

# **Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes**

NORMA A. RUVALCABA-ROMERO  
JULIA GALLEGOS-GUAJARDO  
JUAN MANUEL FUERTE NAVA

Datos de contacto:

Dra. Norma Alicia Ruvalcaba Romero  
Profesora Investigadora del  
Departamento de Clínicas  
de Salud Mental  
Universidad de Guadalajara  
México

Recibido: 14/11/2016  
Aceptado: 04/02/2017

## **RESUMEN**

La escuela, como uno de los principales escenarios de la vida cotidiana de los jóvenes, ejerce una importante influencia en su desarrollo. Este trabajo busca identificar la relación existente entre las competencias socioemocionales, las conductas prosociales y el clima escolar. Se aplicó el Inventario de competencias socioemocionales (EQi-YV), el cuestionario de conductas positivas y la subescala de relaciones de la Escala de Clima Escolar (CES). Los resultados muestran que las competencias socioemocionales predicen el desarrollo de conductas prosociales y mejoran la percepción del clima escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias socioemocionales, Clima escolar positivo, Conductas prosociales

## **Social and emotional skills as predictors of prosocial behavior and positive school climate in adolescence**

### **ABSTRACT**

School is one of the main contexts exerting a strong influence on adolescent development. The purpose of this study is to identify the relationship between social and emotional skills, prosocial behaviors, and the school climate. The measures of the Emotional Quotient Inventory (EQi-YV), the Positive Behavior Questionnaire, and the School Climate Perception Questionnaire were administered. Results showed that social and emotional skills predict the development of prosocial behaviors and improve the perception of school climate.

**KEYWORDS:** Social and Emotional Skills, Positive School Climate, Prosocial Behavior

La escuela es uno de los escenarios en los que los adolescentes pasan gran parte de su vida cotidiana, por lo que es fundamental que el ambiente escolar sea positivo y que induzca a los miembros de la comunidad educativa a desarrollarse de manera óptima (González-Galán, 2004; Orpinas y Horne, 2009; Trianes, 2000).

En este trabajo, partimos de la idea de que el clima escolar positivo se ve favorecido por las competencias socioemocionales, que se definen como un conjunto de capacidades emocionales individuales e interpersonales que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea. Ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible, es decir, afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas, tomar decisiones y mostrar optimismo, actitud positiva y automotivación (Bar-On, 2006).

Distintas investigaciones se han llevado a cabo destacando la influencia de las habilidades emocionales en el ámbito escolar; por ejemplo, el trabajo de revisión realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) evidenció que existen problemas en el contexto educativo que pueden ser atribuidos a bajos niveles de inteligencia emocional, entre ellos el déficit en los niveles de bienestar y la disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales. En la misma línea, Gómez-Ortiz, Romera y Ortega (2017) concluyen que la promoción de la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral de los estudiantes no solo son elementos esenciales de la convivencia, sino que también favorecen el aprendizaje y mejoran el bienestar individual.

Estudios más recientes también han explorado la relación entre competencias socioemocionales y conductas violentas, agresivas o disruptivas (Anderson y Hunter, 2012; Blazquez, Drerup y Jackson, 2014; Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017; Merino, Martínez y Díaz, 2010; Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010; Moreno García y Barona, 2012; Ruvalcaba, Salazar y Gallegos, 2012); no obstante, poco se ha explorado sobre el rol de estas sobre las conductas prosociales y a la vez sobre su impacto en el desarrollo positivo del adolescente (Lerner y Lerner, 2011) o en el clima escolar positivo (Orpinas y Horne, 2006).

### ***La importancia del clima escolar positivo, las competencias socioemocionales y las conductas prosociales en el ámbito escolar.***

Diversas contribuciones científicas han demostrado las importantes relaciones existentes entre las competencias socioemocionales y aspectos específicos en el ámbito escolar. Por ejemplo, el modelo propuesto por Orpinas y Horne para la prevención del *bullying* sitúa a las competencias emocionales como un factor

central en el desarrollo de un clima escolar positivo, entendiendo este como la calidad de la interacción entre los miembros de la comunidad escolar, así como las características físicas del contexto que en conjunto mejoran el aprendizaje y alimentan las cualidades de los individuos (Orpinas y Horne, 2006).

Molina y Pérez (2006) consideran que el clima social positivo implica el desarrollo de un ambiente participativo y coherente, que facilite la formación integral del alumnado y propicie una convivencia más armónica dentro del salón de clases.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2005) plantea que el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento académico de los alumnos que la que tendrían los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales. En ese sentido, el clima social escolar sería uno de los determinantes más importantes en el éxito de la educación (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

Respecto a las competencias socioemocionales y su influencia en el clima escolar, Lopes, Salovey y Strauss (2003) indican que los alumnos que puntuaban más alto en inteligencia emocional mostraban mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales, mayor apoyo parental y tenían menos conflictos que los que puntuaban bajo. Así mismo, en el estudio realizado por Mavroveli y Ruiz (2011) se muestra cómo los niños con mayor inteligencia emocional son evaluados por sus compañeros como personas que ayudan a los demás, y son menos nominados como personas que presentan conductas asociadas al acoso escolar. Por su parte, Wolters, Knoors, Cillessen y Verhoeven (2011) encontraron que cuando la prosocialidad está acompañada de rasgos de extraversión es un fuerte predictor de popularidad entre los compañeros de clase.

Un aspecto también importante es la relación con los profesores, ya que el apoyo que brindan, tanto a nivel académico como emocional, se asocia con el nivel de satisfacción con la escuela de los alumnos e, indirectamente, con el tiempo empleado y la calidad en la realización de las tareas escolares (Núñez del Río y Fontana, 2009). Así mismo, la percepción de ayuda por parte de los profesores se vuelve un factor protector ante la involucración del adolescente en conductas disruptivas (Ruvalcaba, Fuerte y Robles, 2015), como un predictor de la persecución de los objetivos académicos y sociales (Wentzel, Baker y Russell, 2012) y como elemento que previene las conductas agresivas en el aula a través de la promoción de las conductas prosociales (Gest, Madill, Zadzora, Miller y Rodkin, 2014). Por el contrario, escasas relaciones con los profesores y pobres vínculos con la escuela conllevan una menor adaptación socioemocional (Murray y Greenberg, 2000).

En relación con las conductas prosociales, distintas investigaciones sugieren que los ambientes escolares que se caracterizan por enfatizar el cuidado de las relaciones y por la existencia de orden en la claridad y reforzamiento de las reglas

favorecen el desarrollo de actitudes y habilidades prosociales (LaRusso y Selman, 2011; Diazgranados, 2014), además de estar vinculados al bienestar a largo plazo (Jones, Greenberg y Crowley, 2015) y a generar mejores relaciones entre pares (Mestre, 2014).

Cabe señalar que también se han evaluado programas de intervención para el entrenamiento de conductas prosociales, obteniendo cambios significativos y perceptibles especialmente en el empoderamiento y las interacciones con los compañeros de clases y profesores (Srikala y Kumar, 2010); por otro lado, existen programas destinados a desarrollar competencias socioemocionales que han impactado en la percepción de la organización escolar y en el soporte emocional, especialmente en niños de primaria (McCormick, Capella, O'Connor y McGlowry, 2015).

Por lo que respecta a las variables emocionales relacionadas con la conducta prosocial, Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher (2006) encontraron una relación negativa entre dicha conducta y la agresividad, mientras que la relación es positiva con la empatía en su dimensión emocional de preocupación empática o capacidad para compartir sentimientos y emociones.

Considerando la importancia que tienen las variables en el desarrollo positivo de los adolescentes, el objetivo de este estudio fue identificar la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales. Así mismo, se busca identificar si existen diferencias de género en cada una de las variables que se incluyen en este estudio.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra se constituyó de manera intencional no probabilística por 490 estudiantes que residían en cinco de los municipios de la Zona Metropolitana de Guadalajara en México. El 50% de la muestra fueron hombres y el 50% mujeres, con una edad comprendida entre los 12 y los 16 años de edad ( $M=13.74$  años,  $D.T.=.998$ ).

### **Instrumentos**

Cuestionario de características sociodemográficas, en el que se preguntó sobre la edad, género y escolaridad de ambos padres.

*Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes* (Bar-On, 2000). Se utilizó la versión en castellano de Ugarriza y Pajares (2005) en la adaptación a la población mexicana realizada por Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges

(2014). Es un instrumento de autoinforme que consta de 48 ítems agrupados en 6 factores (se señala en paréntesis el alfa de Cronbach obtenido en este estudio):

- Adaptabilidad ( $\alpha=.842$ ), que se refiere a la habilidad para manejar el cambio y resolver problemas, por ejemplo: *Cuando quiero, puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.*
- Competencias intrapersonales ( $\alpha=.776$ ), en la que se evalúa la capacidad para entender y expresar las propias emociones: *Puedo describir mis sentimientos con facilidad.*
- Competencias interpersonales ( $\alpha=.733$ ), que se refiere a la competencia de entender las emociones de los demás: *Sé cuándo la gente está enojada, incluso cuando no dicen nada.*
- Manejo del enojo ( $\alpha=.763$ ). Esta habilidad evalúa la capacidad para manejar la emoción de enojo: *Cuando me enojo, actúo sin pensar.*
- Estado de ánimo ( $\alpha=.727$ ), que hace referencia a la competencia para generar emociones positivas y automotivarse: *Sé cómo pasar un buen momento.*
- Cabe señalar que para la adaptación mexicana, se factorizó un sexto elemento relativo al Optimismo y autoconcepto ( $\alpha=.880$ ), por ejemplo: *Sé que las cosas saldrán bien.*

*Escala de Clima Escolar, Factor Relaciones* (Moos, Moos y Trickett, 1984). Se utilizaron únicamente las subescalas referentes a la implicación (percepción del adolescente sobre sus compañeros de clase y la involucración de los mismos en el aprendizaje), como ejemplo de los ítems de este factor: *Los alumnos se interesan mucho por lo que sucede en el aula.* La subescala referente a la Afiliación (evalúa la percepción del adolescente sobre las relaciones de amistad y la cohesión entre sus compañeros de clase): *Hay alumnos que no se sienten bien en el grupo.* Finalmente, la subescala de Ayuda (grado en que los adolescentes perciben apoyo por parte de sus profesores): *Los maestros siempre tratan de ayudar lo más posible a los estudiantes.* Cada uno de estos elementos está constituido por 10 ítems dicotómicos (Verdadero-Falso).

*Escala de conductas positivas* (Orpinas, 2009). Esta escala se utilizó para explorar las conductas prosociales. Se trata de una escala de 10 ítems con una estructura Likert de cuatro puntos que identifica la frecuencia con la que los estudiantes hacen algo positivo por sus compañeros durante el último mes, por ejemplo ayudarlo, invitarlo a participar o compartir algo con los compañeros de clase. El alfa de Cronbach obtenido en este estudio es de  $\alpha= .886$

## **Procedimiento**

Previo consentimiento informado por parte de las autoridades de los planteles educativos y el asentimiento informado por parte de los adolescentes, se procedió

a aplicar las escalas. Los datos fueron sistematizados y analizados con el paquete estadístico SPSS v.21 y AMOS para realizar el modelo de ecuaciones estructurales.

## Resultados

En la tabla 1 se presentan los resultados del análisis descriptivo para cada una de las variables consideradas en esta investigación. Como se puede observar, a excepción de las competencias intrapersonales y la implicación, todos los factores se encuentran por encima de la media teórica.

	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Adaptabilidad	2.89	.549	1	4
Intrapersonal	2.38	.737	1	4
Interpersonal	3.03	.510	1	4
Manejo del enojo	2.64	.599	1	4
Optimismo y Autoestima	3.21	.657	1	4
Emociones positivas	3.45	.555	1	4
CES Afiliación	6.17	2.147	1	10
CES Ayuda	6.79	2.029	1	10
CES Implicación	4.32	2.172	1	10
Conductas Positivas /Prosociales	39.62	13.489	0	60

TABLA 1. Estadísticos descriptivos

Con el objetivo de identificar posibles diferencias de género entre las variables consideradas, realizamos un Análisis de la Varianza, cuyos resultados pueden observarse en la tabla 2.

Como podemos observar, únicamente en el manejo del enojo y en la generación de emociones positivas no se presentaron diferencias significativas. Si bien los efectos fueron de ligeros a moderados, se observan mayores diferencias en relación al optimismo y autoestima y a la percepción de implicación, en donde son los hombres quienes puntúan más alto.

	Mujeres		Hombres		F	Sig	Tamaño del efecto D Cohen
	Media	DT	Media	DT			
Adaptabilidad	2.84	.544	2.95	.540	5.410	.020	.203
Intrapersonal	2.31	.761	2.46	.697	5.193	.023	.206
Interpersonal	3.09	.528	2.97	.472	6.409	.012	.240
Manejo del enojo	2.58	.618	2.68	.576	3.210	.074	.167
Optimismo y Autoestima	3.10	.690	3.32	.590	13.507	.000	.343
Emociones positivas	3.45	.544	3.45	.556	.019	.891	.000
CES Afiliación	5.84	2.169	6.47	2.064	10.693	.001	.296
CES Ayuda	6.78	2.102	6.80	1.967	0.009	.923	.003
CES Implicación	3.97	2.025	4.67	2.263	12.770	.000	.331
Conductas Positivas / Prosociales	40.87	12.645	38.44	14.158	3.936	.048	-.181

TABLA 2. Análisis de varianza entre géneros.

Dadas las diferencias de género encontradas en el análisis, se procedió a dividir la muestra para realizar los análisis de correlación de manera independiente. Los resultados se plasman en la tabla 3. Se observan tanto índices de correlación como niveles de significancia diferentes para cada uno de los géneros. Especialmente llama la atención que para la variable afiliación algunas correlaciones que son estadísticamente significativas para los hombres, como por ejemplo con conductas positivas y adaptabilidad, no lo sean para las mujeres y viceversa (por ejemplo, con las competencias intra e interpersonales); por otro lado, se observa que la variable manejo del enojo solo correlacionó con la percepción de afiliación, y con optimismo y autoestima pero solo en el caso de las mujeres.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adaptabilidad	1	.429**	.506**	-.019	.532**	.526**	.123	.182**	.127*	.297**
Intrapersonal	2	.242**	1	.360**	-.094	.426**	.400**	.065	.116	.095
Interpersonal	3	.464**	.297**	1	-.047	.381**	.493**	.041	.084	.040
Manejo del enojo	4	.122	.053	-.059	1	.078	.045	.183**	.180**	.178**
Optimismo y Autoestima	5	.425**	.349**	.283**	.222**	1	.683**	.101	.246**	.199**
Emociones positivas	6	.291**	.360**	.325**	.085	.628**	1	.150*	.328**	.240**
CES Afiliación	7	.178**	.247**	.166**	.135*	.217**	.188**	1	.463**	.329**
CES Ayuda	8	.045	.176**	.157*	.138*	.260**	.194**	.470**	1	.412**
CES Implicación	9	.293**	.204**	.121	.189**	.266**	.190**	.321**	.222**	1
Conductas Positivas / Prosociales	10	.402**	.198**	.411**	-.024	.198**	.262**	.098	.096	.104

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

TABLA 3. *Análisis de Correlación entre las competencias socioemocionales, el clima escolar y las conductas prosociales.* En la parte superior se ubican los índices de correlación para los hombres y en la parte inferior para las mujeres

Finalmente, con la intención de identificar el nivel predictivo de cada una de las variables se realizó un modelo de ecuaciones estructurales. En la figura 1 podemos observar los resultados, cuyos índices de ajuste fueron los siguientes:  $X^2=29.595$ , gl. 15, NFI .963, TLI .941, CFI .980, IFI .981, RMSEA .045.

## **Discusión y conclusiones**

El presente estudio tuvo como objetivo principal identificar la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales.

Los resultados muestran que existe una correlación positiva entre las competencias socioemocionales con el clima escolar positivo y con las conductas prosociales. Esto es similar a lo reportado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes observaron que distintas problemáticas en el contexto escolar estaban relacionadas con bajos niveles de inteligencia emocional.

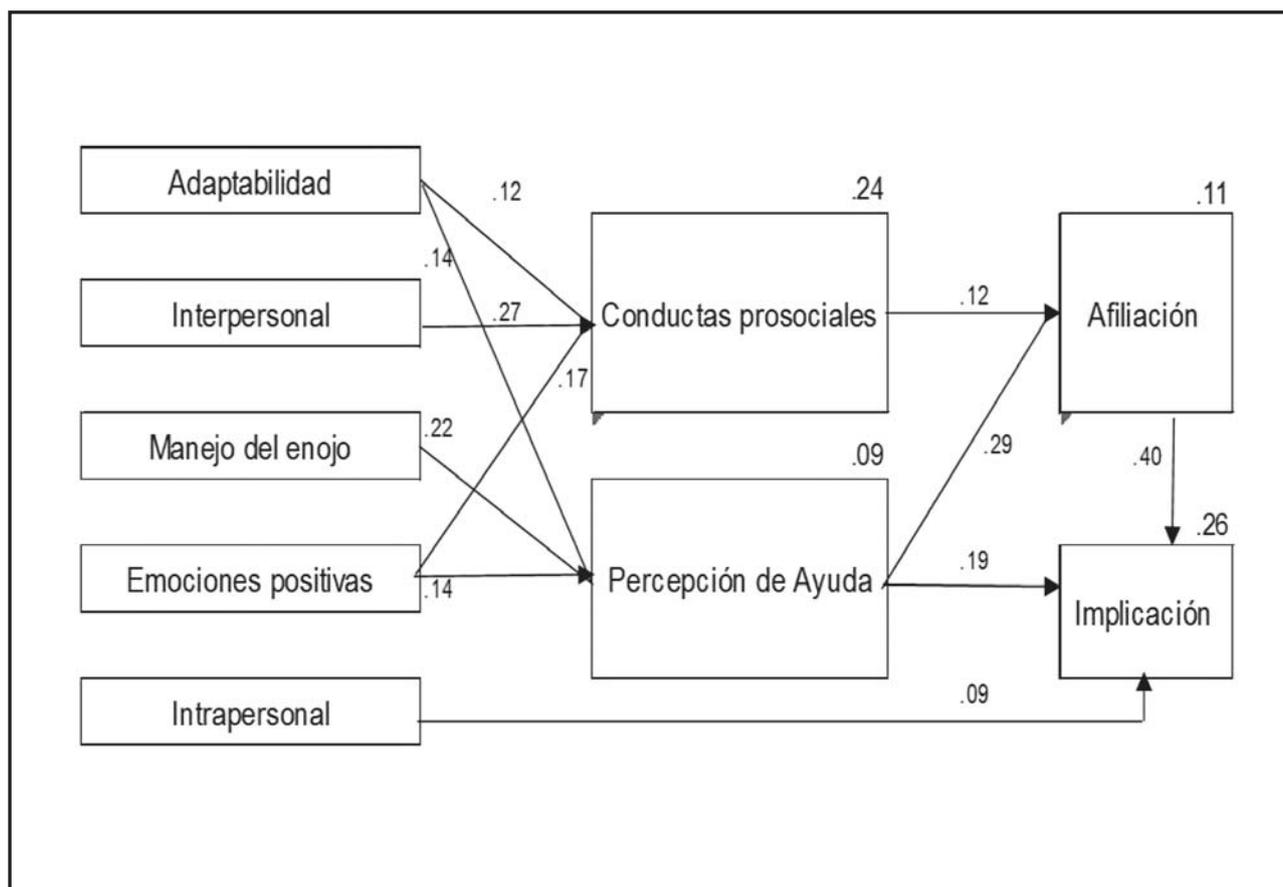


FIGURA 1. Modelo de ecuaciones estructurales

Específicamente, los resultados del presente estudio sugieren que cuando se cuenta con mejores competencias socioemocionales se establecen mejores relaciones interpersonales (Lopes, Salovey y Strauss, 2003; Wolters, Knoors, Cillesen y Verhoeven, 2011). Así mismo, coincidimos con diversos autores que han reportado que los alumnos con mayores competencias socioemocionales ayudaban más a los demás (Mavroveli y Ruiz, 2011; Mestre, Samper, Tur, Cortés y Náchter, 2006;) destacando que el rol central es el desarrollo de un clima escolar positivo (Díazgranados, 2014; Orpinas y Horne, 2006).

El modelo elaborado reporta que las competencias socioemocionales de adaptabilidad, competencia interpersonal y emociones positivas predicen en un 24% las conductas prosociales de los adolescentes, confirmando el concepto de Competencias socioemocionales de Bar-On (2006), que considera que quienes poseen competencias sociales y emocionales están atentos a sí mismos, son conscientes de sus emociones y de las necesidades de los demás y mantienen relaciones constructivas y mutuamente satisfactorias, desarrollando, con mayor probabilidad, conductas prosociales (Díazgranados, 2014).

Por otro lado, las emociones positivas, la adaptabilidad y el manejo del enojo mostraron un valor predictivo de solamente el 9% sobre la percepción de ayuda dentro del contexto escolar, lo que sugiere que posiblemente el adolescente que presenta un estado de ánimo positivo y que cuenta con habilidades para manejar su enojo se encuentra en una mejor posición para atender a los aspectos positivos que le rodean, lo que por tanto incrementa la percepción de ayuda del otro dentro del contexto escolar.

Finalmente, tomando en cuenta el impacto generado por todas las variables, incluyendo la competencia intrapersonal, se encontró una validez predictiva del 26% sobre la implicación del adolescente en el contexto escolar, y de 11% sobre su afiliación escolar.

Es importante destacar el relevante rol que juega la competencia intrapersonal sobre la implicación del adolescente en su contexto escolar. Un adolescente que cuenta con competencia intrapersonal entiende sus fortalezas y debilidades, y expresa sus sentimientos y pensamientos de una manera adaptativa, lo cual le da confianza en sí mismo para gestionar con eficacia el cambio y desarrollar las acciones necesarias para ser un miembro activo de su comunidad escolar.

Como prospectiva de investigación, se sugiere explorar la relación entre competencias socioemocionales, conductas prosociales y clima escolar, ampliando la muestra a estudiantes desde edad preescolar hasta educación secundaria, así como incluir población de zonas rurales con el fin de explorar diferentes patrones de comportamiento. Se considera de suma importancia incluir la perspectiva de los profesores y padres de familia. De igual manera, el uso de métodos cualitativos como grupos focales sería muy útil para comprender mejor los aspectos involucrados en el clima escolar.

Igualmente, sería oportuno en futuras investigaciones incluir instrumentos que midan variables como bienestar subjetivo, felicidad, motivación de logro y el rendimiento escolar. También ahondar en las diferencias de género encontradas en ese trabajo.

En conclusión, este estudio destaca la importancia de incluir y trabajar las competencias socioemocionales dentro de la enseñanza obligatoria, sugiriendo que dichas competencias facilitan en general un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

## **Referencias bibliográficas**

- Anderson, S. y Hunter, S.C. (2012). Cognitive appraisals, emotional reactions, and their associations with three forms of peer-victimization. *Psicothema*, 24(4), 621-627
- Aron, A.M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: Una escala de evaluación- Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl), 13-25.
- Blazquez, M., Moreno, J., García, M. y Barona, E. (2012). La competencia emocional como recurso inhibitorio para la perpetración del maltrato psicológico en la pareja. *Salud Mental*, 35(4), 287-296.
- Carlo, G., Haussmann, A., Christiansen, S. y Randall, B. (2003). Cognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescent. *Journal of Early Adolescent*, 23, 107-134.
- Drerup, L. y Jackson, Y. (2014). Community Violence and Psychological Adjustment in Youth: Role of emotional-social intelligence. *Journal of child and adolescent Trauma*, 7(1), 17-26.
- Diazgranados, S. (2014). Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 175-202.
- Estévez, E., Musiti, G., Murgui, S. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en los adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Gest, S., Madill, R., Zadzora, K., Miller, A. y Rodkin, P. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics. *Emotional and behavioral disorders*. 22(2), 107-118.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 39-52.
- Jones, D., Greenberg, M. y Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.

- LaRusso, M. y Selman, R. (2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict, resolutions strategies and school climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 1-10.
- Lerner, R. y Lerner, J. (2011). *The positive development of youth*. Tufts University.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 3, 641-658.
- McCormick, M., O'Connor, E., Cappella, E. y McClowry, S. (2013) Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51(5), 611-624.
- McCormick, M., Capella, E., O'Connor, E. y McClowry, S. (2015). Social-Emotional Learning and academic achievement. *AERA Open*, 1(3), 1-26.
- Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M. (2010). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Merino, E., Martínez, M. y Díaz-Aguado, M. (2010). Sexismo, inteligencia emocional y adolescencia. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 16(1), 77-88.
- Mestre, V. (2014). Desarrollo Prosocial: Crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M. y Nácher, M.J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27(2) 193-219.
- Murray, C. y Greenberg, M. (2000). Children's relationships with teachers and bond with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Núñez del Río, M. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *School factors related to Quality and Equity, Results from PISA 2000*.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive School climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2009). Creating a Positive School Climate and developing social competence. En Jimerson, S., Swearer, S. y Espelage, D. *Handbook of Bullying in Schools, an international perspective*. New York: Routledge.

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La Inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes, algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16(6), 437-454.
- Ruvalcaba, N., Fuerte, J. y Robles, F. (2015) Comunicación con padres y docentes como factor protector de los adolescentes ante las conductas disociales. *Educación y Ciencia*, 4(44), 57-67.
- Ruvalcaba, N., Salazar, J. y Gallego, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *CES Psicología*, 5(1), 1-10.
- Srikala, B. y Kumar, K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools - School mental health program: Does it works? *Indian Journal of Psychiatry*, 52(4), 344-349.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Ugarriza, N. y Pajarez, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Wentzel, K., Baker, S. y Russell, S. (2012). Young adolescents' perceptions of teachers' and peers' goals as predictors of social and academic goal pursuit. *Applied Psychology*, 61(4), 605-633.
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. y Verhoeven, L. (2011) Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender and educational setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2553-2565.