

PIGMALIÓN, ¿SIGUE VIVO?
**Inteligencia emocional y la percepción del profesorado
de alumnos de E.S.O.**

A. Echevarría y E. López-Zafra

Antonia Echevarría Lavandero es licenciada en Psicopedagogía e investigadora en la Universidad de Jaén. Esther López Zafra es Profesora Titular de Psicología Social en el Departamento de Psicología de la Universidad de Jaén y, en la actualidad, Vicerrectora de Comunicación y Relaciones Institucionales de dicha Universidad

Introducción

El profesorado de secundaria observa cómo sus alumnos se diferencian tanto en el rendimiento académico como en sus habilidades emocionales y sociales. Estas habilidades son las capacidades o destrezas

sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Por tanto, la evaluación de la capacidad emocional o inteligencia emocional en el aula supone una información muy importante para el docente en lo que respecta al conocimiento del desarrollo afectivo de los alumnos, lo que proporcionará que puedan formarse futuros adolescentes mucho más hábiles socialmente (Jiménez y López-Zafra, 2011).

En la actualidad se acepta ampliamente que las emociones desempeñan una importante función y que el uso adecuado de la información que aportan es crucial para interaccionar efectivamente con los demás y lograr un mayor éxito y bienestar en la vida (Zeidner, Matthews y Roberts, 2009).

En este estudio, nos planteamos analizar la percepción que el profesorado tiene respecto a sus alumnos en dimensiones psicológicas tanto positivas (inteligencia emocional, autoestima) como negativas (agresividad) y comprobar si el nivel de inteligencia emocional de los alumnos influía en la percepción que el profesorado tiene de sus alumnos.

Sin embargo, antes de comentar las variables de interés, vamos a detenernos un momento en analizar las características de los adolescentes, puesto que constituyen la muestra de estudio y la edad y sexo pueden ser variables relevantes que influyan en la relación entre variables.

La adolescencia

El desarrollo cognitivo en la adolescencia es una de las áreas de maduración menos patente para los observadores, pero en esta esfera se están produciendo cambios constantemente. Además, las alteraciones en la función intelectual tienen implicaciones para los diversos comportamientos y actitudes (Coleman y Hendry, 2003). Por ello, podemos decir que la adolescencia es una de las etapas más vulnerables de la vida, donde también se han observado ritmos diferentes en las etapas de construcción de la propia identidad, según los cuales la etapa comprendida entre los 13 y los 17 años implica más cambios y de superior dificultad para las chicas que para los chicos (Hastings, Anderson y Kelley, 1996).

Además de estos aspectos cognitivos es relevante señalar que en todo el proceso de socialización se produce el aprendizaje de roles y estereotipos que van a conformar la identidad de género tanto masculina como femenina (Eagly, 1987). Los estereotipos de género son características psicológicas atribuidas diferencialmente a uno u otro sexo. Concretamente, al género masculino se le asocian características que tienen más que ver con la acción y con valores agentes o instrumentales, así por ejemplo se asume que han de poseer rasgos como fortaleza, decisión, confianza, ambición y racionalidad. Por su parte, la mujer actúa de forma más orientada a los demás, esto es, manifiesta características comunales o expresivas como la pasividad, sumisión, indecisión, emocionalidad y dependencia (Bosak, Sczesny, y Eagly, 2008; López-Zafra, 1999). Los valores agentes implicarían control y dominio, los comunales manifiestan el sentido de relación con otros (Abele, Rupperecht, y Wojciszke, 2008). Por otro lado, la investigación muestra que parece existir una adaptación al estereotipo debida a la identificación sobre el grupo y con naturaleza confirmatoria del mismo, es decir, la congruencia con el rol de género (Eagly y Karau, 2002). Estas diferencias pueden implicar diferencias de género en cuanto a aspectos como la agresión o las relaciones interpersonales.

Chicos y chicas que inician sus estudios en Enseñanza Secundaria, requieren apoyo en procesos cognitivos y sociales que faciliten la disminución de las características de inhibición, sumisión, aflicción, oposición no expresada, autodevaluación, ansiedad y afecto depresivo. La ampliación del repertorio de habilidades sociales, la modificación y disminución de los procesos cognitivos de autodevaluación, podría facilitar el enfrentamiento de las situaciones de tensión, violencia y conflictos relacionales

que ocurren en el colegio (Pérez, Díaz y Vinet, 2005). Además, Moreira, Sánchez y Mirón (2010) indican que, aunque chicos y chicas mantienen relaciones afectivas de cierta intensidad con sus amigos, los chicos parecen tener más dificultades para manifestar el afecto en sus grupos de referencia y este hecho podría dificultar el establecer conclusiones sobre si los amigos influyen más en el caso de los chicos respecto a la adquisición de conductas violentas o agresivas.

A continuación, revisamos la literatura sobre las variables psicológicas positivas y negativas consideradas en nuestro estudio, debido a su impacto en las relaciones personales.

Inteligencia Emocional Percibida

El concepto de inteligencia emocional ha sido investigado, fundamentalmente en el ámbito académico, organizacional y de la salud, donde se ha demostrado su influencia en la salud y calidad de vida general (Augusto, López-Zafra, Berrios Martos y Aguilar-Luzón, 2008), la calidad de vida del alumno (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002) y del trabajador (Goleman, 1999), respectivamente.

Se ha mostrado que el entrenamiento en inteligencia emocional en el ámbito educativo es de gran interés, como vía para mejorar el desarrollo socioemocional del alumnado. De hecho, se ha encontrado que tanto en población universitaria como en adolescente la Inteligencia Emocional juega un papel muy importante tanto en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, como en la cantidad y la calidad de las relaciones interpersonales, entre otras. Respecto a los niveles de bienestar y ajuste psicológico, en Estados Unidos con evaluaciones a través del Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) de Mayer, Caruso, y Salovey (1999), se ha comprobado que altos niveles en Inteligencia Emocional se relacionaban con menos síntomas físicos, una menor ansiedad, mejor autoestima y una mayor satisfacción interpersonal (Salovey y cols., 1995). Igualmente, en España con alumnos de educación secundaria se ha encontrado que altos niveles de Inteligencia Emocional se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Extremera, 2003; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002).

Otro de los aspectos estudiados influidos por la inteligencia emocional tiene que ver con la cantidad y la calidad de las relaciones interpersonales. Y es que, las personas emocionalmente inteligentes no sólo son capaces de percibir, comprender y regular sus propias emociones, sino que son mucho más hábiles en la percepción y comprensión de las emociones ajenas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

Además, Jiménez y López-Zafra (2011) comprueban que los alumnos que tienen una alta puntuación en atención a las emociones (dimen-

sión de inteligencia emocional) son valorados de manera positiva en cuanto a las relaciones en general dentro del aula y sus habilidades sociales. Este resultado es muy interesante puesto que implica un elemento positivo de la atención emocional, que en otros ámbitos se ha relacionado con consecuencias negativas como mayor sintomatología depresiva o mayores niveles de estrés o burnout (Augusto y López-Zafra, 2010).

Respecto a las diferencias de género, las mujeres puntúan más que los hombres en inteligencia emocional global, percepción de las emociones, comprensión y manejo emocional (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer y Geher, 1996; Morand, 1999).

Autoestima

La autoestima expresa la forma en que cada persona evalúa el concepto que tiene de sí misma y que representa las consecuencias del diálogo interno que mantiene al valorar el mundo que le rodea y su posición ante la sociedad (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Sin embargo, la autoestima no es un rasgo estático ni estable en el tiempo, sino más bien un índice dinámico y sujeto a cambio (Baldwin y Hoffmann, 2002), que se ve influido por las experiencias a las que las personas nos vemos expuestas. Teniendo en cuenta que la adolescencia es un periodo en el que chicas y chicos deberán hacer frente a importantes cambios y resolver distintas tareas evolutivas (Havighurst, 1972), es de esperar que su nivel de autoestima experimente cambios y fluctuaciones.

Dentro del aula, las relaciones que se establecen entre los adolescentes con sus profesores ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social (Cotterell, 1996; Erwin, 1998). Además, Germain Duclos (2011), indica en su reciente libro que la autoestima está profundamente subordinada a la calidad de las relaciones que los adolescentes tejen con las personas "significativas". Por eso las palabras favorables de un adulto significativo contribuyen mucho a la existencia de una buena autoestima en los adolescentes. A la inversa, frases o juicios negativos pueden destruir la imagen que este adolescente tiene de sí mismo.

Agresividad

Las diferencias de género y la educación de niños y niñas produce también diferencias en variables como la *agresividad* (Felix y McMahon, 2006; Walker, 2005) Si bien tradicionalmente se ha considerado a la conducta violenta como causa fundamental del rechazo escolar, otros estudios sugieren que este tipo de conducta puede ser también una consecuencia del rechazo entre iguales (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Ladd, 1999). De este modo, se observa que, por un lado, los adolescentes que muestran una mayor conducta

antisocial tienen mayor probabilidad de ser rechazados, pero por otro, la experiencia de ser rechazado constituye un estresor que se asocia con la presencia de problemas de conducta (Dodge, Lansford, Burks, Batters, Pettit, Fontaine y Prince, 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Para Dodge y cols. (2003), la expresión temprana de conductas antisociales y violentas se vincula tanto al rechazo como al agravamiento de estos comportamientos en la adolescencia y edad adulta. En este sentido, estos autores sugieren que una de las variables que resulta más importante para entender la relación entre el rechazo y el comportamiento violento es la competencia social, que correlaciona tanto con la conducta antisocial como con el rechazo.

Para nuestro estudio, vamos a tener en cuenta la valoración que da el profesorado de secundaria sobre sus alumnos en cuanto a la agresividad, las habilidades sociales y los comportamientos en general que realizan sus alumnos dentro del aula.

Percepción externa del profesorado.

Aunque la familia es el espacio de la socialización de las personas más importante, también hay otros espacios donde ocurre este proceso. Según Bronfenbrenner (1979) la socialización se produce en distintos niveles siendo el colegio un mesosistema que comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa.

La educación de los chicos y chicas adolescentes es resultado de la forma en como las personas adultas los ven, cómo observan su mundo, interpretan lo que hacen, adjudican significados a su conducta. Según sea la visión, interpretamos sus comportamientos, negamos o descubrimos sus potencialidades. Sin olvidar que, además, las personas somos, en parte, aquello que nos adjudican, la identidad que nos devuelven, la confianza que nos depositan y que eso es doblemente válido cuando se trata de alguien, como el adolescente, que está en plena construcción de su forma de ser (Funes, 2003).

La amplia variedad de identificaciones y de desidentificaciones a las que se ven sometidos los jóvenes, les convierten en sujetos muy vulnerables, que buscan con el mayor ahínco aferrarse a las identidades que les permitan sobrevivir con un cierto sentimiento de seguridad. Aunque las identidades se cultivan en muchos lugares del espectro social, no podemos obviar la contribución de la escuela en el proceso de construcción y de reconstrucción de las identidades de los niños, de las niñas y de los jóvenes de las sociedades escolarizadas. Y es que, según apuntan, Rosenthal y Jacobson (1968) el *Efecto Pigmalión* se entiende como uno de los factores que influyen en la motivación de los alumnos en el aula. Consiste en que los profesores formulan *expectativas* acerca del comportamiento en clase de diferentes alumnos y los van a tratar de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas (Rosenthal y Jacob-

son, 1968; 1980). Es posible que a los alumnos que ellos consideran más capacitados les den más y mayores estímulos y más tiempo para sus respuestas. Estos alumnos, al ser tratados de un modo distinto, responden de manera diferente, confirmando así las expectativas de los profesores y proporcionando las respuestas acertadas con más frecuencia. Si esto se hace de una forma continuada a lo largo de varios meses, conseguirán mejores resultados escolares y mejores calificaciones en los exámenes (Cava, 1998; Pinto, 1996).

Considerando todo lo anterior, nuestro objetivo fue analizar la percepción que el profesorado tenía respecto a sus alumnos en dimensiones psicológicas tanto positivas (inteligencia emocional y autoestima) como negativas (agresividad) y comprobar si el nivel de inteligencia emocional de los alumnos influía en la percepción que el profesorado tiene de sus alumnos. Por ello, a continuación planteamos las siguientes hipótesis.

Objetivos e hipótesis

Hipótesis 1.- Se producirá una relación entre la valoración del profesorado respecto a sus alumnos y los autoinformes de éstos.

Creemos que los sujetos que puntúen alto en Inteligencia Emocional y Autoestima serán vistos por sus profesores como alumnos que tienen mejores comportamientos dentro del aula. De igual modo, pensamos que puntuaciones altas en agresividad por parte de los alumnos tendrán una relación con la percepción de que sus profesores los perciban como alumnos más agresivos. Asimismo, creemos que los que puntúen alto en Inteligencia Emocional serán percibidos por sus profesores como alumnos con mejores habilidades sociales.

Hipótesis 2.- Las variables psicológicas positivas y negativas serán predictoras del informe del tutor. Sobre todo, las variables positivas tendrán más impacto que las negativas en la evaluación sobre la visión que tiene el profesorado de sus alumnos.

Esperamos que las variables psicológicas positivas tengan un mayor poder predictivo sobre la valoración que el profesor hace de sus alumnos. De manera, que aquellos alumnos que presenten mayores niveles en Inteligencia Emocional y Autoestima sean valorados más positivamente por sus profesores en diversos indicadores como alumnos con mejores relaciones dentro del aula, que sean menos violentos y que tengan buenas habilidades sociales.

Método

Participantes

97 adolescentes de ambos sexos (50.5% chicos y 49.5% chicas), y edades comprendidas entre los 12 y los 19 años ($M= 14.52$; $S.D.= 1.67$), escolarizados en un centro educativo privado concertado participaron en el estudio. Se preguntó también por el número de cursos que habían repetido a lo largo de su escolaridad. El 63'9% no había repetido curso nunca, mientras que una vez repitió el 23'7% y dos veces el 12'4% de los casos. De igual modo, se pasó un cuestionario a los tutores de cada uno de los cursos anteriormente nombrados (3 hombres y 2 mujeres)¹, donde se les hace una serie de preguntas que tienen que ver con la percepción que tienen éstos sobre sus alumnos con relación a las variables que estudiamos.

Procedimiento

Tras obtener los permisos requeridos y el consentimiento informado de los participantes, se les administró una batería de cuestionarios para medir las variables objeto de estudio (véase instrumentos). Además se contrabalanceó en función del orden en el que se incluyeron las escalas considerando 2 formas [A y B] siendo B el orden inverso de A. 48 participantes contestaron la forma A y 49 contestaron el B equilibrando también la variable sexo. Puesto que no se produjo ningún efecto de orden ($\chi^2 = .343$ $p= .385$), esta variable no se tuvo en cuenta en los análisis posteriores.

Tabla 1
Distribución de la muestra en función del Sexo x Grupo de Edad x Forma de Test

FORMA TEST			GRUPO EDAD		TOTAL
			12-14	15-19	
A	SEXO	Hombre	15	9	24
		Mujer	13	11	24
		Total	28	20	48
B	SEXO	Hombre	14	11	25
		Mmujer	9	15	24
		Total	23	26	49

¹ Puesto que no se producen diferencias significativas entre los informes de los tutores en función de ser tutor o tutora respecto a la valoración de los alumnos, informamos de los resultados en conjunto.

Instrumentos

Inteligencia Emocional Percibida

Para la evaluación de la Inteligencia Emocional, se empleó la versión española de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que proporciona información sobre las percepciones de los sujetos sobre su IE. La escala TMMS-24 ha supuesto una herramienta muy útil para aquellos científicos sociales que se han interesado en examinar las diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales y, sobre todo, para conocer cómo estas habilidades intrapersonales afectan a diversas áreas del individuo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b). En nuestro estudio, la consistencia interna refleja índices adecuados: Atención, $\alpha = .72$; Claridad, $\alpha = .86$; y Reparación, $\alpha = .84$. Por último, se puede obtener además la fiabilidad global de esta escala dentro de nuestro estudio ($\alpha = .89$).

Autoestima

Empleamos la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989) en su versión española adaptada por Baños y Guillén (2000), que consta de 10 preguntas puntuables entre 1 y 4 puntos, lo que permite obtener una puntuación mínima de 10 y máxima de 40. Los autores del cuestionario no han establecido puntos de corte, es decir, puntuaciones que permitan clasificar el tipo de autoestima según la puntuación obtenida, aunque se suele considerar como rango normal de puntuación el situado entre 25 y 35 puntos. Es de prever que en la población general se encuentren casos de individuos con diversos niveles de autoestima, siendo muy minoritarios los casos extremos, ya sea por máxima o mínima autoestima. El índice de fiabilidad global de esta escala dentro de nuestro estudio es de $\alpha = .73$.

Agresividad

Empleamos el CDA (Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry; 1992) que se trata de un instrumento que evalúa diferentes componentes de la agresividad, en la población general. La versión original está compuesta por 29 ítems referidos a conductas y sentimientos agresivos y codificados en una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (poco característico en mí) a 5 (muy característico en mí). Para nuestro estudio hemos utilizado la versión española (Andreu, Peña y Grana, 2002), donde se obtienen cuatro dimensiones²: ira con resentimiento ($\alpha = .72$), agresión verbal ($\alpha = .63$), agresión física ($\alpha = .78$) y sospecha ($\alpha = .23$)³.

² Entre paréntesis la fiabilidad de estas dimensiones dentro del estudio.

³ Puesto que la fiabilidad de esta dimensión es muy baja, no se tiene en cuenta en los resultados del estudio.

Además, se puede obtener un índice de fiabilidad global de este instrumento dentro de nuestro estudio ($\alpha = .85$)

Informe del profesor

Aunque el informe del profesor estaba compuesto por más ítems para medir la percepción que tenían sobre los alumnos. En este estudio tenemos en cuenta los tres ítems que se relacionan con las variables analizadas. Concretamente el ítem 1, evalúa en general los comportamientos que tiene el alumno con el resto del grupo, el ítem 2 mide si el profesor tiene constancia de que ese alumno es violento o no lo es y el ítem 3 recoge información sobre las habilidades sociales que tiene el alumno del cual se está dando la información. Los ítems 1 y 3 forman un factor con $\alpha = .79$ que explica el 70.8% de la varianza.

Resultados

El análisis estadístico de los datos obtenidos se realizó mediante el programa informático SPSS v.17. En aras de una mayor claridad expositiva incluimos los resultados en función de las hipótesis.

Hipótesis 1.- Se producirá relación entre la valoración del profesorado de sus alumnos y lo que autoinformaron los alumnos.

En primer lugar, realizamos análisis correlacionales para probar la relación que existe entre la percepción del profesorado sobre *los comportamientos en general* que se producen en el aula y las puntuaciones de los alumnos en Inteligencia Emocional y Autoestima, donde se obtiene de manera significativa que existe una relación entre la valoración del profesorado y dos dimensiones de inteligencia emocional: la percepción que tienen los alumnos de sus sentimientos ($r = .273, p < .01$); y la claridad de las emociones ($r = .229, p < .05$). También se produce una relación positiva con las puntuaciones que se obtienen del cuestionario del profesor en cuanto a las relaciones que tiene el alumnado dentro del aula con un alta autoestima por parte de éstos ($r = .243, p < .05$).

En relación a la valoración del profesorado sobre la *agresividad*, se obtiene de manera significativa, que el profesorado que considera a sus alumnos más agresivos, son los alumnos que han puntuado alto en agresión física (dimensión de la agresividad) ($r = .299, p < .01$), es decir, los alumnos que puntúan más en agresividad son los valorados como más agresivos por parte de sus profesores.

Por último, para probar la relación que existe entre la valoración del profesorado sobre las *habilidades sociales* que tiene el alumnado y la Inteligencia Emocional y autoestima, hemos comprobado que el profesorado que percibe buenas habilidades sociales de sus alumnos se correlaciona significativamente con las puntuaciones de los alumnos en claridad emocional ($r = .255, p < .05$).

Tabla 2
Correlaciones

	COMPORTA- MIENTOS DEN- TRO DEL AULA (peas 1)	AGRESIVIDAD (peas 2)	HABILIDADES SOCIALES (peas 3)
Percepción (IE)	.27**	-.09	.20
Claridad (IE)	.23*	-.03	.26*
Regulación (IE)	.16	.01	.16
Agresividad Física	.02	.29**	-.08
Autoestima	.24*	-.13	.09

NOTA ** $p < .01$ * $p < .05$

Hipótesis 2.- Las variables psicológicas positivas y negativas serán predictoras del informe del tutor. En particular, las variables positivas tendrán más impacto que las negativas en la evaluación sobre la visión que tiene el profesorado de sus alumnos.

Esperamos que las variables psicológicas positivas tengan un mayor poder predictivo sobre la valoración que el profesor hace de sus alumnos. De manera, que aquellos alumnos que presenten mayores niveles en Inteligencia Emocional, Autoestima sean valorados más positivamente por sus profesores en diversos indicadores como mejores relaciones dentro del aula, que sean alumnos menos violentos y tengan buenas habilidades sociales.

Realizamos un análisis de regresión para ver la posible influencia de las variables psicológicas positivas así como de las variables negativas en el informe del tutor. Hay que señalar que para estos análisis hemos utilizado únicamente los ítems positivos del cuestionario del profesorado, que corresponden al ítem 1 y al 3. Encontramos que la dimensión percepción de inteligencia emocional ($\beta = .26$, $t=2.62$, $p < .01$) es la dimensión que presenta un mayor poder predictivo sobre la valoración que el profesor realiza del alumno. Esto implica que el alumnado que tiene buena percepción de sus sentimientos y emociones, sabe vivenciarlos y etiquetarlos, va a provocar en el profesorado que perciban a estos alumnos como que tienen mejores habilidades sociales, y que además para sus profesores son alumnos menos violentos.

Además cuando se analiza por separado a chicos y chicas, se produce un resultado de gran interés. Los chicos que tienen mejor capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, van a ser mejor valorados por sus profesores ($\beta = .34$, $t= 2.55$, $p < .001$ vs $\beta = .17$, $t= 1.42$, $p = < .001$, respectivamente). Esto puede deberse, a que los chicos son vistos como más duros, expresan menos sus sentimientos,

son más insensibles, etc. (estereotipo masculino-agente), y por tanto, cuando son más capaces de sentir y expresar sus sentimientos, los profesores los van a valorar más positivamente que a las chicas, de las que se espera este comportamiento (estereotipo femenino-comunal). Esto nos indica que cuando los chicos actúan con características contraestereotípicas van a ser mejor valorados que las chicas comportándose de igual modo.

Discusión y Conclusiones

Los docentes, al tener expectativas diferenciadas, están cumpliendo el rol de socialización asignado a las escuelas en las sociedades modernas. En éstas, donde existe la escolarización masiva, se espera que los colegios y las instituciones de educación formal socialicen a los menores de edad creando en ellos estados intelectuales y morales apropiados para su sociedad, su contexto y su destino. Por lo tanto, las expectativas de los profesores pueden interpretarse como otra de las funciones de socialización y reproducción social de las escuelas. Es por ello, por lo que nuestro estudio ha tenido como objetivo analizar la percepción que el profesorado tenía respecto a sus alumnos en dimensiones psicológicas tanto positivas (inteligencia emocional y autoestima) como negativas (agresividad) y comprobar si el nivel de inteligencia emocional de los alumnos influía en la percepción que el profesorado tiene de sus alumnos.

En primer lugar, encontramos que existe una relación entre la valoración del profesorado sobre las relaciones en general positivas que tiene el alumnado dentro del aula con la percepción de los sentimientos (dimensión de Inteligencia Emocional), la claridad de los mismos (dimensión de Inteligencia Emocional) y una alta autoestima. Estos datos son similares a los encontrados en otras investigaciones, que indican que los alumnos con niveles elevados de IE, tienen relaciones de mejor calidad y son mejor valorados tanto por sus iguales como por sus profesores (Lopes, Salovey y Straus, 2003; Mayer, Caruso y Salovey 1999; Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson y Jedlicka, 2001). También hemos encontrado que se produce una relación entre la percepción que tiene este profesorado de los alumnos que son agresivos, con los alumnos que han puntuado más alto en agresión física (dimensión de agresividad). De igual modo, los alumnos que han sido considerados más hábiles socialmente por sus profesores han puntuado alto en claridad emocional (dimensión de Inteligencia Emocional).

Nuestros resultados son de gran interés, ya que, al hablar de adolescentes hay que comenzar por cuestionarse cuál es la visión predominante entre las personas adultas que les rodean, entre las que han de educar, entre las que han de educar enseñando, entre las que han de hacer intervenciones sociales o terapéuticas. Es muy diferente actuar

considerando al adolescente una colección de problemas que hacerlo pensado que es una persona en pleno proceso educativo; una colección de presentes y futuras patologías o alguien que pasa por una situación temporalmente problemática (Crosera, 2001; Ortega, 1999). Esto nos permite concluir, relacionándolo con la otra finalidad de nuestro estudio, que las variables psicológicas positivas y negativas, van a ser predictoras del informe del profesorado, haciendo hincapié en que van a ser las variables positivas las que tengan un mayor efecto predictivo en el informe del profesor, sobre todo, en la dimensión de la *percepción de los sentimientos* (dimensión de Inteligencia Emocional). Estos resultados se encuentran también en Jiménez y López-Zafra (2011), quienes sugieren que aquellos alumnos con mayor IEP y que tienden a ser empáticos y cooperadores con sus compañeros, son valorados por sus profesores como estudiantes mejor adaptados socialmente.

En lo referente a nuestros resultados, no se confirma la hipótesis de que las variables negativas sean buenas predictoras de la valoración que hace el profesorado. Y realmente encontramos que son las variables psicológicas positivas las que tienen mayor impacto sobre el informe del tutor que las variables psicológicas negativas. En concreto, es la percepción (dimensión de inteligencia emocional), la que mayor efecto predictor tiene sobre la valoración positiva por parte del tutor. Esto implica que el alumnado que tiene una buena percepción de sus sentimientos y emociones y además sabe vivenciarlos y etiquetarlos, va a ser visto de una forma más positiva por sus profesores. Además, encontramos algo significativo en nuestros resultados, y es que, se van a producir diferencias entre la percepción de chicos y chicas. Esto viene a decirnos, que si los chicos se comportan de manera contraestereotípica, van a ser aún más valorados positivamente que las chicas. Creemos que esto puede deberse a que tradicionalmente se piensa que los chicos son más duros e insensibles (Moreira y cols., 2010), por lo que en el momento en el que éstos muestran más sus sentimientos o son más sensibles, van a ser mejor vistos por sus profesores que en el caso de las chicas comportándose de igual manera. Según Guil (1997), los profesores suelen elaborar estas primeras impresiones atendiendo, por orden, a estas cuatro categorías: académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado. Y en efecto, como observamos en nuestro estudio, la categoría psicológica, y en este caso, la variable inteligencia emocional, juega un papel muy importante en la formación de expectativas y en la valoración del profesorado a cerca de sus alumnos.

Una posible limitación tiene que ver con la necesidad de analizar estas mismas variables en los docentes y no sólo respecto a la valoración que hacen de los alumnos puesto que podrían producirse diferencias entre el profesorado en función de su ideología de género entre chicos y chicas. Por tanto, para perspectivas futuras sería conveniente evaluar estas variables en el profesorado, ya que, en el ámbito educati-

vo como hemos podido comprobar en este estudio, la formación de expectativas en el alumnado confirma que finalmente éstos se comporten de la manera en la que espera el profesorado. Todo ello puede ser debido a que si, un primer factor, *las características del profesor*, alude a aspectos como la tendencia a subrayar las diferencias entre alumnos, la forma de elaborar los juicios y de tomar decisiones, el lugar donde el profesor desempeña su trabajo, el uso de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo, la consideración de los intereses o motivos que rigen la enseñanza, la creencia en su propia eficacia, el modo de interpretar pequeñas muestras de conducta, la predisposición a observar signos de éxito o de fracaso y la habilidad para controlar la conducta del alumno, y unimos esto a un segundo factor, *el contexto de la interacción*, que hace referencia a características como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información y variables relativas al aula, entre las que destacan su amplitud, el agrupamiento de alumnos o la organización y estructura de las clases. Teniendo en cuenta ambos factores, a partir de la información disponible del alumno, de su posición relativa en el aula y de la percepción y evaluación que hace el profesor de la misma, este último genera expectativas acerca de los alumnos siguiendo una secuencia que va, desde la generación de los estereotipos en el profesor, hasta la formación de estas impresiones y expectativas. Es decir, respecto a lo que planteábamos en el título de esta investigación sobre si el Efecto Pigmalión "sigue vivo", vemos que en los resultados de nuestro estudio hemos observado que existe una relación entre lo que los alumnos autoinforman y lo que el profesorado percibe de ellos, por lo que la generación de expectativas por parte del profesorado está presente en cómo finalmente se comportan estos alumnos y viceversa. Por tanto, se hace indispensable que se siga investigando sobre este tema, para comprobar si la ideología del profesorado está presente en los juicios o percepciones que tienen sobre sus alumnos y de qué manera va a influir todo esto en el comportamiento de éstos últimos.

Y es que, la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan que la persona adquiera conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional.

Finalmente, cabe señalar que la implicación fundamental que extraemos de nuestro estudio, tanto a nivel del alumnado como del profe-

sorado a la hora de percibir a sus alumnos, es que la educación emocional debería ser un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida.

Referencias

- Abele, A.E., Rupprecht, T. y Wojciszke, B. (2008). The influence of success and failure experiences on agency. *European Journal of Social Psychology, 38*, 436–228.
- Andreu, J., Peña, M. y Grana, J. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema, 14*, 476-482.
- Augusto, J.M. y López-Zafra, E. (2010). The impact of Emotional Intelligence on Nursing: an overview. *Psychology, 1*, 50-58.
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E., Berríos-Martos, M. y Aguilar-Luzón, M. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 45*, 888-901.
- Baños, R. y Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg self-esteem scale. *Psychological Reports, 87*, 269-274.
- Baldwin, S. y Hoffmann, J. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 10 1-1 13
- Bosak, J., Sczesny, S. y Eagly, A. H (2008). Communion and agency judgments of women and men as a function of role information and response format. *European Journal of Social Psychology, 38*, 1148–1155.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (existe edición en castellano en *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1987).
- Buss, A. y Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 452-459.
- Cava, M. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Coleman, J., y Hendry, L. (2003). *Psicología de La Adolescencia (4)^a* (Ed.). Madrid: Morata.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Crosera, S. (2001). *Para comprender al adolescente*. Barcelona: De Vecchi.
- Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, G., Fontaine, R. y Price, J.. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*, 374-393.
- Duclos, G. (2011). *La autoestima, un pasaporte para la vida*. Madrid: Edaf.
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*, Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Eagly, A. y Karau, S. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review, 109*, 573–598.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.

- Extremera, N. (2003). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación, 30*, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud, 15*, 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El uso de las medidas basadas en habilidad en el ámbito de la IE: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología, 80*, 59-77
- Felix, E., y McMahon, S. (2006). Gender and multiple forms of peer victimization: How do they influence adolescent psychosocial adjustment? *Violence and Victims, 21*(6), 707-725.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2002). The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents. *Individual Differences Research, 4* (1).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación, 29*, 1-6.
- 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.
- Funes, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema? *Papeles del Psicólogo, 84*.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Guil, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los procesos Educativos* (pps. 33-45). Sevilla: Algaida.
- Hastings, T.; Anderson, S. y Kelley, M. (1996). Gender differences in coping and daily stress in conduct-disorder and non-conduct-disordered adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 18*(3), 213-226.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David Mckav
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social, 26* (1), 105-117.
- Kupersmidt, J., Coie, J. y Dodge, K. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333-359.
- Lopes, P., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35* (3), 641-658.
- López-Zafra, E. (1999). Liderazgo femenino: Nuevas pautas para un nuevo milenio. En M.A. Bel (Ed.), *Ecofeminismo: Un reencuentro con la naturaleza* (pp. 43-61). Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.

Boletín de Psicología, No. 102, Julio 2011

- Mayer, J.; Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Morand, D. (1999). Family size and intelligence revisited: the role of emotional intelligence. *Psychological Reports*, 84, 643-649.
- Moreira, V.; Sánchez, A. y Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia: relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, 100, 7-21.
- Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. y Cava, M. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Ortega, R. (1999). *Crecer y aprender*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Pérez, M.; Díaz, A. y Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17, (1), 37-42.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R.A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pps. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image. Revised edition*. Middletown, CT: Westeyan University Press.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pigmalión en el aula*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schutte, N.S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetics and Psychology*, 166(3), 297-312.