el género de los estudiantes. A continuación, para toda la muestra y el grupo de chicos y chicas presentamos las correlaciones entre inteligencia emocional con medidas globales del rendimiento académico: nota media y número de suspensos. Por último, se analizan las correlaciones entre inteligencia emocional y las puntuaciones obtenidas en las diferentes materias básicas de la ESO: Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En la Tabla 1, podemos observar las puntuaciones medias encontradas en los tres factores del TMMS en relación al género. Aunque las medias son más altas en las chicas en los tres factores, sólo hemos encontrado diferencias significativas en el factor "Expresar sentimientos y sentir".

En la Tabla 2, mostramos las correlaciones entre inteligencia emocional y medidas globales del rendimiento como la nota media de las asignaturas básicas y el número de suspensos. Las correlaciones son muy bajas y no hemos encontrado ninguna significativa.

En la Tabla 3, presentamos los resultados de las correlaciones entre inteligencia emo-

cional y las puntuaciones obtenidas en las cinco materias básicas de la ESO. Hemos encontrado correlaciones moderadas y significativas con todos los participantes entre IE y

la calificación obtenida en las materias de Lengua e Inglés. Esta correlación directa se mantiene sólo para la asignatura de Lengua en los chicos.

TABLA 1. Resultados de la prueba T-Student. Variable Sexo y Rendimiento en todas las materias.

	Grupos	N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral)
Expresar sentimientos y sentir (Atención)	Mujer	186	26,25	6,951	2,272	337,27	,024*
	Varón	155	24,63	6,220			
Comprender emociones (Claridad)	Mujer	186	27,61	8,093	1,232	341	,219
	Varón	155	26,63	6,453			
Regular emociones (Reparación)	Mujer	186	28,75	7,765	,271	339	,787
	Varón	155	28,54	6,530			

* $p < .05$

TABLA 2. Índices de correlación de las variables: expresar emociones, comprender sentimientos, regular emociones y la nota media de las materias básicas y número de suspensos del total de la muestra.

		Expresar emociones	Comprender sentimientos	Regular emociones
Muestra N=341	Nota Medias de las asignaturas	,054	,100	,061
	Número de suspensos	-,023	-,086	-,015
Chicas n=186	Nota Medias de las asignaturas	,053	,066	,115
	Número de suspensos	-,002	-,072	-,057
Chicos n=155	Nota Medias de las asignaturas	,040	,142	-,023
	Número de suspensos	-,032	-,097	,047

TABLA 3. Índices de correlación de las variables: expresar emociones, comprender sentimientos, regular emociones y las calificaciones cinco materias básicas de la ESO

		Expresar emociones	Comprender sentimientos	Regular emociones
Muestra total N= 341	Matemáticas	,067	,083	,033
	Lengua	,067	,112*	,053
	Inglés	,094	,113*	,061
	Ciencias Sociales	,022	,044	,051
	Ciencias Naturales	-,016	,047	,052
Chicas n=186	Matemáticas	,125	,112	,126
	Lengua	,023	,026	,056
	Inglés	,107	,119	,141
	Ciencias Sociales	-,037	-,015	,052
	Ciencias Naturales	-,008	,003	,068
Chicos n=155	Matemáticas	-,003	,048	-,101
	Lengua	,079	,216*	,032
	Inglés	,046	,085	-,068
	Ciencias Sociales	,102	,138	,050
	Ciencias Naturales	-,029	,119	,027

* $p < .05$

DISCUSIÓN.

Con relación a las diferencias significativas encontradas entre chicos y chicas en el factor Atención “Expresar sentimientos y sentir”, a pesar de que los resultados obtenidos con pruebas de autoinforme han sido confusos y no se han encontrado diferencias significativas claras, nuestros datos coinciden con las investigaciones que han utilizado el TMMS-48 o algunas de sus versiones, constatando que las mujeres presentan una mayor atención percibida hacia sus emociones que los hombres (Bindu y Thomas, 2006; Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

Tomados en su conjunto, los resultados de nuestro trabajo ponen de manifiesto que existen relaciones significativas, aunque moderadas, entre la calificación de lengua e inglés y la comprensión de los estados emocionales. Los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de comprensión de las emociones. Esto, les permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados sean mejores.

Nuestros resultados coinciden con otras investigaciones que recurren a autoinformes para evaluar la IE y encuentran relaciones significativas y moderadas con el rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2007). En estudios posteriores habrá que encontrar explicaciones al hecho de encontrar esas relaciones exclusivamente con las materias de lengua e inglés ¿qué aspectos comparten estas asignaturas que guarden relación con la claridad, la comprensión de las emociones?, ¿Qué tienen en común el aprendizaje de esas materias y la comprensión de emociones?, ¿Por qué no se han encontrado esas relaciones con materias más “científicas” como matemáticas y ciencias naturales?

No hemos encontrado relaciones con medidas globales del rendimiento, debemos tener en cuenta que la IE ha sido evaluada con una medida de autoinforme como es el TMMS-24, es decir, cabría la posibilidad de contrastar el estudio utilizando otro tipo de medida de la IE. En este sentido, autores como Brackett y Mayer (2003), compararon distintas medidas de IE, obtenidas con distintos cuestionarios. Los resultados mostraron que las puntuaciones obtenidas con el MSCEIT correlacionaban de manera estadísticamente significativa con el rendimiento académico. En esta misma línea, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), encontraron en una muestra española de estudiantes de secundaria, que la IE medida con el MSCEIT aportaba más capacidad predictiva sobre el rendimiento académico que la IE evaluada con una medida de autoinforme.

También, hay que destacar, que estudios similares, como los de Gil-Olarte, Guil, Mestre, Núñez, y Guil, (2005) que han evaluado la capacidad predictiva de la IE, de la personalidad y de la IE, demostraron que solo la IE y la inteligencia general fueron las únicas variables del estudio que presentaban valor explicativo respecto al rendimiento académico, es decir, que sería factible completar el estudio valorando también otras variables y utilizando diversos instrumentos de medida. (Lozano, Lozano y Núñez, 2001; González, 2003)

Con relación al hecho de encontrar relaciones diferentes entre la IE y el rendimiento académico en chicos y chicas, nuestros datos ponen de manifiesto correlaciones significativas en la asignatura de lengua en chicos pero no en las chicas. Sin duda alguna, la mayor capacidad emocional de las mujeres, evidenciada por numerosas investigaciones, condiciona una menor heterogeneidad en el grupo de chicas en el desarrollo de las habilidades de la IE. Por el contrario, al ser el grupo de chicos más heterogéneo, se evidenciaría con mayor claridad las relaciones entre IE y rendimiento académico en la asignatura de lengua.

Por último, creemos firmemente que un trabajo continuado de las habilidades de expresión, comprensión y regulación emocional puede mejorar la atención, la motivación y en consecuencia el rendimiento académico de los alumnos. Esta es quizá, la consecuencia pedagógica más importante para nuestra labor docente. Por ello, tenemos que tener en cuenta estos resultados para tratar de incluir el trabajo de IE en nuestra labor diaria y así contribuir a que nuestros alumnos mejoren la expresión, comprensión y regulación de sus estados emocionales, y en consecuencia, su éxito académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P.A., y Fivush, R (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33, 309-323.
- Aquino, A. E. (2003). *Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un grupo de internautas. (Gender differences and Age in a Group of Web Browsers' Emotional Intelligence)*. Un published Thesis. Universidad Inca Gracilazo de la Vega. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Lima-Perú.
- Austin, E.J., Evans, P., Golwater, 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.
- Bar-On (1997). *Emocional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emocional intelligence*. Toronto : Multi Health Systems.
- Bindu, P. y Thomas, I. (2006). Gender differences in emotional intelligence. *Psychological Studies*, 51, 261-268.
- Binet, A y Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année psychologique*, 14, 1-94.
- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (9), 1-12.
- Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. En AAVV., *Actas de la Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*, pp 546-550. Universidad de Coruña.
- Chong, M., Elías, H., Mahyuddin, R., Uli, J. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among malayoian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (3-4), 105-121.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-70.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emocional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

- Fivush, R (1991). Gender and emotion in mother-child conversations about the past. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 325-341.
- Fivush, R (1998). Methodological challenges in the study of emotional socialization. *Psychological Inquiry*, 9, 281-283.
- Fivush, R., Brotman, M.A., Buckner, J.P., y Goodman, S. H (2000). Gender differences in parent child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233-253.
- Gardner, H.(1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Trad. Cast., Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós, 1995).
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M., Núñez, I. Y Guil, A.(2005). Women emotional socialization program. Abstract Book of 64 th Annual Convention of the International Council of Psychologists. Kos (Grecia).
- González, M.P. (2003). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 9, 69-96.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hall, J.A (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845- 857.
- Hall, J.A (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lafferty, J (2004). The relationships between-gender, empathy and aggressive behaviour among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64 (12), 6377B.
- Lam, L. T. y Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142 (1), 133-145.
- Lewis, R.A (1978). Emotional intimacy among men. *Journal of Social Issues*, 34, 108-121.
- Lozano, L., Lozano, L.M. y Núñez, J.C. (2001). Resumen de estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 203-216.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- 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.3-34). New York: Basic Books.
- McClure, E.B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424-453.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Gil Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electrónica de motivación y emoción*, VII, 16.
- Mestre, J.M, Guil, R y Lim, N (2004). Inteligencia emocional: ¿a qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? En E. Barberá, L. Mayer, M.Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C.Candela y C. Gómez (Eds). *Motivos, emociones y procesos representacionales:*

- de la teoría a la práctica* (pp 313-324). Valencia. Fundación Universidad-Empresa (ADEIT)
- Mestre, J.M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional, una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249 – 280). Madrid: Mc-Graw – Hill.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 400-420.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13, 119-129.
- Rosenthal, R., Hall, J.A., DiMatteo, M.R., Rogers, P.L., y Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tapia, M. y Marsh, G.E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 108-111.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Horper's Magazine*, 140, 227-235.