

Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos

M.J. Mera, C. Martínez-Taboada y E. Elgorriaga

María José Mera Lemp es becaria de doctorado de la Comisión Nacional para la Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile. Cristina Martínez de Taboada Kutz es Profesora Titular en el Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad del País Vasco. Eduarne Elgorriaga Astondo es Profesora en el mismo Departamento y Universidad

Introducción

Los procesos de escolarización tienen una importancia crucial para el desarrollo de las trayectorias psicosociales de las personas: por una parte, cumplen la función cultural de transmitir, consensuar y reproducir significados, valores, pautas de conductas y sistemas de creencias, operando como una de las principales vías para la socialización (Bruner, 1997; Erikson, 1968; Freire, 1970; Vigotsky; 2000). Por otra parte, las dinámicas enseñanza-aprendizaje en su aspecto formal, involucran la posibilidad de desarrollar competencias, habilidades cognitivas y conocimientos, que la escuela evalúa y legitima mediante titulaciones y certificaciones, determinando en gran parte el futuro posicionamiento del alumnado en la estructura económica y social (Bruner, 1997).

Estos procesos, tienen un fuerte impacto en la construcción de las subjetividades de los alumnos y cobran una especial importancia durante la adolescencia (Mera, Martínez-Taboada, y Costalat-Founeau, *en prensa*), en tanto etapa de transición entre la infancia y la adultez, que permite el paso desde la dependencia económica y familiar, a una posición de progresiva autonomía (Agulló, 1998; Casal, García, Merino y Quezada, 2006a; Gallardo, 2011; Mora y de Oliveira, 2009). Además, se trata de un período en el cual las decisiones y elecciones que se realizan son difíciles de revertir, y el acceso a oportunidades es decisivo para el desarrollo de las y los jóvenes y sus proyectos de vida (Casal,

García, Merino y Quezada, 2006b; D'Angelo, 2000; Dávila, 2004; Parrilla, Gallego y Moraña, 2010).

Esto se evidencia de manera especial en el caso de la población adolescente extranjera escolarizada, para la cual el hecho de ser inmigrante implica no sólo enfrentar la reorganización emocional y cognitiva que supone la transición psicosocial hacia la adultez, sino también el aprendizaje de nuevos códigos culturales, la adecuación a nuevos estilos de enseñanza y el establecimiento de relaciones interpersonales e intergrupales al interior de la comunidad educativa (Arunkumar, Midgley y Urdan, 1999; Berry et al, 2006; Mera, Martínez-Taboada y Mary, *en prensa*; Soriano y Osorio, 2008; Tyler, Uqdah, Dillihunt et al, 2008; Vega, Khoury, Zimmerman, Gil, y Warheit, 1995).

En España, el alumnado inmigrante escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria, representa al 11,3% del total de estudiantes en dicho nivel (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Sus dificultades escolares se han visto reflejadas en los resultados de los estudios realizados en 2006 y 2009, por el Programme for International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estas investigaciones indican que las y los estudiantes inmigrantes de primera generación en España, tienden a presentar un rendimiento académico significativamente menor que el de los alumnos autóctonos. En específico, se han encontrado diferencias de 55 puntos en las puntuaciones brutas obtenidos en las pruebas PISA. Estas diferencias han sido confirmadas por otros autores que, utilizando los mismos datos, pero controlando variables familiares y escolares, han encontrado que la condición de inmigrante de primera generación supone un efecto negativo de 24,3 puntos en el rendimiento obtenido en dichas pruebas (Calero, Choi y Waisgrais, 2009; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Choi y Calero, 2013).

Los resultados de PISA para la Comunidad Autónoma Vasca, donde se estima que el 8,3% de los alumnos que cursan Educación Secundaria Obligatoria son extranjeros (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2012), muestran diferencias incluso mayores entre ambos grupos de estudiantes: el alumnado inmigrante presenta 70 puntos menos que el autóctono en las puntuaciones brutas de dichas pruebas (Etxeberria y Elosegui, 2010a; Etxeberria y Elosegui, 2010b). Así también, los estudios realizados Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2012), muestran que las y los estudiantes inmigrantes obtienen peores niveles de logro escolar que sus pares locales, tanto en lo que refiere a competencias lingüísticas (castellano y euskera), como en matemática.

Procesos de escolarización e inteligencia emocional

El estudio de la inteligencia emocional en contextos educativos, surge del interés por incluir el desarrollo de habilidades y competencias

socioemocionales en los currículos escolares, tanto por considerarse un ámbito de alta relevancia en el desarrollo integral de los individuos, con impacto sobre su ajuste psicosocial a lo largo de la vida, como debido a su incidencia en la propia convivencia escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). El estrecho vínculo observado entre el desarrollo de la comprensión de las consecuencias de los propios actos, y la regulación emocional en edades tempranas, ha enfatizado la importancia de la facilitación de estas habilidades en el interior de la escuela (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009). La constatación de que el aprendizaje temprano del uso de las habilidades sociales y emocionales en la adaptación y el afrontamiento positivo de cambios vitales, favorece a la salud mental y al bienestar psicológico en la edad adulta, ha contribuido a impulsar el estudio de las relaciones entre inteligencia emocional y el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Jiménez Morales y López-Zafra, 2009).

La literatura indica que los estudios que evalúan la inteligencia emocional percibida mediante autoinformes revelan la existencia de relaciones significativas moderadas entre rendimiento académico e inteligencia emocional (Buenrostro-Guerrero, Valadez-Sierra, Soltero-Avelar, et al, 2012; Downey, Mountstephen, Lloyd et al, 2008; Jiménez Morales y López-Zafra, 2009; Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011). En el caso de investigaciones que utilizan medidas de ejecución, se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre inteligencia emocional y rendimiento (Hogan, Parker, Wiener et al, 2010; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004; Pena y Reppeto, 2008). Investigaciones con población infantil y adolescente, sugieren que la capacidad de decodificar, entender y regular las emociones se encuentra asociada al ajuste psicosocial (Salguero et al, 2011), incidiendo positivamente en la calidad de las interacciones sociales, y colaborando con el bienestar psicológico y la felicidad de las y los estudiantes (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Jiménez Morales y López-Zafra, 2009; Mavroveli y Sanchez-Ruiz, 2011; Mestre et al, 2006; Rey y Extremera, 2012). Teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje se producen mediante la articulación de los aspectos cognitivos y afectivos, es importante considerar que las habilidades emocionales permiten usar y regular las emociones para facilitar el pensamiento, favoreciendo la concentración y controlando la impulsividad, lo que permite tanto mantener un rendimiento adecuado bajo condiciones de estrés, como incrementar la capacidad para motivarse a sí mismo, en la actividad académica.

Además, la inteligencia emocional incide positivamente en la percepción de autoeficacia para el rendimiento, y en la constancia de las y los estudiantes, facilitando el logro de los aprendizajes escolares (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Desde aquí, se evidencia el vínculo de la inteligencia emocional con la adaptación social y académica de los estudiantes (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009; Mestre et al, 2006; Ji-

ménez Morales y López-Zafra, 2009). En específico, durante los últimos años, ha cobrado importancia una nueva línea de investigación que establece una relación indirecta entre inteligencia emocional y rendimiento académico, mediada por los efectos sobre el equilibrio psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). A partir del vínculo entre la dimensión afectiva y los procesos de aprendizaje, se plantea que el desajuste emocional afecta a la habilidad de los alumnos de concentrarse y recordar, lo que incide negativamente en la realización de tareas escolares generando un aumento de la ansiedad y de la frustración. En específico, desde esta perspectiva se ha observado que altos niveles de inteligencia emocional, predicen mejores niveles de bienestar psicológico y emocional en adolescentes, afectando al rendimiento académico positivamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Ferragut y Fierro, 2012).

Si bien el estudio de la inteligencia emocional en ámbito educativo es amplio, la literatura con respecto al rol de esta variable en la adaptación escolar de grupos multiculturales es escasa. Aunque desde la conceptualización de Goleman se asume de manera clara e implícita que las personas de diversos orígenes culturales pueden poseer los mismos grados de IE (Matthews, Roberts y Zeidner, 2004), la investigación transcultural de la inteligencia emocional es limitada, existiendo la necesidad de indagar en la posibilidad de generalizar esta teoría a diferentes culturas (Ekermans, 2009; Matthews, Roberts y Zeidner, 2004). Como antecedente, destaca el estudio realizado por Martines, Fernández-Berrocal y Extremera (2006), quienes mediante el uso del instrumento Trait Meta Mood Scale, encontraron diferencias significativas en los niveles de Inteligencia Emocional percibida por una muestra de adultos norteamericanos blancos, afronorteamericanos, latinoamericanos y mexicanos, específicamente en las dimensiones de Atención y Comprensión. Los autores advierten acerca de la importancia de controlar variables sociodemográficas en el estudio de IE en muestras multiculturales.

El presente trabajo, tiene como objetivos determinar si existen diferencias en el rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional percibida entre el grupo local e inmigrante; y comprobar si la inteligencia emocional se relaciona con rendimiento académico y el ajuste escolar de ambos grupos de estudiantes. A partir de los antecedentes revisados, se espera que existan diferencias estadísticamente significativas en la percepción de rendimiento académico, el grado de ajuste escolar y los niveles de IE del alumnado inmigrante en comparación con estudiantes autóctonos; así como también, que las dimensiones de IE muestren relaciones estadísticamente significativas con la percepción de rendimiento y ajuste en la escuela de ambos grupos.

Método

Participantes

La muestra de este estudio está formada por 340 adolescentes de entre 13 y 18 años, que cursan 2º, 3º y 4º año de ESO en centros educativos públicos. El 45,2% de los participantes son mujeres, y el 54,8% son hombres, con una media de edad de 15 años (DT=1,138). De ellos, 132 son inmigrantes de primera generación, y 208 son autóctonos. Ambos grupos de estudiantes comparten un perfil sociodemográfico homogéneo, dado por sus edades, la participación en el sistema educativo público y la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel educativo de sus padres ($t=-,588$; $p=,557$) ni madres ($t=1,880$; $p=,061$).

Focalizando en la composición étnica del grupo inmigrante, se observa que la mayoría de los estudiantes extranjeros de este estudio provienen de países latinoamericanos (67,2%), mientras que el segundo grupo en número se encuentra compuesto por adolescentes de origen magrebí (24,2%). Por último, el 9,1 6% restante ha migrado desde países de Europa del Este. Esta población se corresponde en proporción a la realidad de las aulas multiculturales en la CAPV (Consejo Escolar de Euskadi, 2013).

Procedimiento

La selección de la muestra de los estudiantes se realizó a través de un muestreo no aleatorio, atendiendo a la disponibilidad de los centros escolares públicos del País Vasco, siendo su participación voluntaria. En total, fueron 4 centros escolares los que aceptaron participar en el estudio. Se solicitaron permisos a los padres de los participantes mediante una circular, a la que éstos respondieron confirmando su autorización para la participación de los menores. Los adolescentes fueron informados de los objetivos del estudio y del carácter anónimo y confidencial de la información aportada.

Las instrucciones para la recogida de datos fueron estandarizadas y descritas paso a paso, tanto en castellano como en euskera, en los que casos en esto fue requerido por las autoridades escolares y/o los propios alumnos. Los participantes cumplieron el protocolo de recogida de datos de manera voluntaria, en sus centros educativos, durante el horario regular de clases. La administración de los cuestionarios se realizó de manera colectiva y tuvo una duración promedio de 40 minutos.

Instrumentos

Inteligencia Emocional Percibida: Para medir la Inteligencia Emocional de los participantes, se utilizó la escala Trait Meta Mood Scale (TMMS-24). Dicha escala ha sido desarrollada en España (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), en base al instrumento original de

Mayer, Salovey, Goldman, Turvey y Palfai (1995). La escala cuenta con 24 con 5 opciones de respuesta tipo likert (1 totalmente de acuerdo, 5 totalmente en desacuerdo), que evalúan tres dimensiones (8 ítems por factor): Atención a los sentimientos, Comprensión emocional y Reparación de las emociones. La Atención a los sentimientos es el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (i.e., "Pienso en mi estado de ánimo constantemente"); Comprensión emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (i.e., "Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos"), mientras que la Reparación de las emociones, al refiere a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (i.e., "Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista"). Se ha encontrado una consistencia interna de $\alpha=.86$ para Atención $\alpha=.87$ para Comprensión y $\alpha=.82$ para Reparación. En el caso de la muestra utilizada en el presente estudio, la dimensión Atención presenta una fiabilidad de $\alpha=.88$; mientras que Comprensión y Reparación tienen una fiabilidad de $\alpha=.84$ cada una.

Ajuste escolar: Entendemos por ajuste escolar el grado en el que los adolescentes se encuentran satisfechos con su experiencia en la escuela. Ha sido utilizada una traducción de la Escala de Ajuste Escolar que forma parte del instrumento Immigrant Adolescent Questionnaire (Berry et al 2006). Cuenta con 6 ítems tipo likert con 5 opciones de respuesta (1 totalmente de acuerdo, 5 totalmente en desacuerdo) (p.e. "Desearía poder dejar de venir a la escuela"). Su fiabilidad en la muestra utilizada es de $\alpha=.63$.

Percepción global de rendimiento académico: El modo en que los estudiantes perciben y valoran su rendimiento académico, en términos del nivel de logro alcanzado en las diferentes tareas escolares en conjunto (deberes, trabajos, exámenes), implica tanto la propia evaluación de desempeño, como la retroalimentación recibida por otros agentes educativos y sus familias, que operan como un elemento para la categorización y valoración social de los educandos en el aula (Umaña-Taylor, Vargas-Chanes, García y Gonzales-Baken, 2008; Verkuyten y Thijs, 2002). Por esta razón, para medir la percepción global de rendimiento académico de los participantes, se ha construido una escala ad hoc que incluye las percepciones de los estudiantes sobre su propio desempeño escolar, y la evaluación de rendimiento que perciben por parte de sus profesores, compañeros y familias. La escala cuenta con 4 ítems con 5 opciones de respuesta (1 Insuficiente, 5 Excelente) (p.e. "En conjunto, las notas que obtengo en la escuela son:"). Su fiabilidad en la muestra utilizada es de $\alpha=.89$.

Análisis de datos

Los análisis de datos se llevaron a cabo mediante el programa SPSS versión 20 para Windows. En primer lugar, se realizaron comparaciones

de medias y tablas de contingencia para conocer si existen diferencias en el ajuste escolar, en el rendimiento académico y en el nivel de IE entre la población inmigrante y local. En segundo lugar se obtuvo una matriz de correlaciones para cada uno de los grupos en el que se han incluyeron todas las variables utilizadas en el estudio. Finalmente, se han realizaron análisis de regresión lineal para comprobar si la IE predice el rendimiento académico percibido y el ajuste escolar y

Resultados

Análisis comparativos

En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos en los análisis de comparación de medias. Al comparar los resultados obtenidos por estudiantes inmigrantes y autóctonos en sus percepciones de rendimiento académico, se observan diferencias significativas ($t=3,050$; $p=,002$) siendo el grupo extranjero quien da cuenta de un menor grado de logro escolar. Sin embargo, no existen diferencias entre ambos grupos en su grado de ajuste a la escuela ($t=-,679$; $p=,094$), ni tampoco en las dimensiones que componen la Inteligencia Emocional: atención emocional ($t= 1,331$; $p=,184$) comprensión emocional ($t=,903$; $p=,367$) y reparación emocional ($t=,403$; $p=,687$).

Tabla 1
Puntuaciones medias en rendimiento académico percibido, ajuste escolar y dimensiones de inteligencia emocional

		Media	DS	t de Student
Nivel de estudios padre	autóctono	2,66	,936	(t=-,588; p=,557)
	inmigrante	2,74	1,123	
Nivel de estudios madre	autóctono	2,75	1,022	(t=1,880; p=,061)
	inmigrante	2,53	1,011	
Rendimiento Académico Percibido	autóctono	11,54	4,304	(t=3,050; p=,002)
	inmigrante	10,12	3,963	
Ajuste Escolar	autóctono	20,25	4,898	(t=-,679; p=,094),
	inmigrante	21,20	4,749	
Atención Emocional	autóctono	25,01	6,719	(t= 1,331; p=,184)
	inmigrante	24,47	7,887	
Comprensión Emocional	autóctono	25,22	6,192	(t= ,903; p=,367)
	inmigrante	25,13	7,358	
Reparación Emocional	autóctono	26,79	6,641	(t= ,403; p=,687).
	inmigrante	27,76	7,123	

Al recategorizar las puntuaciones de IE, de acuerdo con los puntos de corte establecidos por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), en niveles bajo, adecuado y alto de Atención Emocional, y realizar análisis de contingencia, se comprueba que no existen diferencias

estadísticamente significativas en el nivel de atención emocional ($\chi^2(2)=4,90$; $p=,086$), ni en comprensión emocional ($\chi^2(2)=1,07$; $p=,585$), ni en reparación emocional ($\chi^2(2)=,218$; $p=,897$) entre la población inmigrante y la local.

Tal como se observa en la Tabla 2, la mitad de los estudiantes (51,5%) perciben adecuados niveles de atención en sus estados afectivos y un tercio presta poca atención a sus propios estados afectivos (37,9%). Sólo una minoría de participantes (10,6%) muestra una excesiva atención a sus emociones.

Con respecto al factor Comprensión Emocional, la mitad de los participantes (50,3%) dan cuenta de muestran una baja capacidad para comprender sus emociones; seguidos de quienes dan cuenta de niveles adecuados de claridad emocional (41,8%). Una minoría de adolescentes (7,9%) posee una alta comprensión de sus estados afectivos.

Por último, en relación con la capacidad de reparar las emociones, el 54,4% muestran niveles adecuados de regulación emocional y el 34,1% poseen una baja capacidad para regular correctamente sus emociones. Un porcentaje menor de adolescentes (11,5%) muestra una excelente reparación emocional.

Tabla 2
Distribución de adolescentes inmigrantes y autóctonos de acuerdo a niveles de atención emocional

	Atención Emocional	Comprensión Emocional	Reparación Emocional
Nivel bajo	37,9%	50,3%	34,1%
Nivel adecuado	51,5%	41,8%	54,4%
Nivel alto	10,6%	7,9%	11,5%
Total	100%	100%	100%

Análisis correlacionales

En la Tabla 3 se presentan las correlaciones entre el rendimiento académico, el ajuste escolar y las dimensiones de Inteligencia Emocional, tanto del alumnado extranjero como del alumnado local.

En la población inmigrante, se comprueba que existe una correlación positiva y moderada según los parámetros de Cohen (1988) entre el rendimiento escolar y el ajuste escolar. La atención emocional se relaciona baja y negativamente con el ajuste escolar. Y por último, existen correlaciones bajo moderadas y positivas entre las tres dimensiones de IE.

En la población autóctona, también se encuentran correlaciones positivas y moderadas entre el rendimiento académico y el ajuste escolar.

Además, en esta población tanto la comprensión emocional como la reparación emocional correlacionan moderada y positivamente con el rendimiento académico y con el ajuste escolar. Asimismo, existen correlaciones bajo-moderadas y positivas entre las tres dimensiones de IE.

Tabla 3

Correlaciones de Pearson entre rendimiento académico percibido, ajuste escolar e inteligencia emocional de estudiantes inmigrantes y autóctonos (entre paréntesis)

	1	2	3	4	5
1. Rendimiento académico percibido	1				
2. Ajuste Escolar	,465** (,413**)	1			
3. Atención Emocional	-,148 (,102)	-,206* (,054)	1		
4. Comprensión Emocional	,066 (,214**)	-,041 (,292**)	,384** (,300**)	1	
5. Reparación Emocional	-,044 (,297**)	-,169 (,247**)	,212* (,234**)	,461** (,521**)	1

La correlación es significativa **al 0.01 (bilateral); * al 0.05.

Discusión

Los resultados de este estudio demuestran que existen diferencias estadísticamente significativas en las percepciones de rendimiento escolar entre el alumnado inmigrante y el local, corroborando así los hallazgos de diversas investigaciones que durante los últimos años han alertado de manera sistemática acerca de ella (Calero, Choi y Waisgrais, 2009; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Choi y Calero, 2013; Etxeberria y Elosegui, 2010a; Etxeberria y Elosegui, 2010b; ISEI-IVEI, 2010, 2011; Ministerio de Educación de España, 2010). Esta situación, no sólo representa una dificultad en el contexto del aula multicultural y desde el marco educativo: su persistencia es un indicador psicosocial negativo, que da cuenta de una desventaja en el acceso al conocimiento y a la formación, con alto impacto tanto a nivel subjetivo como en términos de calidad de vida a futuro.

Sin embargo, la ausencia de diferencias en el grado de ajuste escolar de ambos grupos de estudiantes indica que en términos subjetivos, tanto adolescentes inmigrantes como autóctonos, se sienten moderadamente satisfechos con sus experiencias de escolarización, con independencia de su pertenencia grupal. Así también, la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de Inteligencia

Emocional percibidos por ambos grupos de alumnos, muestran que más allá de su procedencia cultural, los estudiantes cuentan con recursos psicológicos similares para reconocer, interpretar y regular sus estados afectivos.

Esto es importante de cara al diseño e implementación de intervenciones en el ámbito de psicosocial y educativo, en las que si bien es relevante tener en consideración la presencia de diferencias socioculturales entre grupos de alumnos de distintas procedencias étnicas, es necesario identificar aquellos aspectos en los que los adolescentes presentan similares fortalezas y dificultades psicológicas. En este sentido, cabe señalar la necesidad de atender al incremento de las habilidades emocionales del alumnado en su conjunto, con especial énfasis en su capacidad de comprender las propias emociones. No obstante, queremos resaltar el hecho de que las tres dimensiones de Inteligencia Emocional se relacionen de manera diferente con el rendimiento académico percibido y el ajuste escolar, en función del grupo de pertenencia.

En primer lugar, deseamos señalar la relevancia teórica de la relación negativa y significativa de la atención emocional con el ajuste escolar del alumnado inmigrante. El ajuste escolar representa la medida en que los estudiantes perciben bienestar y satisfacción frente a la experiencia de participar en la comunidad educativa, siendo aceptados socialmente en ella, y sintiéndose cómodos frente a las diversas tareas que se les asignan (Berry et al, 2006); por lo que este resultado es consistente con estudios previos que muestran que una mayor atención a las emociones se asocia a un menor bienestar percibido, e incluso a menores niveles de ajuste social (Extremera y Fernández Berrocal, 2006; Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012).

Que esta relación sólo aparezca en la muestra de estudiantes extranjeros, que presenta características sociodemográficas similares al grupo de alumnos locales, puede relacionarse con el posible impacto de la condición inmigrante. Ésta implica mayores niveles de malestar y tensión emocional propios del proceso sociocognitivo y afectivo de ajuste a nueva cultura, que no sólo se relacionan con la necesidad de adaptación a nuevas formas de aprendizaje y nuevos contenidos en la escuela, sino que además, al manejo del duelo migratorio, y en muchos casos, al afrontamiento de situaciones de discriminación y conflicto intergrupales (Liebkind y Jasinskaja-Lahti, 2000; Oppedal, Røysamb y Sam, 2004; Berry, et al, 2006).

En segundo lugar, es de interés subrayar que la comprensión y la reparación emocional sólo muestran relaciones estadísticamente significativas con las variables en estudio en el caso del grupo autóctono. Este resultado es coherente con resultados obtenidos por investigaciones anteriores con muestras locales (Pena y Repetto, 2008). La ausencia de estas relaciones en la muestra inmigrante, podría explicarse por el hecho de que el rendimiento escolar se encuentre afectado en mayor me-

didada por variables propias del proceso de ajuste cultural y su posición como minoría de bajo estatus social, como han indicado investigaciones en el ámbito psicosocial y educativo (Gloria y Rodríguez, 2000; Phinney, Cantu y Kurtz, 1997; Arunkumar, Midgley, y Urdan, 1999; Tyler et al, 2008).

Finalmente, cabe señalar que más allá de las limitaciones de esta investigación, los resultados obtenidos dan cuenta tanto de la importancia de identificar las variables específicas psicosociales que determinan la obtención de menores grados logro académico en el alumnado inmigrante en comparación con los estudiantes locales, como de la necesidad de precisar cuáles son los procesos que subyacen a la ausencia de relaciones entre su Inteligencia Emocional y su percepción de rendimiento en la escuela.

Nota: Estudio financiado por el Gobierno Vasco, Departamento de Empleo y Asunto Sociales, Dirección de Inmigración, M039/11.

Referencias

- Agulló, E. (1998) La centralidad del trabajo en el Proceso de construcción de la Identidad de los jóvenes: Una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10, 1, 153-165.
- Arunkumar, R., Midgley, C. y Urdan, T. (1999) Perceiving high or low home/school dissonance: Longitudinal effects on adolescent academic and emotional adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 9, 441-467
- Berry, J. W., Phinney, J., Sam, D. y Vedder, P. (Eds.). (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national context*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1997) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid, Editorial Visor Dis.
- Buenrostro, A., Valadez, MD., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., y García, A. (2012) Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010) Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 225-256.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2009) Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006, *Información Comercial Española*, 78, 281-310.
- Casal, J., García M., Merino, R. y Quesada, M. (2006a) Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista de Sociología*, 79, Universidad Autónoma de Barcelona, 21-48.
- Casal, J., García M., Merino, R. y Quesada, M., (2006b) Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 22 (8), Universidad Autónoma de Nuevo León-México, 9-20.
- Choi, A. y Calero, J. (2013) Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Consejo Escolar de Euskadi (2013) La educación en Euskadi, 2010-2012. Disponible <http://www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/web/guest/informe-ensenanza>
- Dávila, O. (2004) Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Revista Última década*, 21 (12), CIDPA-Valparaíso, 83-104.
- D'Angelo, O. (2000) Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17 (3), 270-275.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., y Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.
- Ekermans, G. (2009). Emotional Intelligence across Cultures: theoretical and methodological considerations. En C. Stough, D. H. Saklofske, J. D. A. Parker (eds.), *Assessing Emotional Intelligence: theory, research and applications* New York: Springer, 259 – 290.
- Erikson, E. (1968) *Identidad, Juventud y Crisis*. Ed. Paidós, Buenos Aires
- Etxeberria, F. y Elosegui, MC. (2010a) Nuevos retos en la escuela con inmigrantes. *Ikastaria: cuadernos de educación*, 17, 67-89.
- Etxeberria, F. y Elosegui, MC. (2010b) Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- 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), 1-17. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). The Emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 (6,2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- 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.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012) Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores S. A.
- Gallardo, J. (2011) Juventud, trabajo, desempleo e identidad: un enfoque psicosocial. *Athenea Digital*, 11 (3), 165-182.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gloria, A. M., y Rodríguez, E. R. (2000). Counseling Latino university students: Psychosociocultural issues for consideration. *Journal of Counseling and Development*, 78 (2), 145-154.

- Hogan, M., Parker, J. D., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M., y Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 30-41.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, ISEI-IVEI (2012). Evaluación diagnóstica 2011. Informe de resultados y análisis de variables. Educación Secundaria Obligatoria. Disponible en: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED11/informe%20variables/ED11_2ESO_%20Informe_variables.pdf
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, ISEI-IVEI (2011) Evaluación diagnóstica 2010. Informe de resultados y análisis de variables. Educación Secundaria Obligatoria. Disponible en: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED10_rdosYvariables/ED10_2ESO_resultadosYvariables.pdf
- Jiménez-Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41, 69-79.
- Liebkind, K., y Jasinskaja-Lahti, I. (2000). The influence of experiences of discrimination on psychological stress: A comparison of seven immigrant groups. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10 (1), 1-16.
- Martines, D., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Ethnic Group Differences in Perceived Emotional Intelligence within the United States and Mexico. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2- 3), 317-327.
- Matthews G., Roberts, R. D., y Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196.
- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- Mera, M.J., Martínez-Taboada, C. y Costalat-Founeau, A. En prensa. Dinámicas identitarias en procesos de transición psicosocial: adolescencia y migración. Un estudio de caso. *Revista Migraciones Internacionales*.
- Mera, M.J, Martínez-Taboada, C, y Mary, G. En prensa. L'adolescence dans le contexte de la migration. Identité émergente et processus de groupe. En: AM Costalat-Founeau (Ed.) Dynamique identitaire, Action et changement, Paris l'Harmattan.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P.(2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112- 117.
- Mestre, J., 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*, 7(16). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- Ministerio de Educación de España-Instituto de Evaluación (2010) PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, OCDE. Informe español. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisa-2009-conescudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd> -
- Mora, M. y De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 79, 267-289.
- Oppedal, B., Røysamb, E., y Sam, D. L. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioural Development*, 28 (6), 481- 494.
- Parrilla, A., Gallego, C. y Moraña, A. (2010) El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- 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 (6), 400-420.

- Phinney, J. S., Cantu, C., y Kurtz, D. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 165-185.
- Rey, L. y Extremera, N (2012) Inteligencia Emocional Percibida, Felicidad y Estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.
- Salguero, J.M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012) Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (1) 21-34.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 143-152.
- Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148.
- Tyler, KM, Uqdah, A., Dillihunt, ML., Beatty-Hazelbaker, R., Conner, T., Gadson, N., Henchy, A., Hughes, T., Mulder, S., Owens, E., Roan-Belle, C., Smith, L., y Stevens, R. (2008) Cultural Discontinuity: Toward a Quantitative Investigation of a Major Hypothesis in Education. *Educational researcher*, 37(5), 280-297.
- Umaña-Taylor, A., Vargas-Chanes, D., García, C., y Gonzales-Baken, M. (2008), A Longitudinal Examination of Latino Adolescents' Ethnic Identity, Coping With Discrimination, and Self-Esteem. *Journal of Early Adolescence*, 28 (1), 16-50.
- Vega, W. A., Khoury, E. L., Zimmerman, R. S., Gil, A. G., y Warheit, G. J. (1995). Cultural conflicts and problem behaviors of Latino adolescents in home and school environments. *Journal of Community Psychology*, 23, 167-179.
- Verkuyten, M y Thijs, J (2002) School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Vigotsky, L. S., (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Critica.