



R.E.M.E.

(Revista Electrónica de Motivación y Emoción)



ISSN-1138-493X

Depósito legal: M-44928-1997

VOLUMEN: IX NÚMERO: 22

**RELACIONES ENTRE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL Y EL COCIENTE INTELECTUAL
CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Nélida Pérez Pérez

Juan Luis Castejón

Universidad de Alicante

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las relaciones existentes entre diferentes pruebas de inteligencia emocional con una medida tradicional de la inteligencia, y de ambas variables con el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios de distintas titulaciones. Los participantes fueron 250 estudiantes universitarios matriculados en diferentes estudios de tipo técnico y humanístico, de los cuales aproximadamente la mitad eran varones y la otra mitad mujeres. Se aplicaron dos pruebas de inteligencia emocional, el TMMS-24 y la prueba de Schutte et al. (1998), junto con una prueba de inteligencia general, el test de factor g de Cattell & Cattell, nivel 3, tomándose distintos indicadores globales de rendimiento. Los resultados pusieron de manifiesto la existencia de correlaciones, entre moderadas y altas, todas ellas significativas, entre los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados. Por el contrario, se observaron correlaciones prácticamente nulas, entre el cociente intelectual que define la inteligencia psicométrica tradicional y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados en el estudio. Además, se encontraron correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y algunos indicadores del rendimiento académico, incluso cuando se mantuvo constante el efecto del CI. Estos resultados parecen indicar la independencia de ambos tipos de inteligencia, en línea con los resultados de otras investigaciones, así como un efecto moderado, aunque significativo de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, cociente intelectual, rendimiento académico

RELATIONS BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND INTELLECTUAL QUOTIENT REGARDING ACADEMIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The present work has as its main objective the analysis of existing relations between different tests of emotional intelligence and a traditional measurement of intelligence, and between both variables and the academic performance in a sample of university students from different departments. The participants were 250 registered university students from different departments of technical and humanistic studies, of which approximately half were men and the other half women. Two tests of emotional intelligence were applied, the TMMS-24 and the Schutte et al. (1998) test, along with a test of general intelligence, the g factor test of Cattell & Cattell, third level, different global performance indicators being gathered. The results showed the existence of correlations, between moderate and high, all of them significant ones, between the different aspects of emotional intelligence that were evaluated. On the other hand, practically null correlations were observed, between the intellectual quotient that defines traditional psychometrical intelligence and the different factors of emotional intelligence evaluated in the study. In addition, significant correlations were found between emotional intelligence and some indicators of academic performance, even when the effect of the IQ was maintained constant. These results seem to indicate the independence of the two kinds of intelligence, in line with the results of other investigations, as well as a moderate, although significant effect of emotional intelligence on the academic performance.

KEYWORDS

Emotional intelligence, intellectual quotient, academic performance

Introducción

Actualmente podemos apreciar una nueva dirección a cerca de los estudios sobre la inteligencia que hasta ahora no había sido tenido en cuenta, nos referimos al mundo de las emociones, olvidadas en la investigación científica, por el estudio de la razón dentro de la psicología cognitiva.

Muchas son las referencias y estudios que podemos encontrar en la literatura, sobre todo en este último siglo, sobre la inteligencia; pero, a pesar de las innumerables definiciones y teorías aportadas desde los distintos investigadores, todavía no se ha llegado a una definición aceptada y consensuada por todos (Sternberg, 2000; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautämaki y Grigorenko, 2001).

Desde que Alfredo Binet en 1905, desarrollara el primer test de inteligencia cuya finalidad era la de predecir qué alumnos de las escuelas de primaria de París tendrían éxito en sus estudios y cuáles fracasarían hasta las nuevas teorías de Sternberg y Gardner, se han sucedido distintas concepciones acerca de la inteligencia, la mayoría de las cuales pueden considerarse complementarias. Las nuevas concepciones presentan una nueva perspectiva de la inteligencia que de alguna manera critica o considera incompleta la definición de la inteligencia psicométrica tradicional, que toma como medida de la inteligencia únicamente el Cociente Intelectual, perdiendo de alguna manera la relevancia concedida hasta ahora.

Sternberg ha contribuido a esta nueva concepción, adoptando una visión multidimensional de la inteligencia, en la que distingue varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e interdependientes: la analítica, la práctica y la creativa (Sternberg, 1997, 2000; Sternberg et al, 2001). Para estos autores hay diversas formas de ser inteligente, y en cuanto a los test, considera que estos sólo miden un tipo de inteligencia y habría que ir más allá del cociente intelectual, es decir, más allá de la inteligencia analítica para identificar a personas inteligentes con pronóstico de resultados favorables en la vida, debido a que la inteligencia analítica no es suficiente para desempeñarse de manera exitosa en el mundo real (Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001).

Otros autores como Gardner (1983) también adoptan un enfoque sobre la inteligencia que pretende ir más allá de la visión actual, planteando un enfoque del pensamiento humano más amplio y completo en el que se tienen en cuenta un amplio abanico de inteligencias. Encontramos entre ellas la Inteligencia musical, la Inteligencia cinestésico-corporal, la Inteligencia lógico-matemática, la Inteligencia lingüística, la Inteligencia espacial, la Inteligencia interpersonal y la Inteligencia intrapersonal. Podemos entender que estas dos últimas son y estarían dentro de los que autores como Salovey y Mayer denominarían la Inteligencia Emocional.

Salovey y Mayer publicaron un artículo en 1990, en el que apareció por primera vez el término “Inteligencia Emocional”, que se definía como *“la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”* (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Pero no fue hasta 1995 cuando emergió y llegó a toda la sociedad, tras la publicación del best-seller “La inteligencia emocional”, del psicólogo y periodista Daniel Goleman, quien destacaba la relevancia de la inteligencia emocional por encima del CI, para alcanzar el éxito tanto profesional como personal (Goleman, 1995, 1998).

Bajo la denominación de inteligencia emocional se encuentran dos concepciones diferentes, sino contrapuestas, (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Una conceptualización amplia, que considera la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, que es distinta del CI, y está relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995, 1998; McCrae, 2000); y otra conceptualización, más restrictiva en la que se considera como capacidad para percibir y entender información emocional (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios, 2003). Como señalan autores como Pérez, Petrides y Furnham (2005) nos encontramos ante dos realidades diferenciadas, una que considera la IE como una habilidad y otra como un rasgo de personalidad. Partiendo de esta dualidad, cada una de ellas presenta unos factores y unos instrumentos de evaluación diferenciados.

Por otra parte, revisiones amplias y rigurosas del concepto de inteligencia emocional (Matthews, Zeidner y Roberts, 2003; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004) plantean que la evidencia científica acerca del constructo de inteligencia emocional es aun escasa.

A pesar de la importancia que se ha atribuido a algunos aspectos propiamente no-intelectuales de la inteligencia, como la inteligencia emocional, en el logro académico y profesional y en el desarrollo profesional en general (Dulewicz, Higgs, y Slaski, 2003), es necesario aportar mayor evidencia empírica sobre esta relación, una vez que no siempre se pone de manifiesto la influencia de estas variables (Barchard, 2003; Schmidt y Hunter, 1998; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004).

Se ha producido recientemente un considerable aumento en el número de trabajos que tienen como objetivo específico el análisis de las relaciones entre inteligencia emocional, inteligencia general y rendimiento académico, realizados fundamentalmente en el ámbito de la enseñanza media y superior, universitaria. Así, Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general, de acuerdo a lo esperado; mientras que se produjeron asimismo relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el inventario de los cinco grandes factores de personalidad, a pesar de lo cual la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional y las medidas de personalidad, en una muestra de estudiantes de diferentes estudios universitarios holandeses.

Vela (2004) obtuvo resultados semejantes con estudiantes estadounidenses, se produjo una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, además la inteligencia emocional contribuyó a predecir el rendimiento más allá de lo que lo hizo un test estandarizado de logro, empleado para la admisión de los estudiantes. Resultados similares a los obtenidos por Sternberg (2004) empleando medidas de inteligencia práctica.

Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004) encuentran fuerte evidencia de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de un a muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad.

En el trabajo de Drago (2005) vuelven a producirse relaciones significativas entre la inteligencia emocional y rendimiento, independientemente de la capacidad intelectual, en estudiantes universitarios de diversa procedencia étnica y social.

Estudios realizados en la Universidad de Cádiz (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004), encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las notas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos.

En otros trabajos realizados en nuestro país, también se encuentra evidencia sobre las relaciones entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001, 2004,a, 2004,b), en línea con las encontradas en otras investigaciones (Bar-On, 2000; Schutte et al., 1998; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Por el contrario, en el estudio de Barchard (2003), aunque aparece una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, esta relación desaparece una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica. Del mismo modo, Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) no encuentran relación entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios, aunque sí aparece relacionada con varias “habilidades para la vida”, como satisfacción vital, manejo de emociones y situaciones estresantes, etc).

Sigue siendo necesario por tanto, establecer la contribución de los factores relacionados con la inteligencia emocional, al logro académico y profesional en estudios bien diseñados en los que se controlen otras variables consideradas tradicionalmente muy importantes, tales como las variables de personalidad y las variables intelectuales (Davies, Stankov y Roberts, 1998). Se ha de establecer, por tanto, la validez incremental de cada constructo para predecir un criterio más allá de la contribución de las medidas de la inteligencia general (Van-der-Zee, Thijs y Schakel, 2002).

Por consiguiente, el objetivo general de este estudio es el de profundizar en el análisis de las relaciones entre la inteligencia psicométrica tradicional –definida como cociente intelectual–, la inteligencia emocional y el rendimiento académico; así como las relaciones existentes entre los distintos factores de la Inteligencia Emocional en sí misma desde diferentes instrumentos de evaluación, en el contexto de la enseñanza superior, universitaria.

En este estudio, partimos de la consideración de que la inteligencia emocional está referida a la habilidad de reconocer los significados de las emociones, razonar y resolver problemas basándose en ellas, adoptando así un carácter cognitivo, de acuerdo con autores como Salovey y Mayer (1990), Mayer y Salovey (1997). Esta conceptualización destaca el papel del procesamiento emocional de la información, adoptando un enfoque más cognitivo, que lo diferencia de otras consideraciones, como la del modelo mixto (Bar-On, 2000; Goleman, 1998), que definen la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos de personalidad. Para Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional es: “*la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual*” (Mayer y Salovey, 1997, p. 4). Estas habilidades, siguen una secuencia desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más complejos: 1. *Percepción, evaluación y expresión de las emociones*: Se refiere al grado en el que las personas son capaces de *identificar* sus estados emocionales y el de los demás, atendiendo a aspectos físicos y cognitivos. La capacidad de *expresar* las emociones y sentimientos percibidos en uno mismo y en los demás, de forma correcta y en el momento adecuado. Y la facultad para reconocer la sinceridad de las emociones expresadas por los demás. 2. *La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento*: Las emociones actúan sobre el modo de procesar la información, modelan el pensamiento dirigiendo la atención hacia aquella información más significativa e importante para el sujeto, que posteriormente podrá desembocar en un tipo u otro de acción más o menos creativo y/o eficaz. 3. *La habilidad para comprender emociones*: Esta habilidad corresponde al conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos, sustentamos y

etiquetamos las emociones. 4. *La habilidad para regular las emociones*: Tras identificar y comprender las emociones, se trata de desarrollar la capacidad de regularlas, encontrando la información que éstas nos proporcionan para poder reflexionar sobre las propias y las de los otros, con el fin de adquirir la capacidad de controlarlas, permitiendo que las agradables se mantengan o aumenten y minimizando o moderando las desagradables (Caruso, Salovey, 2005).

Estos autores, junto con Caruso, siguen matizando el concepto de inteligencia emocional, desde el razonamiento, definiéndola como “*la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones*” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 107).

La definición operativa de la inteligencia emocional adoptada en este estudio viene a coincidir con las formulaciones iniciales que sobre la inteligencia emocional establecen Salovey y Mayer (1990), Mayer y Salovey (1997), y que ponen de manifiesto los instrumentos de evaluación utilizados.

Método

Participantes

La muestra total está compuesta por 250 estudiantes de la Escuela Politécnica Superior de Alcoy, en Alicante, dependiente de la Universidad Politécnica de Valencia (n=102; Hombres= 48 y Mujeres= 54) y de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (n=148; H=52 y M=96). El rango de edad oscila entre 18 y 41 años.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados parten del modelo cognitivo de la Inteligencia Emocional desarrollado por los autores Mayer y Salovey, y a partir del cual se han elaborado diferentes modalidades de evaluación, aportando diferentes formas de medición, desde tests de habilidades como el MSCEIT (Caruso 2001), autoinformes y evaluación 360 grados (Extremera et al. 2004).

En nuestro estudio hemos utilizado la escala de autoinforme denominada Trait Meta Mood Scale-24, adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernandez-McNally, Ramos y Ravira (1998) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. Dicha escala está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert teniendo en cuenta la puntuación 1 como “nada de acuerdo” y 5 como “totalmente de acuerdo”, en la que se evalúan tres dimensiones de la escala original: *Atención* a los sentimientos, como la capacidad de identificar las emociones en las personas y en uno mismo, además de saber expresarlas adecuadamente con el fin de poder establecer una comunicación adecuada y mejorar en nuestra posterior toma de decisiones en determinadas circunstancias; *Claridad* en los sentimientos, como la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás, para poder comprender las causas subyacentes que nos llevan a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente nuestros pensamientos que nos conducirán a acciones adecuadas inter- e intra-personales. Así, la comprensión de las emociones devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras, como exponen en su reciente libro Caruso y Salovey (2005). *Regulación* o reparación emocional, entendida como la capacidad de manejar las emociones en la que, teniendo en cuenta que actuamos movidos por el pensamiento y este está influenciado por las emociones, es necesario que sean tenidas en cuenta en nuestro razonamiento, nuestra forma de solucionar problemas, nuestros juicios y conducta.

El TMMS-24 está formado por 24 enunciados, 8 por cada factor y su fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90), Claridad (0,90), y Reparación (0,86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal, et al., 2004).

La otra escala utilizada ha sido traducida al castellano por Eliseo Chico, que parte de la escala SSRI - Self Report Inventory – de Schutte et al, (1998). Dicha escala está

compuesta por 33 ítems valorados sobre una escala Likert (1=fuertemente en desacuerdo; 5= fuertemente de acuerdo), de los cuales 13 ítems están referidos a la *Valoración y expresión de las emociones*, 10 ítems a la *Regulación de las emociones* y los otros 10 valoran la *Utilización de las emociones*. Abarcando pues, los tres factores propuestos por Mayer y Salovey en 1990. En esta prueba se obtiene también una puntuación total, indicativa de la inteligencia emocional.

Además, hemos utilizado la adaptación de TEA de la Escala 3 de Cattell y Cattell, de aplicación colectiva, compuesta por 4 subtest constituidos por series incompletas y progresivas, a partir de la cual hemos obtenido los Cocientes Intelectuales de todos los participantes de la muestra.

Asimismo, se han empleado tres indicadores globales del rendimiento académico: el número de asignaturas en las que se matricula el estudiante, el número de aprobados en el primer cuatrimestre (febrero) y la nota media obtenida en esa primera evaluación. Estos datos se obtuvieron mediante auto-informe de los participantes, contrastándose después con los existentes en las secretarías de los centros.

Procedimiento

Los datos se recogieron durante el segundo semestre del curso en cada uno de los centros. Uno de los autores de este trabajo dio a cumplimentar las pruebas enumeradas a los estudiantes en sus respectivas aulas, en horario lectivo, concediendo a su vez el tiempo necesario para que los sujetos pudiesen responder a cada uno de los elementos que conformaban los respectivos cuestionarios.

Diseño y análisis de datos

El diseño empleado es un tipo de diseño correlacional básico en el que se ponen en relación los resultados obtenidos en las diferentes pruebas, empleando el coeficiente de correlación lineal $-r-$ de Pearson, estimándose en unos casos las correlaciones totales y en otros las correlaciones parciales.

Resultados

En la tabla 1 se ofrecen los coeficientes de correlación entre las variables relativas a la inteligencia emocional.

Tabla 1. Coeficientes de correlación lineal de Pearson entre las variables relativas a la inteligencia emocional.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| 1 | 1 | | | | | | |
| 2 | .19** | 1 | | | | | |
| 3 | .04 | .45** | 1 | | | | |
| 4 | .27** | .43** | .21** | 1 | | | |
| 5 | .05 | .57** | .49** | .50** | 1 | | |
| 6 | .28** | .40** | .38** | .43** | .44** | 1 | |
| 7 | .25** | .58** | .42** | .87** | .80** | .70** | 1 |

N= 250; **= .01. 1= Atención emocional, 2= Claridad de sentimientos, 3= Reparación emocional; 4= Expresión emocional, 5= Regulación emocional, 6= Uso de estrategias, 7= Total Schutte.

El análisis de las correlaciones dentro de las variables de las subescalas de cada prueba muestra que se producen relaciones positivas moderadamente altas y estadísticamente significativas entre las subescalas de atención emocional y claridad de sentimientos ($r = .19$) del TMMS-24, así como entre claridad de sentimientos y reparación emocional ($r = .45$); mientras que no se aparece correlación significativa entre atención emocional y reparación emocional ($r = .04$).

Por otra parte, se producen correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las subescalas de la prueba de Schutte. La expresión emocional correlaciona alto con la regulación emocional ($r = .50$) y con el uso de estrategias emocionales ($r = .43$), de la misma forma que la regulación emocional lo hace con el uso de estrategias ($r = .44$). Como era de esperar, todas las subescalas de la prueba del Schutte tienen una correlación bastante alta con la puntuación total.

Los coeficientes de correlación entre la puntuación total de la prueba de Schutte y las tres subescalas del TMMS-24 son positivas y estadísticamente significativas. Y lo mismo ocurre, con las correlaciones entre las subescalas del TMMS-24 y el SSRI de Schutte, pues con excepción de la correlación entre atención emocional y regulación emocional todas las relaciones son estadísticamente significativas.

En la tabla 2 se presentan los datos correspondientes a los coeficientes de correlación entre los aspectos de la inteligencia emocional evaluados, con el CI y los tres indicadores de rendimiento académico.

Tabla 2. Coeficientes de correlación lineal de Pearson de las variables relativas a inteligencia emocional con el cociente intelectual y las variables de rendimiento.

| | Cociente Intelectual | Número asignaturas | Asignaturas aprobadas | Media asignaturas |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------|--------------------------|----------------------|
| Atención emocional | -.03 (238) | .02 (161) | -.07 (159) | -.20* (158) |
| Claridad de sentimientos | .10 (238) | -.05 (160) | .11 (159) | .16* (158) |
| Reparación emocional | -.03 (238) | .14 (160) | .21** (159) | .17* (158) |
| Expresión emocional | .03 (246) | .05 (162) | .11 (161) | .08 (160) |
| Regulación emocional | .07 (246) | .04 (162) | .15* (161) | .23** (160) |
| Uso de las emociones | .08 (246) | .03 (162) | .16* (161) | .01 (150) |
| Total Schutte | .07 (246) | .05 (162) | .16* (161) | .15* (160) |
| Cociente intelectual | 1 | -.15 (158) | -.02 (157) | .08 (156) |
| Número asignaturas | | 1 | .54** (161) | -.06 (160) |
| Asignaturas aprobadas | | | 1 | .05 (159) |
| Media asignaturas | | | | 1 |

N= 250 (Entre paréntesis número de sujetos para el cálculo de la correlación bivariada entre las variables correspondientes); *= .05; **= .01.

En primer lugar, destaca el hecho de que ninguno de los valores del coeficiente de correlación entre el CI y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional de evaluados por el TMSS-24 y la puntuación total en la prueba de Schutte, llegan a ser estadísticamente significativas, encontrándose cercanas a cero.

Lo mismo ocurre cuando se observan las correlaciones del cociente intelectual obtenido en la prueba de factor “g” y los tres indicadores de rendimiento. Contrariamente a lo que cabría esperar el CI tiene correlaciones muy bajas, cercanas a cero, con el número de asignaturas aprobadas ($r = -.02$) y con la nota media obtenida en estas asignaturas ($r = .08$). Por otra parte, el número de asignaturas en las que se matricula un alumno está relacionado de forma positiva con el número de asignaturas aprobadas ($r = .54$), mientras que la nota media obtenida es independiente del número de asignaturas aprobadas ($r = .05$).

Sin embargo, los dos principales indicadores del rendimiento, el número de asignaturas aprobadas y la calificación media obtenida en estas asignaturas, manifiestan relaciones moderadas pero significativas con varios de los aspectos evaluados de la inteligencia emocional. Así, el número de asignaturas aprobadas muestra relaciones moderadas, aunque significativas, con el aspecto de la reparación/ regulación emocional, evaluado por el TMMS-24, ($r = .21$), así como con los factores, de la prueba de Schutte, de regulación emocional, ($r = .15$), uso de las emociones ($r = .16$) y la puntuación total en dicha prueba ($r = .16$), indicativa del Cociente Emocional.

La calificación media obtenida también mantiene correlaciones significativas con la mayoría de los aspectos de la inteligencia emocional considerados en este trabajo. Así, se produce una correlación significativa y de signo negativo entre la atención emocional y la calificación media obtenida en las asignaturas aprobadas ($r = -.20$); el carácter negativo de esta relación podría deberse al hecho de que una excesiva atención a nuestras emociones puede dificultar el rendimiento. Por el contrario, la claridad y comprensión de los sentimientos está relacionada positivamente con el rendimiento ($r = .16$), del mismo modo que lo hace la reparación o regulación emocional ($r = .17$). El factor de regulación emocional de la prueba de Schutte vuelve a estar correlacionado de forma clara ($r = .23$) con la calificación media, al igual que la puntuación total alcanzada, que muestra un valor bajo ($r = .15$) pero significativo. Una vez que los otros dos factores del inventario de Schutte no evidencian relaciones significativas con la

calificación media, la correlación entre ésta y la puntuación total alcanzada en el SSRI parece deberse principalmente al factor de regulación emocional. Este aspecto de la inteligencia emocional es el que más correlaciones significativas mantiene con ambos indicadores del rendimiento, el número de asignaturas aprobadas y la nota media obtenida en las mismas.

Un paso más en el análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico es el cálculo de las correlaciones parciales entre ambas variables una vez que se mantiene constante el efecto de otras variables como la inteligencia.

En la tabla 3 se presentan los coeficientes de correlación parcial entre las variables relativas a inteligencia emocional y las variables de rendimiento, con el CI como variable de control.

Tabla 3. Coeficientes de correlación parcial entre las variables relativas a inteligencia emocional y las variables de rendimiento, con el CI como variable de control.

| | Número asignaturas | Asignaturas aprobadas | Media asignaturas |
|--------------------------|-----------------------|--------------------------|----------------------|
| Atención emocional | .04 (152) | -.07 (152) | -.20* (152) |
| Claridad de sentimientos | .03 (152) | .12 (152) | .13 (152) |
| Reparación emocional | .14 (152) | .22** (152) | .17* (152) |
| Expresión emocional | .04 (149) | .11 (149) | .12 (149) |
| Regulación emocional | .01 (149) | .15* (149) | .28** (149) |
| Uso de las emociones | .02 (149) | .11 (149) | .02 (149) |
| Total Schutte | .03 (149) | .15* (149) | .19* (149) |
| Número asignaturas | 1 | .55** 149 | -.02 149 |
| Asignaturas aprobadas | | 1 | .06 149 |
| Media asignaturas | | | 1 |

N= 250 (Entre paréntesis número de sujetos para el cálculo de la correlación parcial entre las variables correspondientes); *= .05; **= .01.

Como podemos observar en la tabla, la mayor parte de las correlaciones entre los aspectos de la inteligencia emocional y el rendimiento siguen siendo significativas, una vez controlado el efecto de la inteligencia. Son estos aspectos emocionales por sí mismos, independientemente del posible efecto de la inteligencia, debido a su asociación con aquellos, los que siguen manteniendo relaciones con los dos indicadores del rendimiento. Únicamente la claridad de sentimientos ($r = .13$) y el uso de las emociones ($r = .11$) dejan de mantener una relación estadísticamente significativa con el logro académico; mientras que todas las demás correlaciones siguen siendo significativas.

Discusión y conclusiones

Tomados en su conjunto, estos resultados ponen claramente de manifiesto tres conclusiones. Primera, que por lo general se producen relaciones positivas y significativas entre las distintas variables referidas a la inteligencia emocional. Segunda, que en ningún caso aparecen relaciones entre el cociente intelectual –CI- y las diferentes variables relativas a la inteligencia emocional. Tercera, que se producen relaciones significativas entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

La existencia de correlaciones significativas entre las distintas variables referidas a la inteligencia emocional pone de manifiesto que todas estas variables tienen bastante en común con un constructo relativo a los aspectos emocionales. Esto está en línea con el hecho de que ambas medidas, la prueba TMMS- 24 y el SSRI de Schutte, proceden de un mismo modelo de evaluación de la inteligencia emocional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, y Guil, 2004).

Por otra parte, la aparición de correlaciones prácticamente nulas, ninguna de ellas significativa, entre el cociente intelectual que define la inteligencia psicométrica tradicional y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados en el estudio, indica la independencia de ambos tipos de inteligencia, en línea con los resultados de otras investigaciones (Boyatzis, 1995, 1998; Extremera y Fernández-

Berrocal, 2004; Van der Zee, Thijs, y Schakel, 2002). Estos últimos autores encuentran un patrón de relaciones muy similar al que aparece en nuestro trabajo, con relaciones prácticamente nulas y negativas en algunos casos.

Contrariamente a lo esperado, no se produce ninguna relación significativa entre las variables relativas al rendimiento académico y la inteligencia psicométrica tradicional, definida por el CI. Este resultado podría venir explicado por el hecho de que se trata de estudiantes universitarios, nivel educativo en el que dejan de aparecer en muchas ocasiones correlaciones entre inteligencia y rendimiento, debido, muy posiblemente a la restricción del rango que se produce en muestras seleccionadas de este tipo. Podría ocurrir por tanto, que más allá de un cierto nivel intelectual, sean otros factores de tipo personal los que mantengan alguna relación, al menos, con el logro académico.

Por su parte, el valor moderado aunque estadísticamente significativo de la correlación entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y los principales indicadores del rendimiento académico, pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico en línea con los trabajos de Schutte, Malouff, Hall *et al.*, (1998), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004) y Drago (2005). Esta relación se mantiene incluso cuando se controla el efecto del cociente intelectual, como en el caso de Van der Zee *et al.*, (2002) y Vela (2004).

En conjunto, estos resultados apuntan a la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en el nivel universitario.

Si partimos de la consideración de que las habilidades comprometidas en la inteligencia emocional, una vez que están relacionadas con el desempeño en el ámbito personal, profesional y en la vida diaria en general, constituyen modelos de competencias (Boyatzis, 1999; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000); y en especial, los modelos mixtos de la inteligencia emocional incluyen competencias amplias de carácter socio-emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), podemos apreciar la importancia que tiene la consideración de estas competencias emocionales en el contexto educativo de la enseñanza superior universitaria.

En una encuesta nacional a empleadores americanos, se encontró que seis de las siete competencias consideradas clave para el éxito profesional forman parte de la inteligencia emocional (Ayers y Stone, 1999; Goleman, 1998). Aunque el desempeño profesional no parece que esté predicho o explicado únicamente por estas competencias, las competencias socioemocionales parecen tener un poder explicativo más allá de otras variables como la inteligencia (Caruso y Wolfe, 2001; Caruso y Salovey, 2005; Goleman, 1998, 2001). Estas competencias tienen también su efecto sobre otros aspectos importantes de la carrera profesional como la inserción laboral o la empleabilidad (Caruso y Wolfe, 2001; Hettich, 2000). Aunque estas competencias no están incorporadas en la mayor parte de los programas universitarios, existe un progresivo interés en la identificación (González y Wagenaar, 2003) y el desarrollo de competencias socioemocionales en los currícula de la enseñanza superior (Ayers y Stone, 1999; Boyatzis, et al. 2001; Echeverría, 2002; Fallows y Steven, 2000; Goetz, Frenzel, Pekrun, and Hall, 2005)

Referencias bibliográficas

Ayers, D. y Stone, B. (1999). Extension organization of the future: Linking emotional intelligence and core competencies. *Journal of Extension*, 37(6). Disponible en <http://joe.org/joe/1999december/iw4.html>.

Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.

Boyatzis, R.E. (1999). Self-directed change and learning as a necessary meta-competency for success and effectiveness in the 21st century. En R. Sims & J.G. Veres (Eds.), *Keys to employee success in the coming decades* (pp. 15-32). Westport: Greenwood.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.

Boyatzis, R.E., Wheeler, J., & Wright, R. (2001). Competency development in graduate education: A longitudinal perspective. En *Proceedings of the First World Conference on Self-Directed Learning*. Montreal: GIRAT.

Caruso, D. (2001). The MSCEIT and emotional intelligence. En <http://www.emotionaliq.com/MSCEIT.html>.

Caruso, D., y Salovey P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Algaba.

Caruso, D.R., y Wolfe, Ch.J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. En J., Ciarrochi, J. Forgas y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Londres: Psychology Press.

Cattell R.B., & Cattell A.K.S. (1977). *Manual del Factor "g", Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.

Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.

Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence. In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Drago, J.M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. Vol. 65(9-B) 2005, 4811.

Dulewicz, V., Higgs, M., & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology*, 18(5), 405-420.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-42.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores*. En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (p. 132-145).

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004,a). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004,b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M y Guil (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2004, vol 36 (2), 209-228.

Fallows, S., & Steven, C. (Eds.), (2000). *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan Page.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified versión of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002). Evaluando la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Eds), *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Gardner, H. (1993). *Múltiple Intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.

Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., Nuñez I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social (Vol 5, pp.351-357).

Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., & Hall, N (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. En R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An Internacional Handbook* (pp. 233-253). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Hendlund, J. y Sternberg, R.J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 136-168). San Francisco: Jorsey-Bass.

Hettich, P. (2000). *Transition processes from college to career*. Washington: American Psychological Association.

Jaeger, A. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2003). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.

McCrae, R.R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, 44(1), 10-31.

Mayer, J., Caruso, DR. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Item Booklet*. Toronto, Canada: MHS Publishers.

Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.

Mestre, J.M., Guil, M.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. R.E.M.E. [On line], 7(16). Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.

Pérez J.P., Petrides K.V. y Furnham A (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.

Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). *Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor*. Manuscrito remitido para publicación.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.), (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.

Schmidt, F.L., & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personal psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.

Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R.J. (2000). The concept of intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 3-15). Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2004). Theory Based University Admissions Testing for a New Millennium. *Educational Psychologist*, 39(3), 185-198.

Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J., y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.

Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., y Bundy, D.A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.

Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 64(11-A) 2004, 3978.

Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled?: A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology. An International Review*, 53(3), 371-399