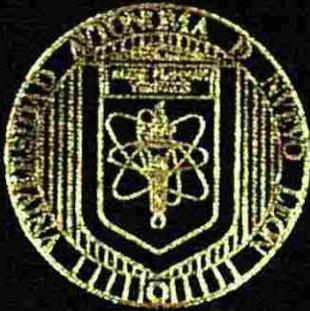


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON



FACULTAD DE PSICOLOGIA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



MAESTRIA EN CIENCIAS CON OPCION
EN COGNICION Y EDUCACION

INTELIGENCIA EMOCIONAL, INTELIGENCIA,
COGNITIVA Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN
ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA

TESIS:

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRIA EN CIENCIAS

PRESENTA:

MARTHA PATRICIA SANCHEZ MIRANDA

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. MARIA CONCEPCION RODRIGUEZ NIETO

SAN NICOLAS DE LOS GARZA, N. L. JUNIO DE 2006

TM

27201

FPS

2006

.S26



1020154717



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON OPCIÓN
EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**



**INTELIGENCIA EMOCIONAL, INTELIGENCIA COGNITIVA Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

UANL

TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER

EL GRADO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Presenta:

Martha Patricia Sánchez Miranda

Director de tesis:

Dra. Maria Concepción Rodríguez Nieto

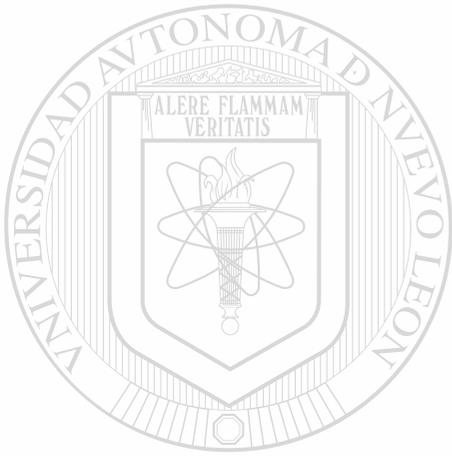
San Nicolás de los Garza, N. L., junio de 2006

1020143



FONDO
TESIS

TH
Z7201
FPs
2006
.S26



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

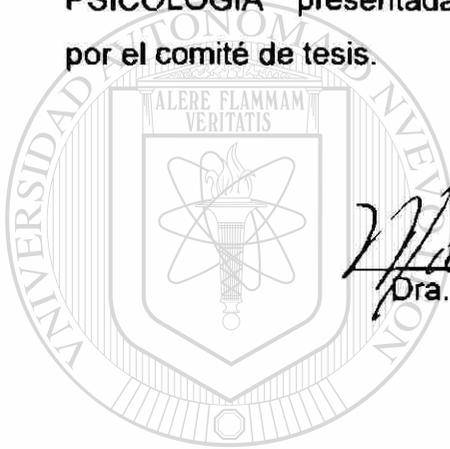
27-Abr-07

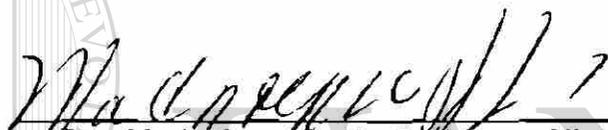
[Handwritten signature]

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

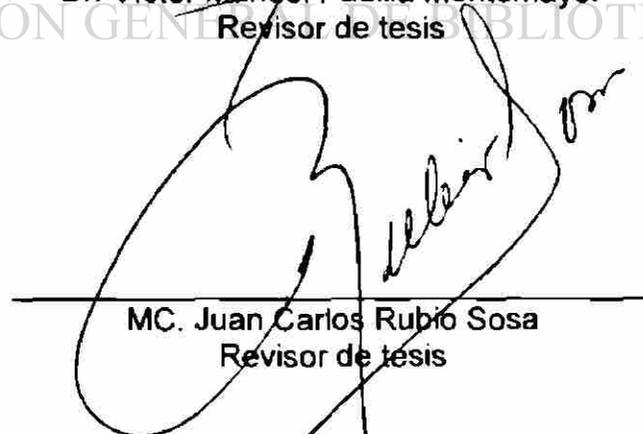
MAESTRÍA EN CIENCIAS CON OPCIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN

La presente tesis titulada "INTELIGENCIA EMOCIONAL, INTELIGENCIA COGNITIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA" presentada por Martha Patricia Sánchez Miranda, ha sido aprobada por el comité de tesis.

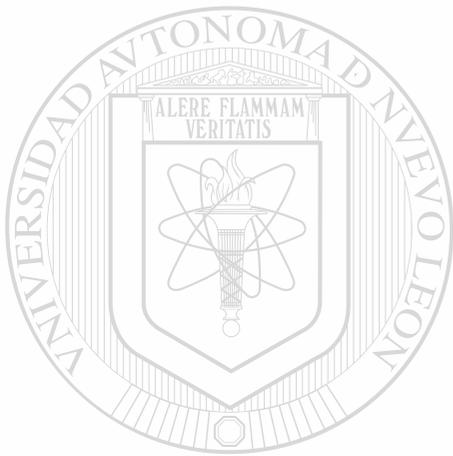



Dra. Maria Concepción Rodríguez Nieto
Director de tesis


Dr. Victor Manuel Padilla Montemayor
Revisor de tesis


MC. Juan Carlos Rubio Sosa
Revisor de tesis

Monterrey, N.L., México, junio de 2006



**A mi esposo Arturo por su paciencia,
comprensión, apoyo e impulso
a seguir superándome como persona.**

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

AGRADECIMIENTOS

"Somos enanos en hombros de gigantes"
Sir Isaac Newton

La elaboración y culminación del presente trabajo, fue posible gracias a la colaboración de muchas personas. Aprovecho este espacio para hacer público mi agradecimiento.

A mi directora de tesis, la Dra. Concepción Rodríguez Nieto, mi respeto y admiración, ya que su calidad humana y conocimientos me guiaron en el trayecto de la maestría y durante el proceso de la elaboración de la presente. Pero sobre todo por ofrecerme su amistad de manera desinteresada, siempre estaré en deuda por su tiempo y espacio dedicado a mi persona.

Mis revisores de Tesis: Dr. Víctor Padilla y Mtro. Juan Carlos Rubio con los que siempre conté, sus valiosos conocimientos sobre la metodología de la investigación me ayudaron a mejorar la tesis.

A todos mis compañeros del laboratorio de cognición, muy especialmente al Dr. Ernesto López, M.C. Guadalupe Morales e Isolde Hedlefs por sus consejos y comentarios, siempre acertados, los cuales me enriquecieron a nivel personal y profesional.

Mi agradecimiento a todos mi maestros que durante mi formación como master, me guiaron con sus conocimientos.

Al Mtro. Arnoldo Téllez director de la facultad de Psicología, su gran interés por las necesidades hacía mi persona, me abrió las puertas de su oficina dispuesto a dedicarme su tiempo y espacio para escucharme y apoyarme en todos los trámites necesarios para el ingreso y finalización de la maestría.

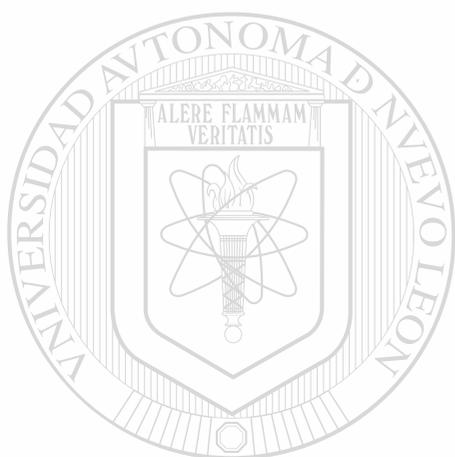
A CONACYT que gracias a su sistema de becas, hizo posible que continuara en la preparación como investigadora.

Un agradecimiento muy especial al Dr. Pablo Fernández-Berrocal que sin conocerlo personalmente tuvo la gentileza de proporcionarme la escala utilizada en el estudio, además de artículos relacionados con la Inteligencia Emocional, sus comentarios sobre mi proyecto fueron siempre un aliciente para seguir trabajando en este campo.

Mtra. Amelia Treviño su disposición a compartir sus conocimientos y experiencia en el ámbito de la psicometría fueron muy valiosos para la adaptación del Test de Matrices Progresivas Raven en su versión electrónica.

Ing. Arturo de la Garza su experiencia en programación y elaboración de software ayudaron a que la carga de trabajo de aplicación y revisión de los resultados fueron más rápidas y simplificada.

A mis padres, sus palabras de aliento a seguir adelante fueron mi fortaleza. Mis hermanas, suegros y cuñados, quienes me apoyaron con su interés en mis proyectos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Resumen

El planteamiento de la Inteligencia Emocional como determinante de éxito académico esta en debate dado los resultados contradictorios en investigaciones. El objetivo del presente estudio fue detectar la relación entre Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico en estudiantes de Psicología. Participaron 137 alumnos. El diseño fue no experimental y correlacional. Se aplicó grupalmente el TMMS-24 adaptación al castellano para Inteligencia Emocional y el Test de Matrices Progresivas General de Raven para Inteligencia Cognitiva, ambos en versión electrónica. El rendimiento académico se obtuvo por calificaciones de cada materia cursada en el semestre previo y promedio general de las mismas. De la Inteligencia Emocional solo el factor atención correlacionó con rendimiento académico general, pero con dirección negativa y baja. No se detectaron correlaciones entre Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico. La Inteligencia Emocional e Inteligencia Cognitiva de manera conjunta no predijeron el Rendimiento Académico por lo que apoyan datos previos que cuestionan estas relaciones. Se sugiere continuar investigaciones que extiendan y profundicen las variables intervinientes para consolidar datos pertinentes a nuestro medio educativo, cultural y la teoría.

Palabras clave: inteligencia emocional
inteligencia cognitiva
rendimiento académico

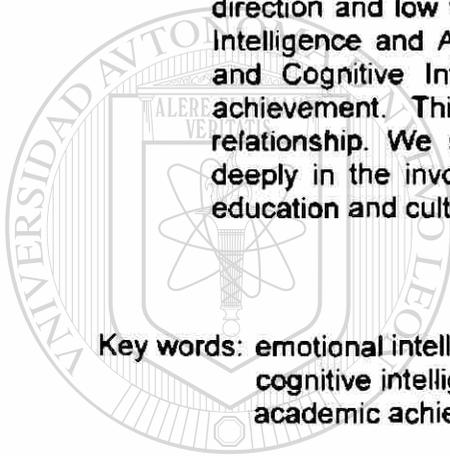
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Abstract

The Emotional Intelligence approach like a determinant in the academic outcome is in debate. The results of researches are contradictory. The purpose of this study was to detect the relationship between Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence and Academic Achievement in psychology students. The subjects were 137 undergraduates. The study was correlational, the design was not experimental. The electronic versions of TMMS-24 and Raven Progressive Matrices were applied in group. The academic achievement was got average from previous semester and by each subject. Only one of the three measures had a significant correlation with general academic achievement: attention factor with negative direction and low value. Not detecting correlation between Cognitive Intelligence and Academic Achievement. The Emotional Intelligence and Cognitive Intelligence not had success to predict academic achievement. This study support researches that question this relationship. We suggest continue researches that extend and go deeply in the involved variables to consolidate relevant data in our education and cultural environment with the theory.

Key words: emotional intelligence
cognitive intelligence
academic achievement



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ÍNDICE

<i>Resumen</i>	5
<i>Abstract</i>	6
CAPÍTULO 1	10
INTRODUCCIÓN	10
<i>Planteamiento del Problema</i>	14
<i>Justificación</i>	17
OBJETIVOS	22
<i>General</i>	22
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	22
CAPÍTULO 2	24
MARCO TEÓRICO	24
<i>Inteligencia</i>	24
<i>Antecedentes Históricos</i>	26
<i>Inteligencia como Factor General</i>	29
<i>Antecedentes históricos de la Inteligencia Emocional</i>	33
<i>Perspectivas Teóricas de la Inteligencia Emocional</i>	36
<i>Habilidades de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey</i>	38
<i>Instrumentos de la Inteligencia Emocional</i>	45
CAPÍTULO 3	57
MÉTODO	57
<i>Sujetos:</i>	57
<i>Muestra:</i>	57
<i>Diseño de Investigación:</i>	57
<i>Instrumentos:</i>	57
<i>Variables:</i>	60
<i>Procedimiento:</i>	61
<i>Propuesta de análisis estadístico</i>	62
<i>Aspectos Éticos</i>	62
CAPÍTULO 4	64
RESULTADOS	64
<i>Objetivo 1. Detectar el Perfil de Inteligencia Emocional</i>	64
<i>Objetivo 2. Identificar los niveles de la Inteligencia Cognitiva</i>	69

<i>Objetivo 3. Identificar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de cada una de las materias</i>	72
<i>Objetivo 4. Detectar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico General</i>	74
<i>Objetivo 5. Detectar la relación entre la inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva</i>	75
<i>Objetivo 6. Identificar la Relación entre la Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico por materias y Rendimiento Académico Global</i> ..	76
<i>Objetivo 7. Detectar las relaciones entre la Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico por materias y promedio global</i>	78
<i>Objetivo 8. Detectar la validez y confiabilidad del instrumento TMMS-24</i> ..	79

CAPÍTULO 5..... 83

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN..... 83

<i>Objetivo 1. Detectar el Perfil de Inteligencia Emocional</i>	83
<i>Objetivo 2. Identificar los niveles de la Inteligencia Cognitiva</i>	88
<i>Objetivo 3. Identificar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de cada una de las materias</i>	89
<i>Objetivo 4. Detectar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico General</i>	91
<i>Objetivo 5. Detectar la relación entre la inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva</i>	92
<i>Objetivo 6. Identificar la Relación entre la Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico por materias y Rendimiento Académico Global</i> ..	94
<i>Objetivo 7. Detectar las relaciones entre la Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico por materias y promedio global</i>	95
<i>Objetivo 8. Detectar la validez y confiabilidad del instrumento TMMS-24</i> ..	96

CAPÍTULO 6..... 97

CONCLUSIÓN Y SUGERENCIAS..... 97

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 101

ANEXO..... 111

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Modelo de dos factores de Spearman	28
Figura 2. Inteligencia Emocional	34
Figura 3. Mapa de Emociones.....	43
Figura 4. Habilidades de la Inteligencia Emocional	45
Tabla 1. Puntuaciones del TMMS-24 adaptación al castellano	59
Tabla 2. Puntaciones del Test de Matrices Progresivas Raven 1999	60
Tabla 3. Medidas de Tendencia Central y Desviación Estándar	65
Tabla 4. Normalidad de acuerdo a Kolmogorov-Smirnov	65
Tabla 5. Percentiles de Inteligencia Emocional	66
Figura 5. Porcentajes de Inteligencia Emocional	67
Tabla 6. Puntuaciones de cada uno de los rangos por grupos independientes	67
Tabla 7. Porcentajes por grupos independientes	68
Tabla 8. Rangos de <i>U</i> de Mann Whitney de Inteligencia Emocional	68
Tabla 9. Prueba Estadística para Inteligencia Emocional	68
Tabla 10. Percentiles de Inteligencia Cognitiva	69
Figura 6. Porcentaje de Inteligencia Cognitiva	70
Tabla 11. Rangos de <i>U</i> de Mann Whitney de Inteligencia Cognitiva	71
Tabla 12. Prueba Estadística de <i>U</i> de Mann Whitney de Inteligencia Cognitiva	71
Figura 7. Inteligencia Cognitiva por género	71
Tabla 13. Puntuación bruta entre género.....	72
Tabla 14. Correlaciones con cada una de las Materias e Inteligencia Emocional	73
Tabla 15. Correlaciones entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico General	75
Tabla 16. Correlación entre Inteligencia Emocional e Inteligencia Cognitiva	76
Tabla 17. Correlaciones con cada una de las Materias e Inteligencia Cognitiva	77
Tabla 18. Resumen del Modelo	79
Tabla 19. Varianza de la Regresión	79
Tabla 20. Alfa de Cronbach de la Inteligencia Emocional	80
Tabla 21. Análisis Factorial de Componentes Principales	81

CAPÍTULO 1

Introducción

El presente estudio surge del interés por encontrar evidencias empíricas, sobre la Inteligencia Emocional en el ámbito escolar, ya que a nivel teórico se ha dicho que las emociones afectan el desempeño de los alumnos e incluso algunos autores piensan que son más importantes que la Inteligencia Cognitiva (Sternberg, 1997).

En mi experiencia profesional como maestra, es común escuchar a los alumnos que al momento de estar en los exámenes, no saben que les pasa, pero se les olvida lo que habían estudiado o que se ponen "nerviosos" cuando están en el examen. Algunos otros mencionan que con ciertos maestros les da miedo y que durante toda la clase se sienten angustiados y no ponen por eso mucha atención.

Leyendo un artículo sobre la Inteligencia Emocional: Métodos de evaluación en el aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), se menciona como tanto los maestros, alumnos y padres de familia dan cuenta de la importancia de las emociones en todos los ámbitos de nuestra vida e incluso menciona la existencia de teorías e instrumentos que pueden ayudarnos a describir el fenómeno. Por lo cual se cuenta con los medios para indagar sobre la Inteligencia Emocional en los alumnos de la facultad de psicología.

Dentro de la Inteligencia Emocional se han realizado diferentes investigaciones en el ámbito de la salud, laboral, educativo, social, etc.

En el ámbito de la salud investigaciones sobre el abuso de sustancias adictivas legales (permitidas socialmente) como el tabaco y el alcohol en adolescentes, se han encontrado que jóvenes con puntuaciones altas en Inteligencia Emocional general, eran significativamente menos propensos a consumir alguna de estas sustancias (Trinidad y Jonson, citado en Salovey, Mayer y Caruso 2002).

En lo que se refiere al aspecto social, se han relacionado positivamente el manejo de las emociones y las cualidades de las interacciones sociales como las percepciones y el éxito percibido de interacción con personas del sexo opuesto en estudiantes de preparatoria (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz y Sellin, 2003).

En el campo de la educación, que es de mi interés, los hallazgos de las investigaciones no han sido concluyentes. Algunos resultados muestran que estudiantes con altas puntuaciones en Inteligencia Emocional son capaces de resolver mejor tareas cognitivas, aun cuando estas sean complejas y puedan resultar frustrantes, logran resolverlos (Schutte, 2000). Mientras que Newsome, Day y Catano (2000) no encontraron correlación entre la medición de la Inteligencia Emocional y el Desempeño Académico (citado en Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, Guil, 2004).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La Inteligencia Emocional ha sido abordada desde dos grandes perspectivas teóricas que han tenido gran difusión y una tercera menos conocida. Mayer y Salovey (1997) inician el estudio de la Inteligencia Emocional en la década de los noventa, apoyándose en un trabajo fuertemente metodológico para la construcción de una teoría y medidas de la Inteligencia Emocional. Su trabajo destaca la formación y desarrollo de habilidades que componen la Inteligencia Emocional. Goleman (1995) se centralizan en competencias emocionales en un nivel teórico y empírico fundamentalmente. Su trabajo ha sido extensamente difundido y puesto en práctica en ámbitos

laborales. La tercera propuesta es de Bar-On (2003) que conceptualiza a la Inteligencia Emocional como un tipo de inteligencia social diferente a la Inteligencia Cognitiva.

Las propuestas tanto de Goleman como Bar-On establecen una diferenciación entre Inteligencia Emocional y Cognitiva. En tanto la propuesta de Mayer y Salovey es considerada como parte de una Inteligencia General ya que permite aprender y adaptarse al medio ambiente (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

El presente trabajo se basa principalmente en la propuesta de habilidades emocionales. En dicha perspectiva la Inteligencia Emocional al principio de su concepción era considerada como una inteligencia social; en la actualidad se hace referencia a habilidades emocionales que va evolucionando a través del tiempo. Así mismo, este abordaje contempla una interacción entre la Inteligencia Emocional y el Sistema Cognitivo. Este enfoque comprende cuatro habilidades, donde la más elemental es la Percepción, seguido por el Uso, posteriormente surge la Comprensión y la habilidad más compleja la de Manejar las Emociones (Mayer y Salovey, 1997).

Esta teoría ha desarrollado instrumentos de medición con rigor [®] psicométrico. En 1997 se estandariza el MEIS (The Multifactor Emotional Intelligence Scale) en el idioma inglés. Posteriormente dicha prueba es traducida a diversos idiomas y se inicia su aplicación para una validación transcultural. Además, el mismo equipo elaboró una escala de Inteligencia Emocional con menor número de reactivos, que enfatiza metaconocimientos del comportamiento afectivo. Esta Escala llamada TMMS (Trait Meta Mood Scale) fue traducida, adaptada al castellano y aplicada en España.

La búsqueda de este último instrumento de medición de la Inteligencia Emocional condujo a establecer contacto con el Dr. Fernández-Berrocal (2004)

que amablemente puso a nuestra disposición el instrumento (Escala de rasgos meta-estados de ánimo).

Como se mencionó anteriormente, el interés por la presente surge por la necesidad de comprender las características de la Inteligencia Emocional en los alumnos de la carrera en psicología ya que su campo de acción es el comportamiento humano, en especial el manejo y comprensión de factores emocionales. Además, una parte importante del perfil deseable de los alumnos de dicha carrera es que puedan trabajar con sus emociones y la de los demás. Por lo tanto, es crucial que los estudiantes que se están formando en esta disciplina posean habilidades adecuadas o superiores a la media poblacional de Inteligencia Emocional que permita el comprender, ayudar y motivar al otro que solicita ayuda para la solución de sus problemáticas psicológicas. Aunque en la actualidad existe un gran desarrollo en la concepción teórica y sustentos prácticos de la Inteligencia Emocional en nuestra región existen pocos estudios sobre este tema.

Los antecedentes previamente citados dieron lugar a una primera investigación que tuvo como principal objetivo detectar el perfil de Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios de la Facultad de Psicología.

Dicha investigación se basó en un diseño descriptivo y ex pos facto. Se trabajó con 208 estudiantes universitarios de la licenciatura de Psicología (40 hombres y 168 mujeres) los cuales pertenecían a una universidad pública y la otra privada. La muestra fue de conveniencia. Se aplicó la escala de rasgos metaconocimiento de estados de ánimos 24 (TMMS-24), la cual mide Atención (hace referencia a la habilidad de percepción), Claridad (comprensión) y Reparación de las emociones (regulación), para identificar el perfil de emocional de los alumnos. Los resultados mostraron que el 75% de los participantes se ubico en nivel adecuado de Inteligencia Emocional en los factores de Claridad y Reparación. Sin embargo en el factor de Atención solo un 50% de los

estudiantes estuvieron en el nivel adecuado. Este último dato fue contradictorio con la teoría, ya que esta supone que el factor de percepción es previo a la comprensión y regulación.

Esta concepción teórica es relativamente nueva, esta en fase de construcción. En este sentido, por una parte es necesario continuar con la indagación sobre instrumentos de evaluación y teorías al respecto. Y por otro lado, extender los estudios a un rango más amplio de poblaciones y culturas.

La línea de teórica que se abordará en la presente va ser la propuesta por Salovey y colaboradores; además de retomar algunas de las sugerencias de la primera investigación, es decir trabajar con las variables de la Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico.

Planteamiento del Problema

La curricula de las instituciones de educación tiene como uno de sus objetivos principales el desarrollo de habilidades y conocimiento relacionados con los contenidos de las materias. En este sentido, el éxito académico está determinado por la aprobación de diversas evaluaciones que pretenden medir la adquisición de estos conocimientos y habilidades. Así, un estudiante que haya logrado altos promedios de calificación en las materias cursadas debería ser un profesional que triunfe en el ámbito laboral. También se ha pensado que una persona con éxito académico debería ser feliz, tener buenas relaciones interpersonales, familiares, sociales, etc.

Estudios realizados sobre el éxito Académico e Inteligencia Cognitiva han puesto en evidencia que si bien es cierto, existe una relación entre ambos, esta no es lo suficientemente fuerte para predecir el éxito escolar, laboral y social (Emmerlingm y Goleman, 2003). Personas con alta Inteligencia Cognitiva o con

alto nivel de Rendimiento Académico, fracasan, no logran ser eficientes y eficaces en el trabajo, tienen dificultades para el asumir responsabilidades en equipos en las organizaciones, no avanzan en las jerarquías laborales, etc. A la vez, personas con un desempeño medio en las escuelas, consiguen éxito en múltiples roles de vida y trabajo.

Situaciones como las previamente mencionadas, conducen a un cuestionamiento sobre el grado de influencia de la Inteligencia Cognitiva en la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para la vida y el trabajo. Por tanto, es necesaria la búsqueda de opciones alternativas a la preparación y la formación de los estudiantes que coadyuven a que estos sean más felices y con mejor desempeño en sus vidas profesionales, sociales, familiares y personales. En este contexto, en la década de los noventa emerge el constructo y teoría de la Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional se aboca al estudio de las relaciones interpersonales y afectividad del individuo. En este sentido es complementaria al constructo de Inteligencia Cognitiva. La Inteligencia Emocional se considera una intersección entre aspectos cognitivos y emocionales.

Por tanto, la Inteligencia Emocional como paradigma emergente tiene gran difusión y aceptación. Actualmente se otorga gran importancia a la formación del estudiante y a una educación integral que favorezca el que las personas sean capaces de una participación activa y responsable en las actividades e interacción con su comunidad, de trabajar en redes, etc. Los medios para lograr lo antes citado, normalmente están explícitamente fuera de los planes de estudio dado que en la escuela tradicional se acepta que los conocimientos y habilidades disciplinares que conforman los cursos de las carreras son relevantes.

Las instituciones educativas, necesitan realizar búsquedas apoyadas en investigaciones y teorías de calidad para encontrar caminos que permitan la

inclusión de recursos que conduzcan a la formación y desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas, es decir, de medios que complementen los existentes centralizados en aspectos cognitivos del ser humano. Una alternativa es la Inteligencia Emocional.

La propuesta complementaria de la Inteligencia Emocional es extensiva a todas las carreras profesionales, en particular a la de Psicología.

Uno de los objetivos planteados frecuentemente dentro de las licenciaturas en psicología, como parte de la formación en el campo de la salud mental, es que los alumnos posean habilidades para identificar, comprender y manejar de forma adecuada factores emocionales relacionados directamente con las problemáticas de personas que solicitan un soporte psicológico profesional. Sin embargo, dentro de los planes de estudio se ha puesto énfasis en la enseñanza y aprendizaje de técnicas y teorías para la comprensión de la psique humana. Los objetivos, implementación y evaluación de los diversos cursos a que atienden los alumnos son principalmente en dominio de conocimientos y procedimiento sustentados en habilidades cognitivas como aspectos verbales, de ejecución, manejo del espacio, solución de problemas, razonamiento lógico, razonamiento matemático, etc.

Siendo coherente con la aceptación de dominios cognitivos como muestra del aprendizaje y habilidades enseñadas a los estudiantes, en muchas instituciones se aplican test de inteligencia como indicadores de que los alumnos potencialmente cuentan con los prerrequisitos necesarios para mantenerse, concluir su carrera y tener un desempeño profesional posterior satisfactorio.

Por otra parte, el psicólogo trabaja con personas, con las problemáticas emocionales que afectan la vida de pareja, familiar, social, laboral, entre otras. El área de conocimiento y manejo intrapersonal, así como las relaciones sociales esenciales para un buen desempeño en los diferentes niveles de

intervención psicológica y ámbitos de acción de los futuros psicólogos no se encuentra explícita y estructurada en la curricula. Estas áreas son habilidades que involucran una Inteligencia Emocional.

El vacío que hay en el conocimiento sobre la Inteligencia Emocional en una carrera como psicología, donde las habilidades comprendidas en este tipo de inteligencia son centrales, conduce a la necesidad de explorar características emocionales y cognitivas de alumnos de dicha carrera. En este panorama surge la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las relaciones entre la Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico?



Justificación

Disciplina

U A N L

La mayoría de las investigaciones que han pretendido relacionar el coeficiente intelectual con el éxito personal no han obtenido resultados satisfactorios. La evidencia empírica y observaciones cotidianas muestran que personas con alto nivel de Inteligencia Cognitiva tienen un desempeño medio o pobre en los ámbitos laborales y en la vida cotidiana. A su vez, personas con un nivel de Inteligencia Cognitiva medio son grandemente exitosas en sus lugares de trabajo y en su vida familiar y social.

Es evidente, que la Inteligencia Cognitiva como herramienta única no es suficiente para explicar el desempeño de las personas en sus diferentes esferas de vida. Ante esta situación, Lam y Kirby (2002) sugieren la necesidad de incluir en estas investigaciones la Inteligencia Emocional, dado que esta considera las habilidades de relaciones sociales que son centrales en el trabajo e interacción

interpersonal. Hasta fechas recientes estas dos clases de inteligencias habían sido abordadas separadamente cuando son y deberían entenderse como complementarias.

En los últimos años, algunas organizaciones laborales y educativas se han interesado en las habilidades emocionales de sus miembros. Han considerado, que tanto la Inteligencia Cognitiva con sus procesos de razonamiento lógico como la Inteligencia Emocional con sus habilidades de colaboración y afectividad, son un recurso primordial que coadyuva a una rápida y eficiente solución de problemas y a una respuesta adecuada a las demandas de las organizaciones y sociedad. En este contexto, Caruso y Salovey (2004) menciona que el razonamiento puro y las emociones están ligados, permitiendo a los directivos y los líderes, maestros y estudiantes compartir una visión, motivar a otros y estimular a trabajar con los demás.

Política educativa

Los paradigmas educativos actuales, hacen referencia a una formación integral la cual implica aspectos de la disciplina, pero también de valores y relaciones humanas. Lo anterior se refleja en la inclusión de nuevas directrices en los fines de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Los cuatro aprendizajes están encaminados a posibilitar la participación del estudiante en un sistema integral, donde se le capacita para adaptarse a las nuevas demandas del mundo en constante cambio. Sin embargo, el aprender a hacer y el aprender a convivir, son los que nos facilitan trabajar dentro de la sociedad, es decir, la eventualidad de trabajar en forma colaborativa, ser empáticos con los que nos rodean, comprensivos y tener la posibilidad de conocernos a nosotros mismo (Estévez, 2004). En otras palabras, se requieren de habilidades que están relacionadas con la Inteligencia Emocional. Esta clase

de inteligencia es complementaria a la Inteligencia Cognitiva usada tradicionalmente para la enseñanza de contenidos disciplinares y habilidades técnicas en las instituciones educativas.

Profesión

Las instituciones educativas son espacios de formación de los estudiantes en todos sus diversos niveles. Si se aceptan las limitaciones encontradas en las investigaciones de Inteligencia Cognitiva y la relevancia de la Inteligencia Emocional, las escuelas deberían ser promotores de estas habilidades en sus académicos y en sus estudiantes de la misma forma que lo han sido de las concepciones clásicas de inteligencia.

En las universidades, la carrera que se aboca a la salud mental de las personas es la psicología. Los diversos campos de acción de la psicología se ubican en la interacción social y trabajo con los procesos emocionales y afectivos del ser humano. En este sentido, es obvio que el soporte de una Inteligencia Cognitiva es limitado para el ejercicio de esta profesión. Por tanto, en la formación del psicólogo debería ser fundamental contemplar la Inteligencia Emocional de sus estudiantes para facilitar la adquisición y desarrollo de habilidades que les posibiliten identificar, usar, comprender y sobre todo regular sus emociones, así como la de otras personas.

En la carrera de psicología en muchas ocasiones, además, de variables de Inteligencia Cognitiva se consideran variables relacionadas con la personalidad como criterios de aceptación en universidades mexicanas. Las evaluaciones de personalidad que se llevan a cabo se enmarcan en constructos de psicopatología, que son diferentes a los constructos de Inteligencia Emocional que están más dirigidos hacia habilidades que tienen la posibilidad de desarrollarse en el proceso de formación en la escuela. No se está sugiriendo eliminar las pruebas de personalidad, sino complementarlas y así

tener una panorama más amplio de las características de los aspirantes a entrar a dicha profesión.

Actores – maestros – estudiantes

Como catedráticos de la institución sería interesante conocer, más acerca de nuestro quehacer como formadores de la profesión, el que, el cómo y de qué forma nuestra labor como docentes esta facilitando el enriquecimiento personal de los alumnos. Por un lado esta claro, que nos hemos preocupado por favorecer las habilidades cognitivas, como son las verbales, lógica, matemáticas etc. Por otra parte, la formación en el área afectiva no esta clara, se considera que ocurre implícitamente en el paso del estudiante por una curricula en una institución particular. Como docentes no se realiza un trabajo explícito y sistemático dirigido hacia el conocimiento y desarrollo emocional adecuado de los estudiantes de psicología. ¿Pero, que tanto estamos formando en el aspecto afectivo?

Así mismo, si consideramos las demandas actuales de la sociedad de formación integral, emerge preguntas como: que tanto nos estamos aproximando a las demandas actuales de la sociedad, la pregunta es ¿se están desarrollando en los estudiantes de psicología las habilidades afectivas y sociales necesarias para ser profesionales competentes y comprometidos con su comunidad en una perspectiva actual y futura? ¿Tienen nuestros alumnos las habilidades cognitivas y afectivas necesarias para enfrentarse a los retos constantes que la sociedad nos esta imponiendo?

Por otro lado, ¿que tanto conocen, perciben y regulan sus emociones los alumnos? ¿Tienen habilidades para conocer y percibir los estados de ánimo de las personas con las que interactuaran profesionalmente en un marco de ética y valores humanos?

Como futuros psicólogos se requiere de un perfil específico, que incluya habilidades cognitivas y habilidades de regulación de sus emociones y profesionalmente los procesos afectivos de otras personas. Es importante identificar los procesos afectivos que ocurren en los estudiantes.

Institución psicología

Estamos inmersos en un mundo globalizado, donde no se puede dar marcha atrás; es necesario avanzar y estar a la altura de los demás países en todos los aspectos económicos, políticos, sociales y por supuesto, el ámbito educativo no podría ser la excepción. En este panorama, es necesario implementar investigaciones dentro de las universidades sobre el tema de Inteligencia Emocional, lo cual nos permitirá tratar de aportar un pequeño paso para llegar a la visión de nuestra facultad que se integra a la política de calidad: “Nos comprometemos a formar personas competentes a nivel internacional en el ejercicio y desarrollo de la Psicología, comprometidos con la sociedad, bajo un sistema de gestión de calidad y mejora continua” (Manual de Calidad de la Fac. de Psicología. UANL, 2005: 6).

Así mismo, la institución en la cual se pretende trabajar, tendría la oportunidad de conocer más acerca de sus alumnos y la posibilidad de abrir espacios para el enriquecimiento personal y profesional de los mismos, ya que al conocer más acerca de la Inteligencia Emocional, permitirá en un futuro trabajar en el procesos de enseñanza – aprendizaje, favoreciendo un mayor discernimiento acerca de las emociones y el manejo de las mismas y no solo los aspectos cognitivos como se hace en la actualidad.

Dependiendo de los hallazgos que se obtengan, podremos establecer nuevas líneas de investigación dentro de nuestro estado, como ya se mencionó anteriormente existen pocos estudios al respecto dentro de nuestra comunidad.

Objetivos

General

Detectar las relaciones entre la Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico.

Objetivos específicos

- Detectar el Perfil de la Inteligencia Emocional
- Detectar los Niveles de la Inteligencia Cognitiva
- Identificar la relación que hay entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de cada una de las materias
- Detectar la relación entre Inteligencia Emocional y los promedios globales (generales) de los participantes de la facultad de Psicología
- Detectar la relación que existe entre la Inteligencia Emocional en general y la Inteligencia Cognitiva
- Identificar la relación entre la Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico de los estudiantes que colaborarán en el estudio
- Detectar las relaciones entre la Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico por materias y promedio global
- Detectar la validez y confiabilidad del instrumento de Inteligencia Emocional (TMMS-24)

Preguntas de Investigación

- ¿Cuál es el perfil de Inteligencia Emocional en los alumnos de la facultad de psicología?
- ¿Cuáles son niveles de la Inteligencia Cognitiva en los alumnos de la facultad de Psicología?

- **¿Cuál es la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de cada una de las materias?**
- **¿Cuál es la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico Global?**
- **¿Cuál es la relación entre la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva?**
- **¿Cuál es la correlación entre la Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico?**
- **¿Cuál es la correlación entre la Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico?**
- **¿Cuál es la validez y confiabilidad del TMMS-24?**



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

Inteligencia

El término de inteligencia ha sido un concepto de interés en muchas disciplinas como en la filosofía, sociología y por supuesto no podemos dejar de mencionar la psicología. Pero, ¿qué es lo que nos lleva a estar interesado en ella?

Un interés surge de la necesidad de comprender como nos adaptamos, es decir, la posibilidad de poder ajustarse al constante cambio que hay en el medio ambiente y seguir sobreviviendo, lo cual para algunos investigadores esto sería considerado como un acto inteligente.

Por otro lado, podemos mencionar que a través del conocimiento de la inteligencia, podemos predecir algunos indicadores sobre la forma de desempeñarse de las personas en muy diversos dominios, como el éxito en el matrimonio, manejar un coche en el tráfico y por supuesto el desempeño en el trabajo y el rendimiento académico (Demetriou, 2002).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Sin embargo, aun cuando existe el interés por definir y conocer la inteligencia, existen múltiples concepciones de ella. Algunas de acceso al público en general ven la inteligencia como la capacidad de adquirir y aplicar conocimiento, o la facultad de pensar y razonar o un poder superior de la mente (diccionario Houghton Mifflin, 2002) o la habilidad general que involucra el cálculo, razonamiento, las relaciones perceptivas y analogías, así como la rapidez en el aprendizaje, almacenamiento y recuperación de información, usando un lenguaje fluido, clasificando, generalizando y adecuándolo a la nueva información (The Columbia Electronic Encyclopedia, 2003)

En los círculos académicos también se han presentado gran diversidad de maneras de entender la inteligencia. Desde hace más de cien años han existido investigadores de renombre que han trabajado en el tema y cuyas ideas permean concepciones actuales de la inteligencia como: la influencia de los factores hereditarios en las diferencias individuales (Galton, 1869), la inclusión de la totalidad de los procesos mentales para lograr la adaptación al medio ambiente (Binet, 1905, citado en *The Columbia Electronic Encyclopedia*, 2003) y la realización de pensamientos abstractos (Terman, 1916).

Posteriormente el estudio de la inteligencia se dirigió hacia la composición de la inteligencia encontrándose dos abordajes generales: uno que considera la inteligencia como la suma de capacidades independientes unas de otras (Thorndike, 1920) que derivó en medidas de factores específicos y otra que considera que la inteligencia está determinada por un factor común a todas las funciones –factor g– (Raven, 1956, citado en Martínez, s/f).

Más recientemente se han involucrado nuevos elementos como en la propuesta de Sternberg (1980) de inteligencia como la combinación de una serie de habilidades analíticas, creativas y prácticas, es decir, la posibilidad de elegir un ambiente donde se pueden adaptar a través del autogobierno. Como un conjunto de capacidades distintas que actúan de manera independiente dependiendo de las demandas existentes en el momento (Gardner, 1983).

A pesar de contar con tantas definiciones de inteligencia, en la investigación realizada por Sternberg (1981) con personas sin conocimientos de psicología, dieron conceptos en los cuales se podían identificar tres ideas: la primera en donde se maneja como una habilidad para resolver problemas, una segunda en donde se involucran las habilidades verbales como requisito importante en la inteligencia del ser humano. Y por último la posibilidad de mostrar interés por las demás personas, además de poder interactuar con ellos

(Sternberg et, al. 1981, citado en Feldman, 2002). Estas ideas coinciden con muchas de las definiciones mencionadas por los especialistas.

Para poder entender todos estos cambios en la conceptualización de la inteligencia se realizará una breve reseña de la historia de sobre el tema.

Antecedentes Históricos

Con el fin de facilitar el estudio y comprensión de la inteligencia dentro del campo de la psicología se han propuesto dos vertientes: la cualitativa y la cuantitativa. El enfoque cualitativo pone énfasis en el desarrollo intelectual que surge de las experiencias individuales y la mezcla de habilidades y destrezas que ha aprendido el sujeto a través de la interacción con los objetos. Este enfoque cualitativo emplea la observación y el método clínico. Un ejemplo de esta forma de explicar la inteligencia es la propuesta de Piaget, quien sin alejarse de su interés y conocimientos de la biología argumenta que la inteligencia es la adaptación que realizan los organismos al medio que los rodea (Shaffer, 2000).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Para evaluar esta adaptación, Piaget planteo problemas a los sujetos y observo críticamente sus ejecuciones; realizando además, entrevistas para conocer las explicaciones que daba el sujeto sobre su forma particular de enfrentar la situación a resolver. Los datos obtenidos se interpretaban en el contexto teórico que desarrollo dicho autor.

A este enfoque se le considera cualitativo, porque el factor esencial de adaptación no es la cantidad de información que posee y maneja el sujeto, sino las cualidades de esta información y de las respuestas en la solución de los problema resueltos ya sea correcta o erróneamente. Por tal motivo, dentro del

contexto social y educativo, este enfoque ha tenido un uso menor que el enfoque psicométrico.

Por otro lado se encuentra **el enfoque cuantitativo**, que es también conocido como Psicométrico. Surge del estudio de las diferencias individuales. El precursor fue Galton (1869), quien trató de relacionar las diferencias físicas de las personas, con sus habilidades intelectuales, que consideraba eran principalmente de índole hereditario. Para ello comparó las habilidades intelectuales de los padres, con los hijos. Utilizó un método que denominó biométrico, que consistía en tomar aspectos físico como el tamaño del cráneo, la fuerza con se oprime el puño, así como el tiempo de reacción refleja, entre otros. Además, junto con Pearson introdujo el término de correlación, que dentro de las técnicas estadísticas es muy empleada (Biografías, 2002).

Posteriormente Binet (1902), se abocó al estudio de las diferencias individuales. Estudió específicamente a niños parisinos con problemas de aprendizaje. Gracias a estos estudios se le ha llegado a considerar como el Padre de la Psicometría, ya que desarrolló el primer test de una manera formal, sentando las bases para la elaboración de mediciones intelectuales en el ser humano (Mattwes, Zeidner y Roberts, 2002). No fue capaz de definir de manera clara su concepción de inteligencia. Sin embargo, abrió las puertas para la investigación de las habilidades desde una perspectiva factorialista (Miller, 1999).

La explicación factorialista, es una técnica estadística, que se ha adjudicado a Charles Spearman en 1923 (Mehrabian, 2000). Esta técnica recurre al análisis factorial, que permite reunir de una serie de reactivos que miden alguna habilidad (es) y agrupa los ítems en factores de acuerdo a correlaciones entre ellos, de tal forma que se puede construir una prueba con diferentes factores que tienen características similares. Los agrupamientos de ítems en factores organizados por análisis factorial conducen a la propuesta de Spearman de la inteligencia con un factor general (g) y factores específicos (s).

En la figura 1 se representa dicha propuesta.

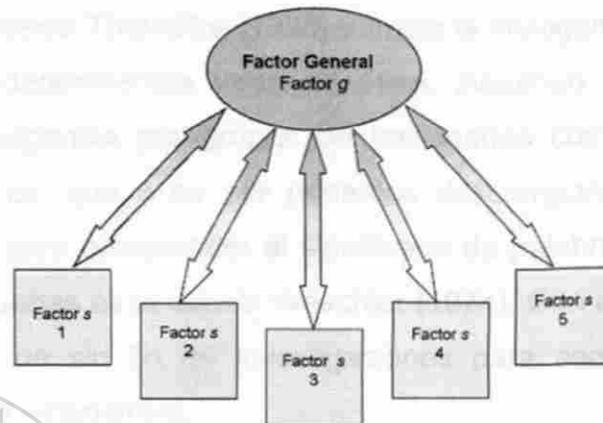


Figura 1. Modelo de dos factores de Spearman. Factor general (g) que todas las pruebas cognitivas poseen en común y factores específicos (s) que es único para cada prueba. Adaptado y traducido de *How General Is It?* En Stenberg, R. (2002)

Se habla de una inteligencia de factor general como una capacidad que involucra habilidades generales en la adaptación de los procesos cognitivos, estas destrezas generales son semejantes a habilidades de alto orden como la comprensión, resolver un problema, razonar etc (Matthews et al., 2002). Son comunes a cualquier persona, se sustentan en la no intervención de aspectos culturales, por ende, es válido tanto para los mexicanos, como los japoneses.

Por ejemplo, en la resolución de problemas se utilizan tareas como completar series de números, reconocer patrones y analogías, diseñadas para capturar el razonamiento matemático, verbal o viso-espacial de un individuo (Lam y Kirby, 2002). Dentro de los instrumentos mas usados para medir el factor general esta el test de Matrices Progresivas Raven que mide habilidades de relaciones preceptuales y de razonamiento analógico independiente de las habilidades verbales (Raven, 1993 Manual del Raven).

Algunos investigadores consideran que el término de factor general resulta demasiado amplio, ya que se hace referencia a una gran variedad de

habilidades dependiendo de las diferencias individuales que el sujeto posee, a ello Spearman lo denominó factor específico (s).

En este contexto Thorndike (1920) estudia la inteligencia como una serie de habilidades independientes unas de otras. Abriendo el camino para el estudio de la inteligencia por grupos de habilidades como por ejemplo las habilidades verbales, que a su vez podemos descomponerla en subgrupos, como habilidades para comprender el significado de palabras, etc. Un ejemplo de este tipo de pruebas es la escala Weschler (1974). Con este tipo de escalas se han realizado un sin fin de investigaciones para conocer los cocientes intelectuales de los estudiantes.

Desde la emergencia de la concepción de la inteligencia con un factor general y un factor específico ha existido controversia al respecto, que se mantiene en la actualidad.

Existe un debate clásico referente a si la inteligencia es heredada (innata) o adquirida. La postura de inteligencia innata sugiere que los seres humanos nacen con ciertas habilidades que permitir el ajuste a las demandas externas. El enfoque de inteligencia adquirida postula que esta es lograda por la intervención del medio ambiente, por tanto, se espera que las habilidades se vayan construyendo, gracias a la intervención de la sociedad y el medio circundante.

Inteligencia como Factor General

Dentro del presente trabajo se trabajó con la expresión de Inteligencia Cognitiva desde una perspectiva de factor general, la cual es definida por Spearman (1923) como "La habilidad para descubrir y tratar con relaciones en diferentes niveles de complejidad y abstracción" (Demetriou, 2002: pp. 7).

Mientras que el factor específico es entendido como habilidades únicas para ejecutar en las pruebas cognitivas, Spearman pensaba que el factor general interviene en todas las tareas que sean propuestas cognitivas. Así, las diferencias dentro de las habilidades generales son debidas a las diferencias de las magnitudes de alguna tarea cognitiva. Es decir, las diferencias individuales son sugeridas por Spearman como diferencias en las habilidades personales involucrando el uso de tres cualidades principales de la cognición: a) la aprehensión de las experiencias, b) la inferencia de relaciones, c) la inferencia de correlaciones. Estos tres principios fueron considerados como guías para la construcción de pruebas de Inteligencia. Un buen ejemplo de ello es la prueba de Matices Progresivas de Raven que contempla para su elaboración los dos últimos principios: inferencia de relaciones y la inferencia de correlaciones (Raven, 1938 y Raven, 1979; citado en Matthews et al., 2002).

La prueba de Matices Progresivas de Raven y el factor general que la construye se perfilan como una medición de capacidad educativa, definida como la aptitud para establecer relaciones y correlatos. Por ello es una prueba psicométrica aceptada a nivel de investigación y en campo práctico en Psicología (Fernández, Ongarato, Saavedra y Casullo, 2004)

Más recientemente se toman en cuenta tres parámetros para el estudio de la inteligencia como factor general: El primero es la rapidez para procesar información, un segundo parámetro es la Atención y por último se encuentra la planeación (Demetriou, 2002).

A pesar de que el estudio de la inteligencia tiene más de un siglo, continúa la polémica sobre la existencia de la inteligencia como factor general o factor específica. Sin embargo, dentro de nuestras actividades que realizamos en la vida cotidiana como el trabajar, el comunicarnos con los demás, conducir el automóvil, entre otros se utilizan predominantemente el factor general.

Una definición de la *inteligencia* como una habilidad general influenciada por la herencia, sirve, además para transformar la información dentro de nuevos conceptos y habilidades (Van Der Zee, Thies & Schakel, 2002).

Se han realizado una buena cantidad de investigaciones utilizando como herramienta para medir la inteligencia general en una gran variedad de edades (desde la edad escolar hasta la adulta).

Rodríguez y Arroyo (1999) relacionaron la autoestima con la inteligencia en niños de 6 a 11 años. Los aspectos intelectuales fueron evaluados con el test Raven, en la modalidad de Colores que cuenta con menos series e ítems que la modalidad para adultos. Uno de los hallazgos fue que los niños que mostraban puntuaciones altas tanto en inteligencia como en autoestima.

Estudios transculturales como el Rushton y Skuy (2000) donde se aplicó el Test Raven 309 estudiantes universitarios sudafricanos y estadounidenses para identificar diferencias entre los coeficientes intelectuales entre razas encontraron que las puntuaciones obtenidas por los estadounidenses son de 1 a 2 desviaciones estándar arriba que los sudafricanos. Además, los hombres obtuvieron puntuaciones ligeramente más favorables que las mujeres.

Recientemente Rushton, Skuy y Bons (2004) investigaron la validez de constructo del test Raven en su versión de Matrices Progresivas Avanzado, en estudiantes de ingeniería africanos y no africanos encontraron la misma validez interna para ambas muestras.

El Test de Raven también ha demostrado su utilidad como predictor del rendimiento académico general en estudiantes de carreras técnicas. Se obtuvo un 8% varianza cuando se considera con otras aptitudes académicas, perceptuales y manipulativas. Mientras las aptitudes numéricas tuvieron una mejor predicción del 36% de varianza. En donde la prueba de Raven

correlacionó con el Rendimiento Académico General de manera positiva (Frez, 1995).

Bacallao, Parapar, Roque y Bacalao (2004) estudiaron la influencia de diversas variables en el Rendimiento Académico. La variable que mas influyó fue el grupo al que se asigna el alumno, seguido por promedios de preuniversitario y el resultado de ingreso de matemáticas y de biología, posteriormente la motivación profesional y por último el Test de Matrices Progresivas Raven.

Con el fin de indagar sobre los predictores de rendimiento académico y militar Castro y Casullo (2002) trabajaron con estudiantes de primer ingreso y de 4º año. Sus hallazgos mostraron que puntuaciones bajas del Test de Matrices Progresivas Raven su versión general se correlacionaron con Rendimiento Académico bajo en alumnos de 1er grado, pero no en los de 4º grado.

Frey y Detterman (2003) examinó la relación entre la Inteligencia General medida por el test de Raven y la prueba SAT (Scholastic Assessment Test) encontrando que la mayor parte del SAT corresponde a una Inteligencia General; donde la correlación fue de .483.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Dentro de la presente investigación se va hacer referencia al término de **Inteligencia Cognitiva**, para referirnos a la posibilidad de resolver problemas que implican el completar una serie de figuras, sin que en ella se tomen en cuenta los estados afectivos de los sujetos que los resuelven. Como se puede observar, corresponde a la misma acepción del término de Inteligencia General.

En la actualidad, hay abordajes que intentan integrar los aspectos innatos y adquiridos que presentan la idea de que se nace con una cierta

potencialidad, pero el entorno social se encarga de desarrollarla (Salovey, Mayer y Caruso, 2002).

Antecedentes históricos de la Inteligencia Emocional

Aunque el término que hoy conocemos como Inteligencia Emocional es relativamente nuevo, el interés por los aspectos cognitivos interrelacionados con las emociones no lo es. En 1920, Thorndike hablaba de una inteligencia social donde expresaba que era la capacidad para comprender a los demás. La Inteligencia Emocional es definida como un tipo de inteligencia social, donde existe la posibilidad de expresar, identificar, conocer y regular nuestras emociones como el de otras personas.

En el año de 1960, Mowrer destacaba la relación entre emoción e inteligencia, lo cual, parecería ser una inteligencia de alto orden (citado en Salovey et al., 2002).

La primera vez que se utiliza el término de Inteligencia Emocional fue en un artículo alemán llamado "Inteligencia Emocional y Emancipación" de Leuner en 1966. En dicho artículo se describía el caso clínico de una mujer adulta a la cual, le adjudica una baja Inteligencia Emocional porque rechazaba sus roles sociales. El origen de esta deficiencia se atribuyó a la separación de la madre en las primeras etapas de su niñez (Matthews et al., 2002).

Durante 20 años el término de Inteligencia Emocional, queda en el olvido, aunque se continuó trabajando con las emociones. Mas adelante Payne en los años 1983/1986, utilizó el término Inteligencia Emocional, en un discurso no publicado donde se subraya que "la gran cantidad de supresión de la emoción en todas partes del mundo civilizado ha sofocado nuestro crecimiento emocional" y reportó el desarrollo de un marco de trabajo teórico riguroso y

filosófico para explorar y dirigir este problema (citado en Mayer, Salovey & Caruso, 2000:396).

Mayer y Salovey (1997) con la finalidad de explicar el concepto de Inteligencia Emocional lo seccionaron en sus dos conceptos: la *inteligencia* y la *emoción*. Cuando se hace referencia al término de inteligencia clásicamente se ponen de manifiesto funciones como: la memoria, el razonamiento abstracto y juicio. Además, se tiene la posibilidad de aprender y resolver problemas en situaciones novedosas.

En la figura 2 se muestra esta interacción e intersección entre la inteligencia y la emoción, derivando en la propuesta de Inteligencia Emocional desde la perspectiva de Mayer y Salovey



Figura 2. Inteligencia Emocional

El constructo de Inteligencia Emocional, ya con estructura formal aparece por primera vez en 1990, en dos artículos desarrollados por Mayer y Salovey (Mayer et al., 2000). Las primeras conceptualizaciones hacían referencia a la capacidad para razonar con información emocional de manera válida, además de incrementar el pensamiento a través de la información emocional (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990). Por otro lado, este concepto llevó a relacionarlo con

características de personalidad, ya que estas pueden ser consideradas como cualidades que pueden agruparse como deseables socialmente.

Al principio, el interés por la misma fue reducido. Incluso muchos investigadores de la psicología la tomaron con reservas ya que cuestionaban que fuera una concepción científica, por la gran difusión, pero en ella no se ofrecía suficiente evidencia empírica. Dentro de la tradición de la psicología diferencial o psicométrica, para encontrar evidencia de una inteligencia, existe una lógica: el primer paso es definirla; segundo paso es desarrollar una medida de lo que se ha definido; el tercer paso es documentar los resultados de dicha medida, ya sea que estos tengan una independencia parcial o completa de los test conocidos de inteligencia; el cuarto paso y último es demostrar que predican algún criterio de las actividades que realizamos (Mayer y Salovey, 1997). La propuesta de Mayer y Salovey ha creado el instrumento en base a criterios psicométricos, encontrándose en la fase última de demostración de su eficiencia.

En la última década emergió un gran interés por la misma, gracias a la difusión que le dio Goleman en su libro titulado "Inteligencia Emocional". Este libro captura el interés de la sociedad, al poner de relevancia el papel de las emociones como mejor predictor de éxito académico, en las actividades laborales que el cociente intelectual clásico (Goleman, 1995).

La difusión del constructo de Inteligencia Emocional resultó en un aliciente para personas con puntajes no muy altos en pruebas de Inteligencia Cognitiva. De acuerdo con los parámetros tradicionales las probabilidades de éxito en la vida personal, en el trabajo y en la sociedad de estas personas estaba limitado (Matthews et al., 2002). La concepción emergente de Inteligencia Emocional abría nuevos horizontes para el futuro de ellos.

Perspectivas Teóricas de la Inteligencia Emocional

De acuerdo a Mayer et al. (2000) y Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos & Extremera (2001), la Inteligencia Emocional en la actualidad puede ser abordada desde dos modelos teóricos. Uno es el modelo de habilidades que se interesa en la interacción de los procesos cognitivos y las emociones; en dicho modelo las emociones y el razonamiento interactúan constantemente. Sus representantes son Mayer, Salovey y Caruso. El otro, es un modelo mixto que maneja una mezcla de componentes de rasgos de personalidad, automotivación y optimismo, además de involucrar habilidades no cognitivas como en el caso de Bar-On y de competencias desde la perspectiva de Goleman.

La propuesta por Bar-On et al. (2003) se presenta una multirelación de emociones, competencias sociales y personales todas ellas interconectadas, posibilitando el actuar sobre nuestro medio ambiente. El modelo cuenta con 5 componentes:

- a) La habilidad para ser consciente y expresar emociones
- b) Habilidad para ser conciente de los sentimientos de los demás y poder establecer relaciones interpersonales
- c) La habilidad para manejar y regular las emociones
- d) La capacidad de ser flexible y actuar de manera realista ante problemas que se nos enfrenta
- e) Y por último la habilidad para actuar de manera positiva ante las situaciones nuevas que se nos presentan

Bar-On, conceptualiza que la Inteligencia Emocional es un tipo de inteligencia social. Esta última hace referencia a habilidades interpersonales e intrapersonales. Ambos tipos de Inteligencia Emocional y social los considera diferente a la Inteligencia Cognitiva. Para hacer esta distinción se apoya en

investigaciones con pacientes con Inteligencia Cognitiva normal con y sin daño neurológico que han mostrados diferencias en la toma de decisiones y puntajes de Inteligencia Emocional. Los resultados muestran que las personas con daños neurológicos toman decisiones más desventajosas y obtienen puntuaciones más bajas en la prueba de Inteligencia Emocional, que sujetos sin este tipo de lesión (Bar-On et al., 2003).

La segunda concepción de los modelos mixtos es la de Goleman (1995). Él define la Inteligencia Emocional como una mezcla de aspectos motivacionales y de personalidad, explicándolos en base a las neurociencias. Involucra cinco competencias:

1. Conocimiento de las propias emociones
2. Manejar las propias emociones
3. La automotivación
4. Reconocer las emociones de los demás
5. Manejar las relaciones

Las cinco competencias, pueden ser agruparlos en dos áreas: la regulación de las emociones (manejar las emociones propias y el manejar las relaciones) y el autoconocimiento y el conocimiento de otras personas; corresponden a la primera (conocimiento de las propias emociones), y tercera competencia (la automotivación) y a la cuarta competencia que es reconocer las emociones de los demás.

Si bien es cierto, que esta visión de Goleman ha sido de las más conocidas, también ha ocasionado polémicas debido a la falta de evidencias empíricas consistentes ya que cuando se han realizado investigaciones con sus ideas y pruebas los resultados han sido muy diferentes a los de él.

Por último, se abordará el modelo de habilidades mentales, la cual es propuesta Mayer y Salovey (1990). Dentro de esta concepción, el término de *Inteligencia Emocional* ha evolucionado conforme se han acumulado resultados de investigaciones al respecto (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

La primera definición aparece en 1990 como la capacidad para entender los sentimientos de uno mismo y usar estos sentimientos, así como guiar la información para pensar y actuar (Mayer et al., 2000).

Una definición más reciente de *Inteligencia Emocional* es: la capacidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones de uno mismo, como la de los otros. Estas diferentes habilidades son conceptualizadas como ramas de la *Inteligencia Emocional* que van progresando a través del tiempo. Además, al igual que la concepción de *Inteligencia Cognitiva*, la *Inteligencia Emocional* se desarrolla con la edad y la experiencia desde la niñez hasta la vida adulta (Mayer et al., 2004). De esta manera, las habilidades o ramas se organizan jerárquicamente. La más básica es la percepción, después el uso de emociones, seguida por la comprensión en un nivel más complejo ya que esta relacionada con sistema cognitivo y en la cumbre está la regulación (Mayer & Salovey, 1997).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Habilidades de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey

Para comprender mejor esta definición se detallaran cada una de estas habilidades:

Percepción. Es la capacidad para identificar de manera precisa los sentimientos de uno mismo y de otras personas, permitiendo reconocer nuestros estados emocionales y etiquetarlas con relativa facilidad.

Las personas que son buenas identificando las emociones se caracterizan por ser sensibles al arte, como la música y la pintura. Un aspecto que resulta mucho más complejo para estas personas es poder distinguir entre una emoción real y una fingida.

Otra característica de la habilidad para percibir las emociones es estar conscientes de ellas. Para ello se necesita realizar una introspección de lo que sentimos, darle un nombre, sin que esto lleve a una evaluación obsesiva.

Involucra poder expresar las emociones, lo cual resulta fácil, sin embargo, el formularla de manera precisa no lo es tanto. Esto requiere de la comunicación con los demás, utilizando tanto el lenguaje verbal y/o no verbal. Este último hace referencia a la postura corporal, el tono de voz, las gesticulaciones con el rostro.

El poseer la habilidad de percepción permite la adaptación al entorno personal (Caruso y Salovey, 2004). Además, se va incrementando con el crecimiento del sujeto, en la medida que el sujeto tiene contacto con el medio ambiente y establece relaciones sociales. Desencadenando cuatro niveles. En el primero se realiza una identificación de las emociones, estados físicos, pensamientos y sentimientos.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En el segundo nivel se alcanza la posibilidad de identificar las emociones en otras personas, en diseños, el arte, la conducta, el lenguaje el sonido y la apariencia. Los niños desde una etapa muy temprana son capaces de identificar sus propias emociones y en las demás personas, por ejemplo en reconocimiento facial y tonos de voz.

El tercer nivel corresponde a la habilidad de expresar las emociones de manera precisa y la relacionada con la necesidad de expresar los sentimientos.

El cuarto nivel, se da la habilidad para discriminar entre lo preciso e impreciso, lo honesto y deshonesto de los sentimientos (Mayer y Salovey, 1997).

Uso de las emociones. Esta habilidad permite reconocer que las emociones ayudan a facilitar los pensamientos e incrementa el razonamiento y la capacidad de solucionar problemas. Dado que las emociones poseen información importante, dirigen la atención a ciertos aspectos del medio ambiente y detectar errores cuando se presentan en tareas que se realizan.

Un aspecto importante de esta habilidad es ponerse en el lugar del otro. Esta actividad da la probabilidad de generar emociones o conjunto de emociones. Así mismo, los estados de ánimo, son capaces de generar impactos en nuestros pensamientos, posibilitando obtener pensamientos diferentes dependiendo del estado de ánimo que predomine. Cuando se toman decisiones, se involucra una lógica, pero también intervienen las emociones. Resulta de interés, que con el fin de anticipar la manera de resolver un problema o tomar una decisión es factible inducir una emoción o un conjunto de emociones determinadas

Un primer nivel dentro de esta habilidad, es que la emoción dirige la atención hacia información importante priorizando así las funciones de pensamiento. En el segundo nivel, ellas pueden ser tan vividas y accesibles que generan juicios y recuerdos concernientes a sentimientos específicos. Un tercer nivel es la oscilación de los estados de ánimo que cambian la perspectiva del individuo, (por ejemplo de optimista a pesimista) y permiten considerar lo favorable de los múltiples puntos de vista. Por último, en el cuarto nivel, se encuentra que los estados emocionales diferentes alientan a resolver problemas específicos, como la felicidad que facilita un pensamiento inductivo y la creatividad.

Comprensión de las Emociones. De todas las habilidades, ésta es la más cognitiva, ya que relaciona el pensamiento con las emociones. Posibilitan al individuo entender las causas de las emociones personales y de otros y relacionarlas con varias emociones, incluso con emociones complejas. La comprensión de las emociones permite expresar una gran gama de emociones adecuadas a diferentes contextos conforme se van presentando en la vida de la persona.

La Inteligencia Emocional normalmente considera que eventos particulares llevan a seguir una determinada trayectoria emocional. Esto es debido a la historia personal emocional y la forma de actuar en momentos específicos.

Además, la comprensión de un tema requiere de un vocabulario básico, que permita el análisis de dicho tema. Lo mismo ocurre con las emociones, para llegar a comprenderlas se requiere de un conocimiento de las emociones básicas.

Hablar de emociones básicas resulta una cuestión complicada, ya que aun no existe un consenso de cuales son. Existen varios modelos, uno de los más conocidos es el de Paul Ekman (1993), en dicho modelo se incluyen las siguientes emociones: enojo, disgusto, tristeza, desdén, sorpresa, miedo, felicidad. Por otro lado, Plutchik (1980) considera que las emociones básicas son la anticipación, enojo, disgusto, tristeza, sorpresa, miedo, aceptación y la alegría. Mientras que Tomkins (1962) piensa que son el desprecio, vergüenza, interés, disgusto, aflicción, sorpresa, miedo y el placer. Por último se encuentra Izard (1992), que incluye el desprecio, enojo, aflicción, sorpresa, miedo y alegría.

Las emociones no siempre ocurren aisladas y con intensidad constante. En muchas ocasiones se presentan como una mezcla o van aumentando progresivamente en su fuerza. Estas mezclas conducen a diferentes estados emocionales son designadas con diferentes nombres que también son necesarios discriminar y comprender.

En esta habilidad de comprensión de la Inteligencia Emocional, primero se es capaz de etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas. En un segundo nivel, se encuentra la habilidad para interpretar el significado que las emociones conllevan respecto a los enlaces que ocurrieron en el momento que se desencadena, por ejemplo la *tristeza frecuente es acompañada de pérdidas*. El tercer nivel, se relaciona con la posibilidad de comprender sentimientos complejos (presentación simultánea de dos emociones) como el amor y el odio hacia la misma persona o mezclas como el temor que es una combinación de miedo y sorpresa. En el cuarto y último nivel, se encuentra la habilidad para reconocer transiciones entre emociones como pasar del enojo a la satisfacción o del enojo a la vergüenza.

Para comprender mejor estas transiciones a continuación se presenta una gráfica, en la que se muestran diferentes grados de tonalidad de color a medida que la emoción se convierte en más intensa, con su respectivo nombre. ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

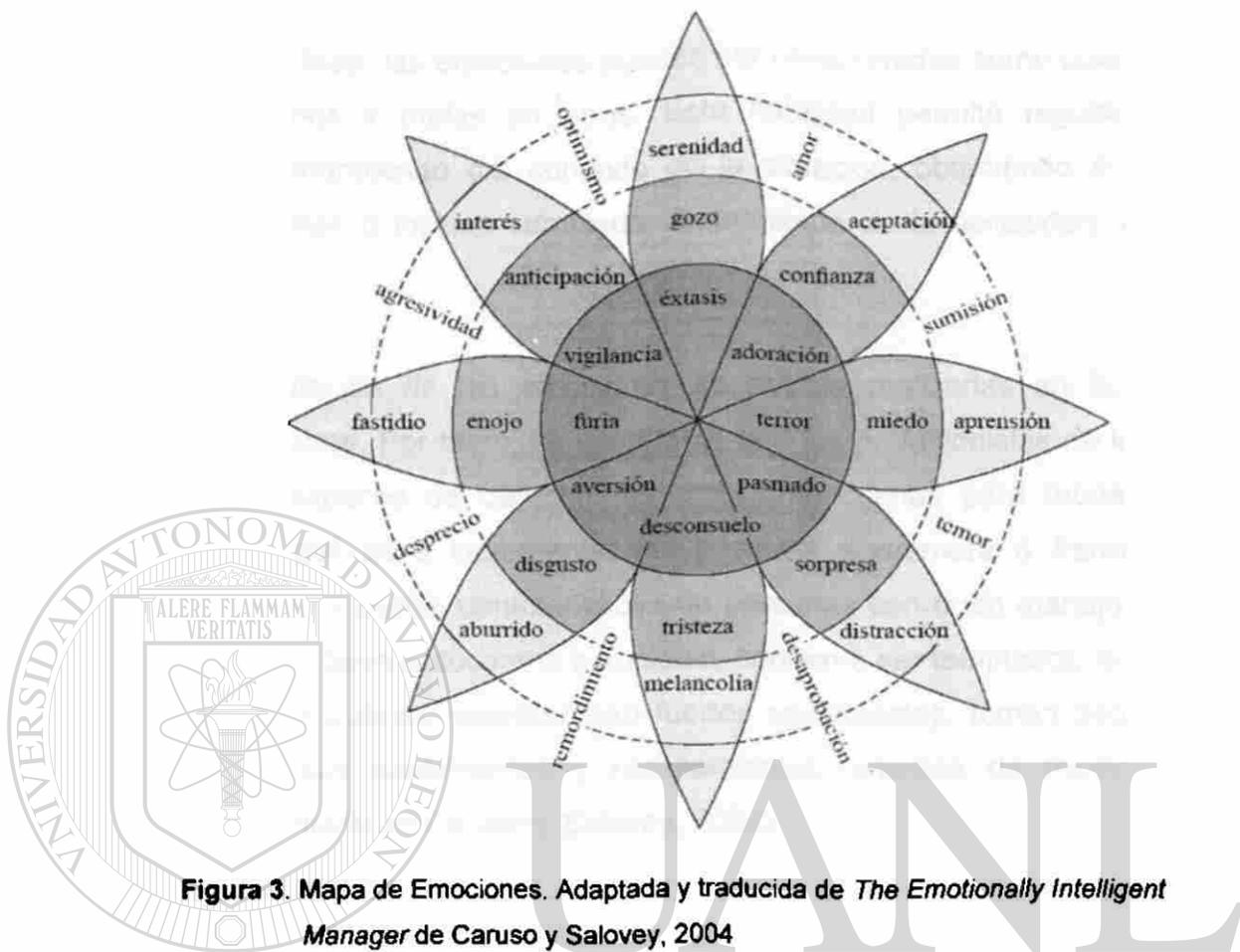


Figura 3. Mapa de Emociones. Adaptada y traducida de *The Emotionally Intelligent Manager* de Caruso y Salovey, 2004

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Manejo de las emociones. Es la última habilidad del modelo de Mayer y Salovey [®]

(1997) considerada la más importante en la Inteligencia Emocional.

Brinda la posibilidad de trabajar con las emociones para su mejor provecho en la solución de problemas y toma de decisiones dentro de la vida.

Esta capacidad no niega que las personas sientan o puedan expresar sus sentimientos y reconocer los sentimientos de los demás. Más bien, en este nivel los individuos, son capaces de realizar un balance entre las emociones y la razón. Las personas pueden incorporar tanto las emociones propias, como el de otras personas, dentro del pensamiento.

Por otro lado, las emociones pueden ser consideradas como buenas, en ciertas ocasiones y malas en otras. Esta habilidad permite regular estas emociones, dependiendo del contexto de la situación, obteniendo el mayor provecho de ellas o incluso cambiarla dependiendo de la necesidad, que se tienen.

La regulación de las emociones es posible realizarlas en la propia persona y en otros. Por tanto, es importante que los profesionistas de la salud mental sean capaces de detectar las emociones ajenas para moderar las emociones negativas e incrementar las positivas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). Algunas características de personas con buen manejo de las emociones son: buen autocontrol emocional, tienden a ser templados, a pensar claramente aun cuando experimenten fuertes sentimientos, toman decisiones considerando sus sentimientos y razonamientos, además de mostrar sus sentimientos (citado en Caruso y Salovey, 2004).

En cuanto a la evolución de esta habilidad un primer nivel es la posibilidad de estar abierto a los sentimientos, ya sean placenteros o no. Un segundo nivel se encuentra la habilidad para emplear o quitar reflexivamente una emoción dependiendo de los juicios informativos o utilidad de la emoción. El tercer nivel corresponde a la habilidad para monitorear reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a los otros, como reconocer la influencia o razonamientos sobre las emociones. Por último se encuentra la habilidad para regular las emociones en uno mismo como en las ajenas, moderando las emociones negativas e incrementando las placenteras, teniendo cuidado de no exagerar, ni reprimir la información que ellos contiene (Mayer y Salovey, 1997).

En la figura 4 se muestra a manera de síntesis las habilidades de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, explicado en el apartado de arriba.



Figura 4. Habilidades de la Inteligencia Emocional. Adaptado y traducido de *The Emotionally Intelligent Manager* de Caruso y Salovey, 2004

Instrumentos de la Inteligencia Emocional

El equipo de trabajo de Mayer (1990), una vez que definieron el término de la Inteligencia Emocional, se avocaron al desarrollo de un instrumento de medición con confiabilidad y validez en cada una de las habilidades. Lo anterior fue para poner a prueba su propuesta de Inteligencia Emocional con altos criterios psicométricos e ir construyendo una teoría fuerte y fundamentada (Cherniss, 2000). Esta intencionalidad da lugar a dos vertientes de investigación: las medidas basadas en autoreportes, también llamadas Inteligencia Emocional Percibida y las medidas con tareas que involucran habilidades o ejecuciones (Extremera y Fernández-Berrocal 2004).

En el ámbito de las prueba de autoreporte surge el Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS-48), con propósito de evaluar la estabilidad de las personas en su forma de atender, discriminar y regular estados de ánimos y emociones personales y de otros.

Para la construcción de la validación y confiabilidad de dicho instrumento intervinieron 200 personas que contestaron una escala tipo likert de 5 opciones, con un contenido de 48 ítems.

Una vez aplicada la escala se realizó un análisis factorial, donde se detectaron 3 factores:

1. Atención (21 reactivos) donde se hace referencia a la capacidad de expresar y sentir las emociones de forma precisa (habilidad de percibir las emociones).
2. Claridad (15 reactivos). Se relaciona con el comprender bien los estados de ánimo (habilidad de comprensión).
3. Reparación (12). Regula los estados emocionales de forma correcta (habilidad de manejar las emociones, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai , 1995).

La consistencia interna fue obtenida a través del alfa de Cronbach, donde se obtuvieron las siguientes puntuaciones: .86 para el primer Factor de Atención, .87 en el Factor Claridad y .82 en Reparación.

Posteriormente para verificar la estructura de la Escala se aplicó a 148 alumnos de un curso de psicología que además participaban en un estudio longitudinal sobre estrés psicológico y conductas de salud y enfermedad (Goldman et al., 1995; citado en Salovey et al., 1995), donde se confirmó la estructura de la escala con sus tres factores.

En la verificación de la validez discriminante y de convergencia se utilizaron evaluaciones de diferentes instrumentos, entre ellos: el Cuestionario de Ambivalencia sobre Expresión Emocional, el de Expectativas de Estados de Ánimos Negativos (depresión), la Prueba de Orientación en la Vida y la Escala

de Autoconciencia, los cuales correlacionaron con el TMMS. Así, por ejemplo el Factor de Atención correlacionó positivamente con la Autoconciencia (.32), mientras que el Factor Claridad correlacionó negativamente con el Cuestionario de Ambivalencia (-.25) y depresión (-.27). Por último el Factor Reparación correlaciona negativamente con Depresión (-.37).

En el año 2004 se realizó la adaptación de esta misma escala (TMMS 48) al castellano, por Fernández-Berrocal, donde participaron 292 estudiantes (84 hombres y 202 mujeres) cuyas edades fluctuaron de 18 a 57 años con un promedio de 22 años, que cursaban una materia de psicología.

Para llevar a cabo la adaptación se aplicaron las siguientes pruebas:

- Trait Meta-Mood Scale (TMMS 48) la cual fue traducida y regresada a su idioma original por dos personas, una de las personas no conocía la prueba. La traducción final se dio por consenso
- La Escala de Depresión Beck
- La Escala de Satisfacción Vital
- La Escala de Respuesta Rumiativa

Estas tres últimas escalas se utilizaron con la finalidad de detectar la validez convergente.

El TMMS-48 como ya se mencionó anteriormente es una escala likert que cuenta con cinco opciones que reflejan el grado de acuerdo de los participantes con los enunciados planteados. Una vez recolectado los datos se procedió a realizar el análisis factorial de componentes principales con una rotación varimax.

De este análisis factorial emergieron tres factores al igual que la original. Sin embargo, la cantidad de ítems disminuyeron debido a dos circunstancias. Una fue la baja fiabilidad y la escasa aportación a la confiabilidad de la escala

en general. La segunda fue que los reactivos parecían medir habilidades emocionales interpersonales y aspectos emocionales más generales, y no Inteligencia Emocional intrapersonal.

Por tanto, la Escala quedó al final con 24 ítems que se distribuyeron equitativamente en 8 ítems para cada uno de los Factores: Atención, Claridad y Reparación. La confiabilidad para el primer y segundo Factor fue de .90, para al tercer factor fue de .86. La fiabilidad de test-retest fue adecuada (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Además, tiene una validez convergente: El Factor Atención con la escala de Depresión de 0.20 y Rumiación 0.37. El Factor de Claridad con la escala de Depresión -0.24 y Satisfacción Vital de 0.37. Mientras que para el Factor de Reparación con la escala de Depresión -0.33, Satisfacción Vital 0.41 y Rumiación -0.20.

Para la mejor comprensión de los factores de las escalas se dividieron en rangos, donde el rango bajo para los tres factores se debe mejorar; mientras que el rango medio se considera adecuado y el rango alto para el factor de Atención se debe mejorar ya que se presta demasiada atención. Los factores de Claridad y Reparación se estiman como excelentes si las personas llegan a ubicarse en dicho rango alto (Fernández-Berrocal, 2004. Manual del TMMS-24).

Existe un buen número de investigaciones con este instrumento. Una de ellas fue realizada por Hernández, Guerrero y Arjona (2000) cuyo objetivo fue relacionar la Inteligencia Emocional con los "Estados de Humor" en deportistas. En dicho estudio participaron 248 atletas y tenistas de ambos sexos. Para evaluar los estados de humor se utilizó la escala Profile of Mood States (POMS) y el TMMS 48 para la inteligencia Emocional. Los hallazgos mostraron a los tenistas con mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional y a los atletas con puntuaciones ligeramente superiores en la Escala de Estados de Humor.

En lo que se refiere a la relación entre la Inteligencia Emocional y los Estados de Humor, la subescala de Reparación resultó un buen predictor de depresión y ansiedad tanto para los atletas como para los tenistas, donde se observa que altas puntuaciones en Reparación tiene menores puntuaciones en Depresión y Ansiedad.

Otro trabajo con la Escala del TMMS, versión adaptada (41 ítems) fue la realizada por Palmer, Walls, Burgués y Stuogh (2001); con el propósito de estudiar la relación entre el liderazgo efectivo y la Inteligencia Emocional. Se encontró que algunas de las subescalas de Inteligencia Emocional correlacionan positivamente con los cambios en el liderazgo. Por ejemplo, la inspiración motivacional correlaciona positivamente con Claridad ($r=.55$) y Reparación ($r=.35$); así mismo, la gratificación contingente correlacionó con Reparación (.41).

Salovey et al. (2002) utilizó el TMMS-48 con estudiantes universitarios para relacionar la Inteligencia Emocional, la Ansiedad y la Depresión. En el estudio encontró que estudiantes con altas puntuaciones en la Inteligencia Emocional tienen menos síntomas de ansiedad social y depresión (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La depresión endógena y la desesperanza correlacionaron con una dirección negativa con Reparación en estudiantes de secundaria cuando se indaga sobre la dependencia entre la habilidad para regular los estados de ánimo y los síntomas de la depresión endógena y la desesperanza depresiva, utilizando la subescala de Reparación del TMMS-48. Sin embargo, la desesperanza obtuvo una correlación más alta que la depresión endógena (Williams, Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos-Díaz y Joiner, 2004).

En Chile, España y Estados Unidos en un estudio transcultural llevado a cabo por Fernández-Berrocal et al. (2001) utilizando el TMMS 48 correlacionaron la cultura y el ajuste emocional. En los resultados el ajuste emocional estuvo asociado con la Inteligencia Emocional Percibida en un 23% de la varianza, mientras que las dimensiones sociales solo un 7%. Concluyeron que las personas con puntuaciones altas en Claridad y Reparación tienen un mejor ajuste.

Fox y Spector (2000) investigaron la relación entre Inteligencia Emocional (TMMS 48), Inteligencia Práctica y General y éxito en la entrevista laboral midiendo la afectividad. Sus datos indicaron relación entre los tipos de inteligencia y éxito en la entrevista. La Escala de Reparación señaló una correlación positiva moderada con Inteligencia General empleando el Test Wonderlic Personnel ($r=.30$), Inteligencia Práctica ($r=.35$) y la Escala de Afectividad Positiva ($r=.28$). La Escala de Atención correlacionó positivamente con Afectividad Positiva ($r=.30$), y la Escala de Claridad correlacionó negativamente con Afectividad Negativa ($r=-.36$).

Schutte et al. (1998) desarrolló una Escala de Autoreporte para medir la Inteligencia Emocional (similar al TMMS). La aplicó a estudiantes universitarios australianos al principio del ciclo escolar y sus resultados los correlacionó con las calificaciones obtenidas al finalizar el curso. Las correlaciones fueron significativas. Altas puntuaciones en Inteligencia Emocional predijeron significativamente el éxito académico (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Sin embargo, Chico en 1999, utilizando la misma escala de autoreporte de Schutte, no encontró relaciones significativas entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico. En este estudio la variable de rendimiento académico fue considerada como el promedio de solo tres materias. Otro dato de interés en este estudio fue que la Inteligencia Emocional fue correlacionada

también con la Inteligencia General, medida a través del Test de Matrices Progresivas Raven y la Escala de Cattell. No se encontraron relaciones significativas con esta medida de Inteligencia Emocional (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

La relación entre la Inteligencia Emocional y la ejecución de tareas cognitivas fue analizada por Schutte et al. (2002) empleando su Escala. Sus hallazgos manifestaron que personas con alta Inteligencia Emocional, ejecutan mejor tareas cognitivas que personas con baja Inteligencia Emocional, aun cuando algunas de las tareas hayan presentado situaciones frustrantes para los individuos.

Más recientemente, Barchard (2003) estudió la validez predictiva de diversas mediciones de la Inteligencia Emocional y habilidades cognitivas tradicionales, con respecto al éxito académico (promedio final del grado escolar). Entre las pruebas aplicadas estuvo el TMMS-48 (solo los factores de Atención y Reparación) y todas las subescalas del MSCIEIT (Mayer et al., 1999). Los resultados obtenidos muestran que solo algunos factores de las pruebas tienen relación significativa con el éxito académico. En el caso del TMMS-48 el factor de Atención reveló una correlación negativa de $-.054$. Mientras que las subescalas del MSCEIT de Mezclas (.210), Transición (.204) y Analogías (.172) indicaron una relación positiva con el rendimiento académico. El mejor predictor de éxito académico, fue la habilidad cognitiva tradicional, específicamente la habilidad verbal.

El segundo tipo de medidas, son las que se refieren a las habilidades o ejecuciones de tareas, existen dos pruebas dentro de esta perspectiva. La primera fue MEIS (The Multifactor Emotional Intelligence Scale) en 1997. Esta prueba consta de los cuatro factores (percepción, uso, comprensión, regulación), distribuidos en 12 tareas. Para su elaboración se recurrió a los mismos criterios para construir una prueba de Inteligencia Cognitiva. Un criterio se enfoca a

aspectos conceptuales, esto es, que refleje por ejemplo el desempeño intelectual y no otro tipo de conductas. Otro criterio es el correlacional. Un criterio más se refiere al desarrollo, el cual indica que la Inteligencia va cambiando con la edad y la experiencia (Mayer et al., 2004).

Al realizar el análisis estadístico de las aplicaciones, la Escala finalizó con cuatro Factores, divididos en subescalas: El primer Factor *Identificación de Emociones* se subdividió en: caras (alfa .89), imágenes (alfa .94), sonidos (alfa .90) e historias (.85). El segundo factor fue *Utilización de Emociones*: sinestesia (alfa .86) y sesgos de sentimientos (alfa .71). El tercer Factor fue *Comprensión* que comprendió: mezcla de emociones (alfa .49), progresiones (alfa .51), transiciones (alfa .94) y relatividad (alfa .78) y el cuarto Factor fue *Regulación de Emociones en uno mismo* (alfa .72) y en otros con un alfa .70 (Extremera et al., 2004).

La escala MEIS correlaciona positivamente con la Inteligencia Verbal (Mayer et al., 1999). Pero cuando se le correlaciona con Inteligencia no verbal como la prueba de Matrices Progresivas Raven no existen relaciones significativas (Ciarrochi et al., 2000, citado en Salovey et al., 2002).

La Escala MEIS también tiene una versión para adolescentes con los mismos Factores y una correlación moderada con la inteligencia verbal igual que el instrumento para Adultos ($r = .36$) (Mayer et al., 1999).

El MEIS es una medida de Inteligencia Emocional que ha sido ampliamente utilizada en diferentes campos de la investigación. Una muestra es el trabajo realizado por Woitaszewski y Aalsma (2004) con 39 adolescentes brillantes y talentosos relacionando su Inteligencia Emocional con el éxito académico y social. Los resultados no encontraron relaciones significativas entre estas variables.

Mayer, Perkin, Caruso, Salovey (2001) también trabajaron la Inteligencia Emocional en adolescentes brillantes. Ellos encontraron que los adolescentes que cuentan con altas puntuaciones en la Inteligencia Emocional son capaces de organizar más cambios sociales, que aquellos que obtienen puntuaciones bajas. Lo anterior es opuesto a los resultados obtenidos por Woitaszewski y Aalsma (2004). Una de las razones que probablemente hayan influido en esta diferencia de resultados es que este fue un estudio piloto con solamente 11 adolescentes.

Goleman (1995) propone a la Inteligencia Emocional como un buen predictor de éxito en la vida laboral, personal y actividades cognitivas. Específicamente en el desempeño académico más que la inteligencia general. Para probar esta cuestión Lam y Kirby (2002) aplicaron a universitarios la versión corta del MEIS. Los resultados mostraron que la Inteligencia General fue un buen predictor del desempeño escolar, al igual que los Factores Percepción y Regulación de Inteligencia Emocional. Sin embargo, el Factor de Comprensión no predijo el éxito escolar.

Una versión posterior y mejorada del MEIS es el MSCEIT (Mayer, Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) que posee dos versiones. La primera fue realizada en 1999 (V 1.1) y la segunda (V 2.2) es una versión adaptada al castellano por Fernández-Berrocal en 2003. Sin embargo, estas versiones están en fase de construcción de evidencias empíricas suficientes, para formalizar datos que sustenten las versiones mejoradas del MSCEIT.

Con la Escala MSCIET, Teng y Keng (2003) indagaron la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes universitarios de Singapur (educación local) y estudiantes con educación extranjera con respecto a la Inteligencia Emocional. Dentro de los hallazgos se encontró que los estudiantes con educación extranjera obtuvieron puntuaciones más altas en la Inteligencia Emocional, que los estudiantes con educación local. Además, un hecho de

interés fue que los estudiantes masculinos obtuvieron puntajes medios más elevados que las mujeres.

Mestre, Guil y Gil-Olarte (2005), en un intento de encontrar evidencias empíricas de relaciones entre Inteligencia Emocional y adaptación escolar aplicaron el MSCIET versión 2.0, traducida al castellano a estudiantes de secundaria. Los hallazgos revelaron que la Inteligencia Emocional correlacionó positivamente con el Rendimiento Académico, exceptuando la subescala de Percepción Emocional. Así mismo, los estudiantes con alta Inteligencia Emocional, mostraron una mejor adaptación escolar, esto es, tuvieron menos faltas de agresión, hostilidad y de indisciplina.

Perry, Ball y Stacey (2004) elaboraron una escala de autoreporte de Inteligencia Emocional para la profesión de maestros con la finalidad conocer las reacciones emocionales del maestro dentro de la acción de la enseñanza. La construcción del instrumento se basó en la teoría de Mayer y colaboradores, logrando construir un instrumento con los cuatro factores que resultaron con una adecuada confiabilidad y validez.

Así mismo, encontró que existen diferencias significativas entre los hombres y las mujeres en los niveles de Inteligencia Emocional, favoreciendo las puntuaciones a las mujeres. Por lo cual se sugiere que los estudiantes del género masculino al igual que algunos del género femenino, se les entrene y enseñe sobre el manejo de las emociones en el ámbito áulico.

Además de la construcción de instrumentos desde el enfoque de Mayer y colaboradores, existen otros instrumentos que miden Inteligencia Emocional. Entre ellos se encuentra el EQ-i (Emotional Quotient Inventory) elaborado por Bar-On. Este Inventario también ha sido ampliamente utilizado en investigación formal.

Reiff, Tases, Bramel & Gibbon (2001) compararon la Inteligencia Emocional en estudiantes con problemas de aprendizaje y sin problemas de aprendizaje. Los datos evidenciaron diferencias significativas entre ambos grupos en el Factor de Inteligencia Interpersonal. Las puntuaciones mayores fueron para las personas sin problemas de aprendizaje. No obstante, no hubo diferencias significativas a nivel general la Inteligencia Emocional en dichos grupos.

Van Der Zee et al. (2002) uso una escala de autoreporte basada en la teoría de Bar-On para estudiar la relación entre la Inteligencia Emocional con la Inteligencia Académica y la Personalidad. Dentro de los hallazgos obtenidos, resaltó que la Inteligencia Emocional no predijo la Inteligencia Académica. Los investigadores concluyeron que la Inteligencia Emocional no es una habilidad cognitiva. No obstante, la escala de Inteligencia Emocional si correlacionó con Personalidad, resultando un buen predictor éxito social.

Por otro lado, un estudio entre estudiantes universitarios y no universitarios en carreras afines (administración de empresas), indago si existía diferencia en Inteligencia Emocional entre ellos utilizando el EQ-i. Además, se tomaron otras variables como los diferentes niveles socioeconómicos (alto-bajo). No se encontraron diferencias significativas en Inteligencia Emocional, ni entre niveles socioeconómico (León, 2004).

Parker, Creque, Barnhart, Harris et al. (2004), aplicó la escala EQ-i YV (versión para adolescentes) para examinar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en estudiantes de secundaria. Los datos compilados mostraron una correlación significativa de 0.33 con la Inteligencia Emocional General y el Rendimiento Académico. Así mismo, la puntuación de Inteligencia Emocional General resultó un buen predictor de éxito académico.

Recientemente Fruh (2006) en su tesis doctoral sobre la relación entre la Inteligencia Emocional, el Rendimiento Académico y el Desempeño Clínico en estudiantes con entrenamiento Atlético, no descubrió evidencias de que la Inteligencia Emocional medida con el Inventario de Coeficiente Emocional fuera un buen predictor del Rendimiento Académico.

Sintetizando los datos compilados en este estudio, los resultados no son concluyentes. Por un lado están los investigadores como Schutte et al (1998, 2002); Lam y Kirby (2002); Mestre et al (2005) que encontraron relación con el éxito académico, utilizando el constructo de Mayer y Salovey. Así mismo, se han obtenido resultados positivos relacionando a la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico con la perspectiva teórica de Bar-On como el estudio efectuados por Parker (2004).

Por otro parte, existen datos como los encontrados por Chico (1999), Van Der Zee (2002), Barchard (2003), Woitaszewski y Aalsma (2004) y Fruh (2006) no encontraron evidencia de relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, efectuando la medición con instrumentos con desde la perspectiva de Mayer y Salovey como de Bar-On. Casi todos los investigadores exceptuando a Chico, conceptualizaron el rendimiento académico como el promedio general obtenido al final del curso; al igual que los investigadores que obtuvieron resultados positivos.

Mientras que los resultados obtenidos en la relación existente entre la Inteligencia Cognitiva y la Inteligencia Emocional, con escalas de autoreporte no se han detectado relaciones con pruebas de Inteligencia general como el test de Raven y el de Cattell (Chico, 1999). No obstante Fox y Spector (2000) encontraron relación entre la Inteligencia General medida con el test Wonderlic Personnel y la escala del TMMS-48.

CAPÍTULO 3

Método

Sujetos:

Estudiantes de 4º semestre de la licenciatura en Psicología de una universidad pública, alumnos regulares que tuvieron la disposición para trabajar una hora de clase en la aplicación de dos instrumentos.

Participaron 111 mujeres y 26 hombres, sus edades oscilaban entre los 18 y 25 años.

Muestra:

La muestra fue de conveniencia con una cantidad de 137 estudiantes.

Diseño de Investigación:

El tipo de diseño con el cual se trabajó fue no experimental, ya que no se iban a manipular las variables independientes; el tipo de estudio fue correlacional.

Instrumentos:

Para la evaluación de la Inteligencia Emocional se utilizó la Escala TMMS-24 -Trait Meta Mood Scale 24 - (Fernández-Berrocal et al., 2004) la cual es una adaptación al castellano de la escala TMMS-48 su idioma original es el inglés.

Es una escala likert, cuenta con cinco opciones donde el número 1 corresponde a nada de acuerdo y el número 5 totalmente de acuerdo. El número de ítems se redujeron al realizarse la validez y la confiabilidad de la misma por varias razones:

1. La baja fiabilidad y confiabilidad de los reactivos
2. Mediana inteligencia interpersonal y no intrapersonal

Para su validez se utilizó el análisis factorial de componentes principales, quedando con tres factores al igual que la original. El primer factor denominado Atención, el segundo Claridad y el tercer factor Reparación (estos factores tienen que ver con las habilidades de percepción, comprensión y regulación). Además de revisar su validez convergente para Atención con las escalas de depresión de Beck y escala de Reacciones de Rumiación. Claridad se utilizó la escala de depresión de Beck y la escala de Satisfacción vital. Mientras que para Reparación se trabajó con la escala de depresión de Beck, escala de satisfacción vital y Reacciones de Rumiación.

En cuanto a su consistencia interna para los factores de Atención y Claridad su alfa de Cronbach fue de .90 y para el de Reparación de .86.

Para la revisión de cada uno de los factores se consideran tres rangos: alto, medio y bajo. A continuación se presentan los rangos con sus puntuaciones para cada factor:

Tabla 1. Puntuaciones del TMMS-24 adaptación al castellano

Rangos	Atención		Claridad		Reparación	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
	>36	>33	>35	>36	>35	>36
Alto	Debe mejorar Presta demasiada atención		Excelente		Excelente	
Medio	25 a 35	22 a 32	24 a 34	26 a 35	24 a 34	24 a 35
	Adecuada atención		Adecuada		Adecuada	
	<24	<21	<23	<25	<23	<23
Bajo	Debe mejorar Presta poca atención		Debe mejorar		Debe mejorar	

Para la Inteligencia Cognitiva se utilizó el Test de Matrices Progresivas General de Raven (Raven, 1993). Dentro del sustento teórico del presente estudio se ha retomada la Inteligencia Cognitiva desde una perspectiva factorialista, más precisamente la postura de Spearman, el cual contempla un factor "g" y esta prueba realiza buenas estimaciones de dicho factor. Cuenta con 60 ítems divididos en 5 matrices asignadas de con letras de la "A" – "E", las cuales van aumentando su grado de dificultad. De ahí el nombre del mismo.

Este test tiene una validez convergente con la prueba de inteligencia Weschler (WAIS) entre .54 y .86 dependiendo de la población en la que se realizaron. Su consistencia interna también hay oscilaciones dependiendo de la población de .89 y .97.

Para facilitar la ubicación de intelectual de los sujetos se trabaja las puntuaciones en base a la estandarización manejada en el manual. En este caso se trabajó con la realizada en Argentina 1999.

En la siguiente tabla se muestran los percentiles correspondientes a las edades de 18 a 40 años

Tabla 2. Puntuaciones del Test de Matrices Progresivas Raven 1999

	5	10	25	50	75	90	95
18-20 años	39	44	49	52	53	54	57
21-40 años	41	44	49	53	57	59	60

Variables:

Inteligencia Emocional: es un tipo de inteligencia social, la cual involucra la habilidad para estar monitoreando, la forma en como percibimos, evaluamos y expresamos las emociones, así mismo la capacidad de que las emociones faciliten nuestros pensamientos, además de conocer la fases de las emociones y sus mezclas, permitiendo regularlas (Mayer y Salovey, 1997). Su medición es de tipo intervalar.

Inteligencia Cognitiva: habilidades mentales como memoria, calculo, analogía etc. para resolver problemas, sin involucrar los estados afectivos (Miller, 1999). La forma de medir corresponde a dicotómica.

Rendimiento Académico: logro en el proceso de aprendizaje, representado en calificaciones de materias cursadas en un periodo determinado (Parra, 2000). Se trabaja con calificaciones, ya que la mayoría de los artículos Recuperados es la manera de abordarla. Una sugerencia para su valoración es la mencionada por Parker et al. (2004), como el número de cursos tomados, sin embargo él en su investigación utiliza el promedio general de un curso; dentro de nuestra investigación se esta trabajando con estudiantes regulares de cuarto semestre, todos han tomado la misma cantidad de cursos.

La forma de medición es intervalar, se esta considerando trabajarla con puntuaciones estandarizadas.

Procedimiento:

A través de un oficio se tramitaron los permisos administrativos correspondientes para la autorización del trabajo en la institución en que se trabajó, así mismo la programación de las horas para utilizar la sala de cómputo de la institución.

Se habló con la coordinadora de uno de los ejes psicológicos, para solicitar la facilitación de una hora de la clase de cada uno de los grupos que existen de cuarto semestre. Posteriormente, se contactó a cada uno de los maestros encargados de la materia, para solicitar la autorización de trabajar con los alumnos en una de sus horas de clases.

Además, nos presentamos con los alumnos y se les propuso participar en la investigación de manera voluntaria e informándoles que los datos obtenidos, tendrán un carácter de confidencial y dando retroalimentación personalizada de los mismos a cada uno de los participantes.

Una vez aceptada la participación se procedió a la aplicación de la escala y la prueba en la sala de cómputo y estando ahí se procedió a llenar una ficha de identificación (ver anexo pp. 96), para posteriormente continuar con la recolección de los datos de cada uno de los instrumentos, siguiendo las instrucciones proporcionados por los mismos. Para facilitar las instrucciones utilizamos un proyector digital.

En lo que se refiere al Rendimiento Académico se tomaron en cuenta las calificaciones de las materias, obtenidas en el tercer semestre y el promedio general, las cuales fueron proporcionadas por la administración de la institución, con previa solicitud a través de un oficio.

Propuesta de análisis estadístico

El análisis de estadística descriptiva se utilizó para detectar el perfil de la Inteligencia Emocional en los estudiantes, así como para detectar los niveles de coeficiente de Inteligencia Cognitiva.

Para identificar la relación que existe entre cada una de las subescalas de la Inteligencia Emocional con el Rendimiento Académico, así mismo con la Inteligencia Cognitiva con el Rendimiento Académico, se usó la correlación de Spearman.

Con la finalidad de identificar como están interactuando todas las variables de manera conjunta y detectar si alguna predice mejor el rendimiento académico, se utilizó la Regresión Lineal.

Análisis Factorial y el Alfa de Cronbach se contemplaron para detectar la validez y confiabilidad de la escala utilizada para medir la Inteligencia Emocional en el estudio.

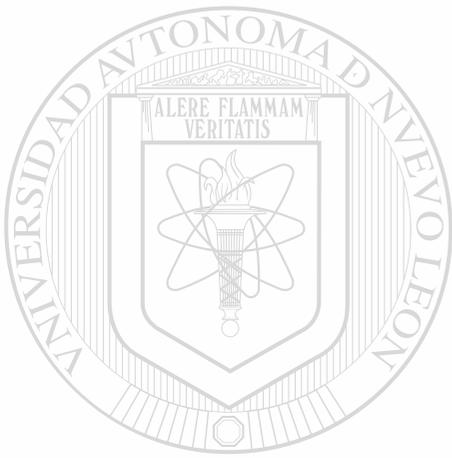
Para la facilitación de los análisis estadísticos, se utilizó el SPSS 13.0.

Aspectos Éticos

La realización de la misma fue bajo la autorización de todos los involucrados en la investigación.

- A nivel institucional
- Maestros
- Alumnos de cuarto semestre, haciendo la aclaración de que la participación era voluntaria y si no tenían la disposición para participar, no iba haber ningún tipo de sanción

- Al autor de la escala de la versión castellana de Inteligencia Emocional para uso y adaptación a medios electrónicos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 4

Resultados

Una de las finalidades de este estudio fue obtener evidencia empírica en nuestro contexto educativo sobre las relaciones entre la Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico.

Así mismo, el interés es adherirnos a los hallazgos que apoyan o rechazan en los estudios realizados en otros países previos a la presente investigación. Estos los podemos dividir en dos vertientes: los que asumen que existen relaciones y los que lo refutan.

Para abordarlo se trabajaron con cada uno de los objetivos específicos planteados.

Objetivo 1. Detectar el Perfil de Inteligencia Emocional

Como una fase previa al primer objetivo, se trabajó con un análisis descriptivo, para conocer el comportamiento de la muestra tanto en sus variables demográficas como la normalidad de la misma.

En las variables de la Inteligencia Emocional y en Inteligencia Cognitiva participaron con 137 sujetos. En la variable Rendimiento Académico fueron 135 sujetos ya que se perdieron 2 casos, debido a que sus promedios estaban incompletos por ser alumnos irregulares.

Para conocer el comportamiento de la muestra en cuanto a normalidad se realizó un análisis de estadística descriptiva. En la tabla 3 en una primera

aproximación se pueden observar en las medidas de tendencia central y desviación estándar una falta de normalidad

Tabla 3. Medidas de Tendencia Central y Desviación Estándar

	N	Mínimo	Máximo	Promedio	Moda	Mediana	Desviación Estándar
Edad	137	18	30	19.84	19.00	19.00	1.800
Atención	137	14	40	28.52	30	29	5.86
Claridad	137	17	40	28.52	30	29	5.76
Reparación	137	15	40	29.30	25	29	6.35
Inteligencia Cognitiva	137	31	60	50.26	48	51	4.71
Rendimiento Académico	135	59.4	97	85.10	86	86	6.33

Se usó también la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para un análisis más preciso. Como se sintetizan en la tabla 4, los datos confirmaron que la muestra no posee normalidad.

Tabla 4. Normalidad de acuerdo a Kolmogorov-Smirnov

	Estadístico	Significancia
Atención	.089	.010
Claridad	.104	.001
Reparación	.073	.070
Inteligencia Cognitiva	.241	.000
Rendimiento Académico	.101	.002

El primer objetivo *Detectar el Perfil de Inteligencia Emocional*, se trabajó con los percentiles de cada una de las variables, para facilitar la codificación en rangos altos, medios y bajos.

Los rangos altos se consideraron en percentiles superiores a 75; los rangos bajos, por abajo del percentil 25. Para el rango medio se consideraron los percentiles entre 25 y 75.

Como lo muestra la tabla 5 para los factores de Atención y Claridad el rango bajo se consideraron los percentiles con puntuaciones menores a 24 y en el factor Reparación los puntajes menores a 25. Para el rango medio el factor de Atención se consideró entre los puntajes de 24 a 33; el factor de Claridad las puntuaciones iban de 24 a 32 y el factor de Reparación de 25 a 35 puntos. En el factor de Atención el rango alto fue a partir del puntaje de 34, en Factor Claridad desde de 33 y en el facto de Reparación iniciando con 36.

Tabla 5. Percentiles de Inteligencia Emocional

Inteligencia Emocional	5	10	25	50	75	90	95
Atención	18.0	20.0	24.0	29.0	33.0	36.0	37.0
Claridad	18.0	19.8	24.0	29.0	32.0	36.0	37.1
Reparación	18.0	21.0	25.0	29.0	35.0	38.0	39.0

Los porcentajes obtenidos para cada uno de los factores clasificados en rangos se ilustran en la figura 5. El Factor de Atención se concentró la mayor frecuencia en el rango medio con un porcentaje de 54% con una distribución de 43% para mujeres y 11% para hombres. El factor de Reparación se ubicó en el rango medio con un 50% repartido en 38.7% para mujeres y 11.7% en hombres.

El factor de Claridad se situó en un rango alto de 30.7%, con 27% para mujeres y 3.6% para hombres. Además, el factor Atención logró el rango bajo con mayor frecuencia con un 24%, dividido en 14% para las mujeres y el 5% para hombres.

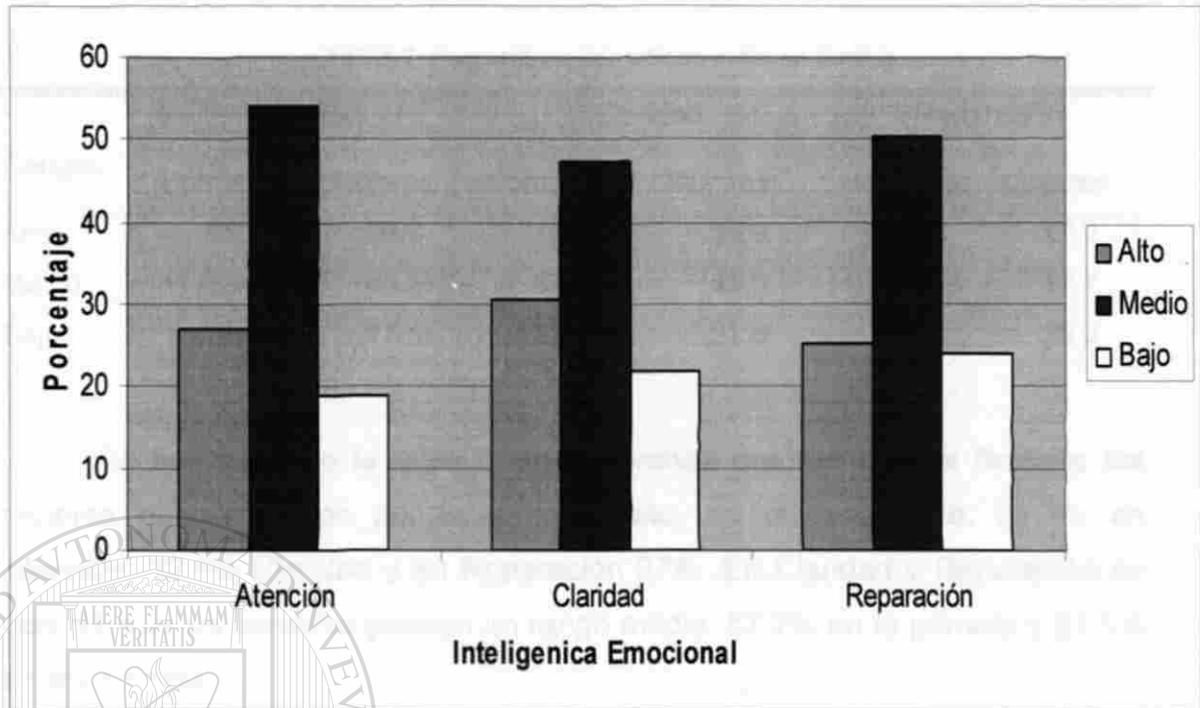


Figura 5. Porcentajes de Inteligencia Emocional

Al considerar la variable de sexo como independientes se obtuvieron las puntuaciones que se presentan en la tabla 6.

Tabla 6. Puntuaciones de cada uno de los rangos por grupos independientes

Rangos	Atención		Claridad		Reparación	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Alto	>33	>31	>33	>31	>35	>33
Medio	25 a 33	21 a 31	24 a 33	23 a 31	24 a 35	26 a 33
Bajo	<24	<21	<24	<23	<24	<26

Tabla 7. Porcentajes por grupos independientes

Rangos	Atención: %		Claridad %		Reparación %	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	mujeres
Alto	15.4	29.7	19.2	33.3	19.2	27.0
Medio	57.7	53.2	57.7	45.0	61.5	47.7
Bajo	26.9	17.1	23.1	21.6	19.2	25.2

De los datos de la tabla 7, se desprende que en los tres factores las mujeres obtuvieron los porcentaje más alto, en el rango alto: 29.7% en Atención, 33.3% Claridad y en Reparación 27%. En Claridad y Reparación se detectó que los hombres poseen un rango medio: 57.7% en la primera y 61.5% en la segunda.

Sin embargo los resultados no muestran diferencias significativas, de acuerdo a la prueba *U* de Mann Whitney. Los resultados se sintetizan en la tabla 8 y 9.

Tabla 8. Rangos de *U* de Mann Whitney de Inteligencia Emocional

Inteligencia Emocional	Sexo	N	Rango Medio	Suma de Rangos
Atención	H	26	58.58	1523.0
	M	111	71.44	7930.0
Claridad	H	26	62.33	1620.5
	M	111	70.56	7832.5
Reparación	H	26	68.19	1773.0
	M	111	69.19	7680.0

Tabla 9. Prueba Estadística de *U* de Mann Whitney para Inteligencia Emocional

	Atención Rango	Claridad Rango	Reparación Rango
Mann-Whitney <i>U</i>	1172.000	1269.500	1422.000
Wilcoxon <i>W</i>	1523.000	1620.500	1773.000
<i>Z</i>	-1.647	-1.031	-.126
Significancia (2-colas)	.100	.303	.900

El Perfil de Inteligencia Emocional en los alumnos de cuarto semestre de la facultad de Psicología de una Universidad Pública fue:

- Adecuada forma de expresar y sentir las emociones dado que se obtuvo un mayor porcentaje en el rango medio de Atención
- Excelente comprensión de los estados emocionales, es porque el factor Claridad obtuvo la mayor frecuencia en el rango alto
- Apropiaada regulación de las emociones, ya que fue el factor de Reparación el segundo más frecuente en el rango medio

Además, no se encontraron diferencias significativas entre los hombres y las mujeres en la Inteligencia Emocional medida con esta escala de autoreporte TMMS24.

Objetivo 2. Identificar los niveles de la Inteligencia Cognitiva

Al igual que la Inteligencia Emocional en el análisis de la Inteligencia Cognitiva se usaron estadísticas descriptivas. En base a los percentiles que se obtuvieron se organizaron las puntuaciones en rangos alto, medio y bajo. Se consideraron rangos bajos todos los puntajes que estuvieran abajo del percentil 25, medios que estuvieran entre el 25 y 75 y altos los puntajes arriba del percentil 75.

En la tabla 10 se muestran los percentiles, donde el rango medio se encuentra entre los 48 y 53 puntos. El rango bajo se consideró debajo de 48 puntos y el rango alto superior a 53.

Tabla 10. Percentiles de Inteligencia Cognitiva

Variable	5	10	25	50	75	90	95
Inteligencia Cognitiva	42	46	48	51	53	55	57

Los porcentajes para cada uno de los rangos establecidos se exponen en la figura 6. El porcentaje de estudiantes que se encuentran en el rango medio fue de 59.1%, distribuidos en 47.4% para las mujeres y 11.7% para hombres. El rango alto obtuvo un 22.6% de los cuales 16.1% corresponde para mujeres y 6.6% para hombres. El rango bajo fue de 18.2%, divididos en 17.5% para las mujeres y .7% para los hombres.

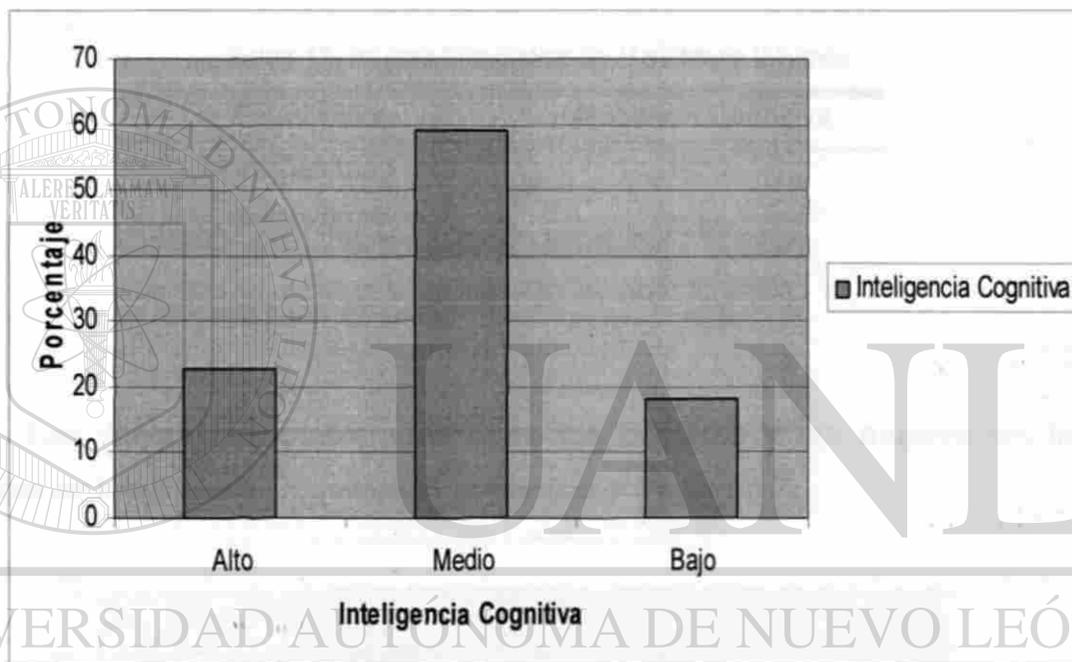


Figura 6. Porcentaje de Inteligencia Cognitiva

Para detectar si existen diferencias significativas entre géneros con respecto a la Inteligencia Cognitiva se realizó la prueba de *U* de Mann Whitney. Los resultados obtenidos en la muestra de estudiantes de cuarto semestre de psicología de una universidad pública, muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres. Los hombres obtuvieron mejores rangos medio (83.35) que las mujeres (65.64). En la tabla 11 y 12 se exponen los resultados.

Tabla 11. Rangos de *U* de Mann Whitney de Inteligencia Cognitiva

Variable	Sexo	N	Rango Medio	Suma de Rangos
Inteligencia Cognitiva	H	26	83.35	2167
	M	111	65.64	7286

Tabla 12. Prueba Estadística de *U* de Mann Whitney

Estadísticos	Inteligencia Cognitiva
Mann-Whitney <i>U</i>	1070
Wilcoxon <i>W</i>	7286
Z	-2.325
Significancia (2-colas)	.020

Las diferencias encontradas entre los hombres y las mujeres en la variable de Inteligencia Cognitiva se presentan en la figura 7.

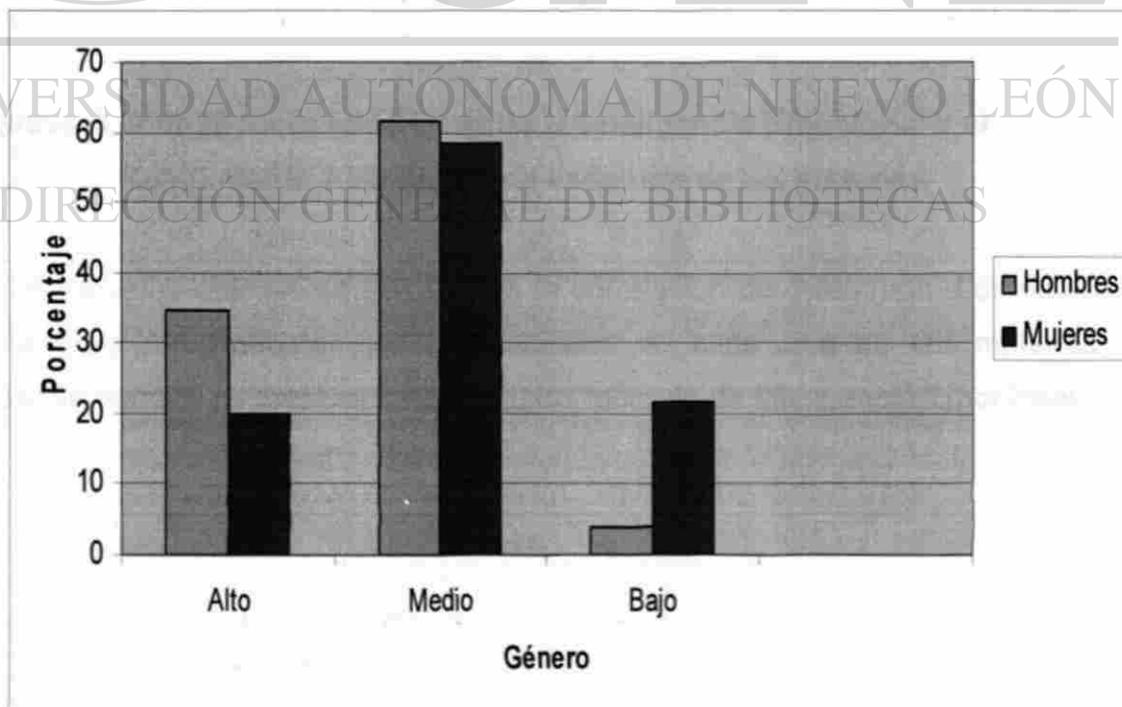


Figura 7. Inteligencia Cognitiva por género

En la tabla 13 se ubican las puntuaciones brutas obtenidos por las mujeres y los hombres en los diferentes rangos establecidos.

Tabla 13. Puntuación bruta entre género

Rango	Mujeres	Hombres
Alto	>53	>55
Medio	48 a 53	51 a 55
Bajo	<48	<51

Se puede concluir que en los alumnos de cuarto semestre de la carrera de psicología predomina el rango medio de Inteligencia Cognitiva con 59.1%. El 22.6% se ubica en un rango alto y 18.2% en el rango bajo.

Así mismo, cabe destacar que se encontraron diferencias significativas entre los hombres y las mujeres en la Inteligencia Cognitiva. Fue mayor el cociente intelectual (100) en el género masculino.

Objetivo 3. Identificar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de cada una de las materias

Para dicho objetivo se trabajo con la correlación de Spearman. Los datos de la tabla 14 presentan las correlaciones de cada una de las materias cursadas durante el tercer semestre con los factores de Inteligencia Emocional.

Tabla 14. Correlaciones con cada una de las Materias e Inteligencia Emocional

	Atención	Claridad	Reparación
Atención	1	.073	.051
<i>Significancia (1 cola)</i>	.	.199	.278
Claridad	.073	1	.443**
<i>Significancia (1 cola)</i>	.199	.	.000
Reparación	.051	.443**	1
<i>Significancia (1 cola)</i>	.278	.000	.
Psicoanálisis	-.101	.179*	.072
<i>Significancia (1 cola)</i>	.123	.019	.205
Psicogenético	-.193*	.051	.013
<i>Significancia (1 cola)</i>	.013	.280	.442
Conductual	.037	.010	.052
<i>Significancia (1 cola)</i>	.334	.454	.273
Socialización	-.103	-.097	.061
<i>Significancia (1 cola)</i>	.067	.130	.242
Psicobiología	-.146	-.032	.038
<i>Significancia (1 cola)</i>	.046	.357	.329
Métodos	-.16*	-.080	-.080
<i>Significancia (1 cola)</i>	.030	.172	.187
Psicometría	.021	-.001	-.025
<i>Significancia (1 cola)</i>	.402	.496	.385
Salud	.008	.038	.021
<i>Significancia (1 cola)</i>	.462	.331	.406
Prácticas	-.103	-.110	-.156*
<i>Significancia (1 cola)</i>	.117	.102	.035
Computación	-.023	-.050	.084
<i>Significancia (1 cola)</i>	.395	.283	.165

Los hallazgos indican que solo 4 de las 10 materias tienen una relación significativa con la Inteligencia Emocional. El factor Atención correlacionó con dirección negativa a la materia de Psicogenética ($r_s = -.193$, $p = .013$) y la materia

de Métodos en Psicología ($r_s = -.16$, $p = .030$). Claridad evidenció una relación positiva con la materia de Psicoanálisis ($r_s = .179$, $p = .019$). El factor de Reparación correlacionó con una dirección negativa con el curso Prácticas ($r_s = -.156$, $p = .035$).

De los factores de Inteligencia emocional Atención se relacionó de manera negativa con dos materias de las diez que cursaron los estudiantes: Psicogenética y Métodos en Psicología. El factor de Claridad correlacionó de manera positiva con solo una materia: Psicoanálisis. El factor de Reparación también correlación solo con una materia y negativamente: Prácticas.

Objetivo 4. Detectar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico General

Otro de los objetivos fue *Detectar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico General*. La variable rendimiento académico se obtuvo a través del promedio general en primera oportunidad del tercer semestre.

En la tabla 15 se revisan las correlaciones entre cada uno de los factores de Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico General. Los resultados mostraron que el factor de Atención tuvo una correlación negativa con el Rendimiento Académico ($r_s = -0.165$, $p = .028$). Mientras que en los factores de Claridad y Reparación las correlaciones no fueron significativas.

Tabla 15. Correlaciones entre la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico General.

	Atención	Claridad	Reparación	Rendimiento Académico
Atención	1	.096	.077	-.165*
<i>Significancia (1 cola)</i>	.	.134	.189	.028
Claridad	.096	1	.435**	.005
<i>Significancia (1 cola)</i>	.134	.	.000	.487
Reparación	.077	.435**	1	.023
<i>Significancia (1 cola)</i>	.189	.000	.	.358
Rendimiento Académico	-.165*	.005	.032	1
<i>Significancia (1 cola)</i>	.028	.487	.358	.

De la Inteligencia Emocional solo el factor de Atención correlacionó y de forma negativa con el Rendimiento Académico Global. Las relaciones con los factores de Claridad, Reparación y Promedio Global no fueron significativas.

Objetivo 5. Detectar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva.

No se detectaron relaciones significativas entre Inteligencia Emocional e Inteligencia Cognitiva utilizando la Correlación de Spearman. En la tabla 16 se exponen los datos.

Tabla 16. Correlación entre Inteligencia Emocional e Inteligencia Cognitiva

	Atención	Claridad	Reparación	Inteligencia Cognitiva
Atención	1	.073	.051	.032
Significancia (1 cola)	.	.199	.278	.354
Claridad	.073	1	.443**	-.136
Significancia (1 cola)	.199	.	.000	.056
Reparación	.051	.443**	1	.003
Significancia (1 cola)	.278	.000	.	.487
Inteligencia Cognitiva	.032	-.136	.003	1
Significancia (1 cola)	.354	.056	.487	.

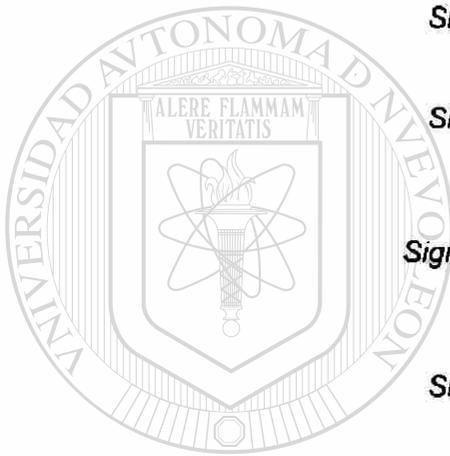
Objetivo 6. Identificar la Relación entre la Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico por materias y Rendimiento Académico Global.

En lo que se refiere a la relación existente entre la Inteligencia Cognitiva con el rendimiento académico de cada una de la materias, se identificó como altamente significativa, pero con una fuerza baja a la materia de Psicobiología con una $r_s = .210$, $p = .007$.

Las materias de Procesos de Socialización obtuvieron una $r_s = .159$, $p = .033$; Métodos $r_s = .180$, $p = .012$; Salud $r_s = .142$, $p = .050$; Prácticas $r_s = .169$, $p = .025$ significativas; sin embargo, las fuerzas de cada una de ellas se consideran bajas. En la tabla 17 se pueden identificar las relaciones entre cada una de las materias, así como su rendimiento global y su significancia.

Tabla 17. Correlaciones con cada una de las Materias e Inteligencia Cognitiva

	Inteligencia Cognitiva
Inteligencia Cognitiva	1
Psicoanálisis	-.074
<i>Significancia (1 cola)</i>	.198
Psicogenético	.043
<i>Significancia (1 cola)</i>	.311
Conductual	-.105
<i>Significancia (1 cola)</i>	.112
Socialización	.159*
<i>Significancia (1 cola)</i>	.033
Psicobiología	.210**
<i>Significancia (1 cola)</i>	.007
Métodos	.193*
<i>Significancia (1 cola)</i>	.012
Psicometría	-.023
<i>Significancia(1 cola)</i>	.394
Salud	.142*
<i>Significancia (1 cola)</i>	.050
Prácticas	-.169*
<i>Significancia (1 cola)</i>	.025
Computación	-.021
<i>Significancia (1 cola)</i>	.403
Rendimiento Académico General	.092
<i>Significancia (1 cola)</i>	.145



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Con respecto al *Promedio General (global)* y la *Inteligencia Cognitiva*, no se detectaron relaciones que fueran significativas entre ambas variables ($r_s = .092$ $p = .145$).

De los datos encontrados se desprende que de las 10 materias, 3 tienen una relación significativa positiva, aunque con una fuerza baja, las materias de Socialización, Métodos en Psicología y Psicología de la Salud. La materia de Práctica tiene una relación significativa pero negativa.

Y por último solo una de las materias (Psicobiología) tiene una correlación significativamente alta, con una dirección positiva y fuerza baja, esto es, que el 21% de la calificación de dicha materia esta relacionada con la Inteligencia Cognitiva. Sin embargo, cabe destacar que no existe relación entre la Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico General (promedio de todas las materias).

Objetivo 7. Detectar las relaciones entre la Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico por materias y promedio global.

Las correlaciones que se obtuvieron fueron muy bajas por lo que la regresión múltiple no fue significativa. Los predictores con los que se trabajaron en Inteligencia Emocional: Atención, Claridad, Reparación y la Inteligencia Cognitiva, no predijeron el rendimiento académico. La regresión lineal fue de $R = .177$ con una significancia de $.387$

En la tabla 18 y 19 se sintetizan los resultados de la regresión lineal.

**Tabla 18. Resumen del Modelo
Sumario del Modelo (b)**

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Error Estándar Estimado
1	.177(a)	.031	.001	6.3322

a Predictores: (Constantes), Inteligencia Cognitiva, Atención, Claridad, Reparación
b Variable Dependiente: Promedio

**Tabla 19. Varianza de la Regresión
ANOVA (b)**

Modelo	Suma de Cuadrados	Grado de Libertad	Promedio al Cuadrado	F	Significancia
1 Regresión	167.644	4	41.911	1.045	.387
Residual	5212.617	130	40.097		
Total	5380.261	134			

a Predictores: (Constantes), Inteligencia Cognitiva, Atención, Claridad, Reparación
b Variable Dependiente: Promedio

El análisis de regresión lineal, no mostró una relación de predicción entre las variables Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico.

Objetivo 8. Detectar la validez y confiabilidad del instrumento TMMS-24

La escala de Inteligencia Emocional tomando en consideración los 24 ítems obtuvo una consistencia interna (alfa de Cronbach) de .857, lo cual se considera bueno. Además, no se incrementa la confiabilidad al eliminar algunos de los reactivos.

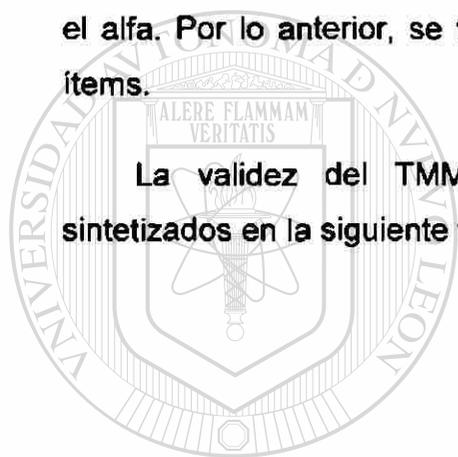
El análisis de cada una de las subescalas se copila en los datos de la tabla 20.

Tabla 20. Alfa de Cronbach de la Inteligencia Emocional

Subescala de Inteligencia Emocional	Alfa de Cronbach
Atención	.863
Claridad	.845
Reparación	.874

Los resultados de todas las Escalas fueron buenos. Por tanto, se considera a la escala con una adecuada consistencia interna en cada una de las subescalas. La eliminación de ítems no incrementó de manera considerable el alfa. Por lo anterior, se tomo la decisión de mantener la escala con los 24 ítems.

La validez del TMMS-24 permitió la extracción de los resultados sintetizados en la siguiente tabla 21.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

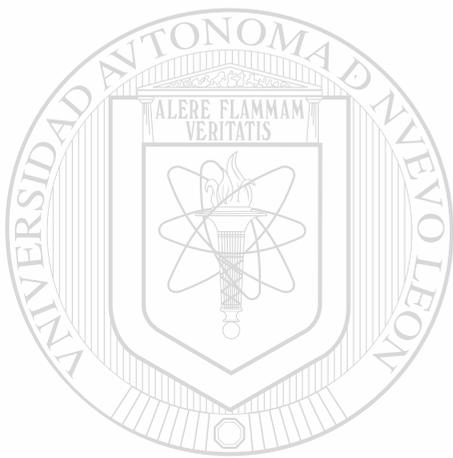
Tabla 21. Análisis Factorial de Componentes Principales

Preguntas	Componentes		
	1	2	3
Presto mucha atención a los sentimientos.	.634		
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	.703		
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	.707		
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	.544		
Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	.589		
Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	.778		
A menudo pienso en mis sentimientos.	.847		
Presto mucha atención a cómo me siento.	.864		
Tengo claros mis sentimientos.			.709
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.			.776
Casi siempre sé cómo me siento.			.753
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.			.652
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.			.721
Siempre puedo decir cómo me siento.			.762
A veces puedo decir cuáles son mis emociones.			.436
Puedo llegar a comprender mis sentimientos.			.556
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.		.735	
Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.		.815	
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.		.771	
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.		.841	
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.		.717	
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.		.622	
Tengo mucha energía cuando me siento feliz.		.383	
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.		.685	

Método de Extracción: Análisis de Componentes Principales
Método de Rotación: Varimax con Kaiser Normalización
A Rotación convergió en 4 iteraciones

De acuerdo a los datos previos el instrumento no varió significativamente con respecto a la escala traducida en España. Se obtuvieron tres factores: el factor 1 hace referencia a la Atención, el factor 2 a Reparación donde se eliminó el ítem 23 por tener una carga menor a .40 y el factor 3 Claridad.

Los análisis estadísticos realizados indican que el TMMS tiene una adecuada validez y confiabilidad.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 5

Análisis y Discusión

En este CAPÍTULO se abordará el análisis y discusión de los resultados de los estudios realizados. Inicialmente pretende relacionar los datos obtenidos de la aplicación de la Escala TMMS-24 con información tanto empírica como teórica desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional propuesta por Mayer y colaboradores. Después se trabajara con los hallazgos encontrados al usar la prueba de Matrices Progresivas Raven y su relación con la Inteligencia Cognitiva enfatizando el factor General. Por último, se explorarán las relaciones detectadas en este estudio entre Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico.

El abordaje será retomando cada uno de los objetivos propuestos en la presente.

La muestra estuvo compuesta por 137 alumnos de los cuales la mayoría fueron mujeres (111) por los que los resultados deben considerarse tomando en cuenta este sesgo.

Objetivo 1. Detectar el Perfil de Inteligencia Emocional

Los hallazgos destacan que el 54% de la muestra posee un rango medio en el Factor Atención que se considera adecuado para expresar y sentir las emociones de acuerdo al Manual de Revisión del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, 2004). Si se comparan las puntuaciones de TMMS-24 versión castellano (lápiz y papel) realizada en España, con la versión castellano y electrónica (2005) del presente estudio se encuentran ligeras variaciones. En la

versión castellano lápiz y papel el rango bajo fue de 24 puntos para las mujeres y 21 para hombres. Mientras que en la versión digital de esta investigación las puntuaciones para las mujeres fueron iguales a las de España y para los hombres fue de 20.

Diversos autores como Caruso y Salovey (2004) menciona que la habilidad de percibir las emociones, que corresponde al factor de Atención, es una habilidad importante en la adaptación del sujeto al entorno personal, siempre y cuando este no se presente de manera obsesiva. Así mismo, Fernández-Berrocal et al. (2004) encontró que este factor converge con la escala de depresión, motivo por el cual se considera que las personas que tienen rangos altos de Atención a las emociones, tienden a poseer puntuaciones altas en depresión.

Un rango bajo es un indicador de que hay poca habilidad para detectar las emociones personales y del otro. Por tanto, se ve afecta la interacción social dado que la persona tiene dificultades para anticipar reacciones de si mismo y del otro. El rango alto es una señal de que se presta demasiada atención a las emociones personales disminuyendo la posibilidad de un análisis y enfrentamiento ecuánime de una situación.

El obtener un rango medio en este factor revela que las personas tienen altas posibilidades de una interacción social adecuada. Los individuos captan, analizan y manejan las emociones personales y de otro con lo que se logra una solución de problemas acorde al contexto en que se presenta. Por ende, el 54% de los sujetos en el rango medio puede interpretarse como que los estudiantes de psicología de la muestra presentan una característica deseada para el ejercicio profesional de su carrera.

El Factor de Claridad se ubicó en el rango alto, implicando que el 30.7% de los sujetos del estudio poseen una excelente comprensión de los estados

emocionales de si mismo y del otro, de acuerdo al Manual del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, 2004).

Al comparar las dos escalas se encontraron diferencias de un punto para las mujeres: 35 puntos para el TMMS-24 castellano, y 34 puntos para el TMMS-24 electrónico usado en este estudio. En los hombres las diferencias fueron ligeramente mayores en el TMMS-24 castellano 36 y en la versión electrónica de 32.

Se espera que las personas que tienen un alto rango en este factor sean capaces de entender las causas de las emociones personales y ajenas; así mismo, relacionarlas con varias emociones e incluso con emociones complejas (Caruso y Salovey, 2004).

Por otro lado, este factor tiene una validez convergente con la escala de Satisfacción Vital (Fernández-Berrocal et al., 2004), implicando que las personas con una adecuada comprensión de las emociones se sientan satisfechas con lo realizado en la vida y automotivarse (Palmer et al., 2001).

Una característica muy importante en el perfil del estudiante de psicología es la capacidad de comprender las causas de las emociones tanto personales como de otro. En base a los resultados obtenidos, cerca del 70% de la muestra tienen en esta área una oportunidad de mejora. Además, se presenta como una circunstancia a investigar en un rango más amplio de semestres de la licenciatura y relacionarlo con la práctica profesional.

La regulación de las emociones fue apropiada, según el Manual del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, 2004), ya que se ubicó en el rango medio del factor Reparación con el 50% de los casos. Al igual que los factores de Atención y Claridad, el factor de Reparación muestra diferencias con respecto a la adaptación al castellano lápiz y papel: las mujeres de 24 a 34 puntos,

mientras que los hombres de 24 a 35 y la versión electrónica utilizada para el estudio: 24 a 35 las mujeres y 26 a 33 los hombres.

De acuerdo a los datos, los estudiantes que participaron en el estudio posean un adecuado balance entre la emoción y la razón (Caruso y Salovey, 2004), ya que el factor de Reparación hace referencia a la habilidad de regular las emociones. Así mismo, este factor permite detectar las emociones propias como ajenas, moderando las emociones negativas e incrementando las positivas, motivo por el cual Extremera y Fernández-Berrocal (2003) considera que es importante en las profesiones de la salud mental.

Además, las personas que poseen la habilidad para regular las emociones son menos propensas a deprimirse y presentar ansiedad, debido a que esta relacionada de manera negativa con escalas de Depresión y Ansiedad (Hernández et al., 2000; Salovey et al., 2002, citado en Extremera y Fernández-Berrocal 2003; Williams et al., 2004).

De los estudiantes de 4º. Semestre de la carrera de Psicología de una Universidad Pública solo el 50% poseen el factor de Reparación deseable en un perfil de profesionistas de la salud mental.

Las diferencias que existen entre el TMMS-24 adaptación al castellano realizado en España, con respecto al TMMS-24 adaptación castellano versión electrónica, abren un campo de investigación, para indagar si las discrepancias pueden ser debidas a las características del instrumento o bien a los aspectos socioculturales de la muestra.

Los datos analizados, muestran ligeros contrastes entre las puntuaciones entre los hombres y las mujeres, donde son mejores los puntajes de las mujeres, sin embargo estas no son significativas.

Por otra parte, el perfil de Inteligencia Emocional obtenido indica que solo la mitad de la muestra tiene las habilidades Atención y Reparación de las emociones. Destaca además el hallazgo de que el 70% de los estudiantes evaluados presentan deficiencias en el factor de Claridad que se refiere a la comprensión de las emociones. Además, resulta contradictorio, con lo analizado en la teoría, debido a que se menciona que la Inteligencia Emocional se va construyendo jerárquicamente, donde la primera habilidad es la de Percepción (Atención) seguida por el Uso de las emociones, una tercera habilidad es la Comprensión (Claridad) y por último la habilidad de Regulación (Reparación). En el presente estudio, como se mencionó, el factor de Reparación se manejó antes que el factor de Comprensión.

Los datos encontrados pueden relacionarse con la edad de los sujetos participantes que osciló entre 18 y 25 años con una concentración en 20 (19.84) años. Que corresponde a el fin de la adolescencia o inicio de la juventud, etapa en donde la personalidad esta por configurarse.

Otro punto a destacar en relación con las edades de los participantes es la concepción de la Inteligencia Emocional al igual que la concepción de Inteligencia Cognitiva que ambas se desarrollan con la edad y la experiencia desde la niñez hasta la vida adulta (Mayer et al., 1999).

Así mismo, las diferencias encontradas en el presente estudio pueden deberse a las edades manejadas en el realizado en España, donde el rango de edades era mas amplio que en el de Monterrey. Los estudiantes de Málaga, España sus edades fluctuaban entre los 18 y 57 con un promedio de 22 años.

Diversos autores hablan de perfiles deseables de Inteligencia Emocional se hace como planteamiento teórico, pero con pocos datos empiricos. Resultando difícil encontrar material sobre este rubro.

Perry et al. (2004) encontró que las puntuaciones en la Inteligencia Emocional en los estudiantes del género masculino de educación eran bajas, lo cual es considerado como áreas para trabajar en la formación de los maestros, al considerar que los profesionistas de la educación deberían de tener la habilidad para manejar las emociones de propias y de los alumnos dentro del aula.

Por ejemplo el instrumento cubre sólo unos aspectos de la Inteligencia Emocional dejando fuera el uso de la emociones; además, esta relacionado con pocos ítem y es autoreporte.

Objetivo 2. Identificar los niveles de la Inteligencia Cognitiva

Los niveles de Inteligencia Cognitiva fue evaluada con la Prueba de Matrices Progresivas de Raven en una versión electrónica. En el rango medio se ubicó el 59.1% de los estudiantes de Psicología de la muestra. Esto es, obtuvieron puntajes brutos entre 48 y 53, correspondiente a un Coeficiente Intelectual de término medio. Las puntuaciones fueron muy semejantes de 49 a 53 a las obtenidas en Argentina (1999) con estudiantes y trabajadores de 18 a 40 años.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El rango alto fue de 22.6%. Las puntuaciones brutas se localizan arriba de 53, manejado como un Coeficiente Intelectual superior al término medio. Este puntaje es igual al obtenido en Argentina. En el rango bajo se ubicó 18.2% de la muestra. Los puntajes brutos fueron menores a 48, llamado Coeficiente Intelectual inferior al término medio, con una diferencia de un punto a favor de la muestra de Argentina.

Como lo constatan los resultados las diferencias son mínimas en cuanto a las puntuaciones obtenidas en Argentina (1999) con una aplicación de lápiz y

papel y la realizada en versión electrónica en la muestra de Monterrey, México. A diferencia del estudio transcultural realizado por Rushton y Skuy (2000) donde encontró diferencias en los coeficientes intelectuales entre raza (blanca y no blanca). Sin embargo, cuando se analiza la validez de constructo entre estudiantes y africano y no africanos, no existen diferencias (Rushton, Skuy y Bons, 2004).

Un hallazgo interesante fueron las diferencias significativas entre los hombres y las mujeres en la Inteligencia Cognitiva. El rango medio fue mayor para el género masculino. Este hallazgo concuerdan con los datos obtenidos por Rushton y Skuy (2000) en un estudio transcultural. Sin embargo en el Manual de la Prueba de Matrices Progresivas General Raven no maneja diferencias de género.

Se espera que la mayoría de los estudiantes posean la habilidad para descubrir y tratar con relaciones de niveles de complejidad y abstracción diferentes (Demetriou, 2002).

El perfil de los estudiantes corresponde a una curva de distribución casi normal, con un ligero sesgo hacia la derecha, favoreciendo al rango alto.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Objetivo 3. Identificar la relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de cada una de las materias

Los estudios anteriores son sobre promedio general, y factores de Inteligencia Emocional y en algunos instrumentos que lo permitían se obtenía Coeficientes de Inteligencia Emocional General. Sin embargo, no se encontraron estudios que manejaran los promedios de cada una de las materias cursadas y la relación con Inteligencia Emocional.

En este punto se requieren de más artículos que trabajen con el rendimiento académico considerando cada una de las materias cursadas en un periodo de tiempo determinado.

En esta investigación de las 10 materias que los alumnos cursaron durante el semestre del estudio sólo 2 de ellas tienen correlaciones con el factor de Atención de la Inteligencia Emocional: Psicogenética y Métodos en Psicología. Las correlaciones fueron con dirección negativa y fuerzas bajas ($r_s = -.19$ y $r_s = -.16$). Ello nos sugiere que a mayor expresión y sentir de los estados de ánimos menor Rendimiento Académico se obtiene en dichas materias.

El factor de Claridad tiene una relación con dirección positiva y fuerza baja con la materia de Psicoanálisis ($r_s = .179$). Esto implica que a mayor comprensión de los estados emocionales mayor calificación obtienen los alumnos. Hallazgos parecidos encontró Master et al. (2005) en una muestra con estudiantes de secundaria midiendo la Inteligencia Emocional con MSCJET versión 2.0, donde el factor de Comprensión correlacionó con el rendimiento académico, solo que en esta investigación se consideró el promedio obtenido de las materias cursadas.

Por último, el factor de Reparación correlacionó de manera negativa y fuerza baja con el curso de Prácticas ($r_s = -.15$), esto es, a mayor manejo de los estados emocionales menor Rendimiento Académico del curso de Prácticas.

Estos datos son contradictorios los resultados obtenidos por Lam y Kirby (2002) utilizando el MEIS en donde los factores de Percepción y Regulación predecían el desempeño escolar. Mientras que Mestre et al. (2005), encontraron que los factores Comprensión y Regulación emocional (este último hace referencia a al factor de Reparación del TMMS-24) correlacionan positivamente con el Rendimiento Académico; además, los alumnos con alta Inteligencia Emocional muestran una mejor adaptación escolar, trabajando como la escala del MSCJET versión 2.0.

Aunque se encontraron correlaciones entre factores particulares y materias específicas, no fue posible detectar un patrón de correlación ya fuera positivo o negativo en términos del conjunto de materias o grupos de características de las mismas.

Por ejemplo, la construcción curricular implica un eje de teoría del sujeto psicológico compuesto por el abordaje teórico de la Psicogenética, el Conductismo y el Psicoanálisis. Los resultados mostraron correlaciones significativas positivas en la materia de Psicoanálisis y correlaciones negativas significativas para la materia de Psicogenética y ninguna correlación con la materia de conductual. No se ha encontrado una explicación para estos hallazgos. Una probable alternativa que se pudiera vislumbrar arriesgada y con múltiples interrogantes es la pertinencia del instrumento en nuestro medio o la edad de los participantes. Así mismo, las formas de calificar de los maestros son diferentes o las habilidades requeridas por cada materia o la dificultad de los materiales que pueden estar contribuyendo a los hallazgos. No se tiene elementos para argumentar académicamente lo ocurrido.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
Objetivo 4. Detectar la relación entre la Inteligencia Emocional y el ®
Rendimiento Académico General DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Investigaciones previas que han manejado la Inteligencia Emocional con mediciones de autoreporte han encontrado resultados contradictorios. Algunos estudios muestran relaciones positivas entre ambas variables (Reiff et al., 2001; Parker et al., 2004). Sin embargo, existen otros estudios que no han detectado relaciones significativas entre estas dos medidas (Chico, 1999 citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Barchard, 2003).

Los hallazgos en este estudio indican que solo el factor de Atención se relacionó con el Rendimiento Académico General del semestre de manera significativa. Sin embargo, la relación es negativa, lo cual implica que a mayor Atención menor Rendimiento Académico (-0.165). Estos datos concuerdan con los de una investigación de Barchard (2003), quien utilizó solo las subescalas de Atención y Reparación del TMSS y halló que únicamente el Factor de Atención se relacionó negativamente (-0.054) con el Rendimiento Académico.

Además, dentro de las investigaciones realizada por el equipo de trabajo de Fernández-Berrocal et al. (2004) el Factor Atención tiene una validez convergente con la escala de Depresión de 0.20 y Rumiación 0.37 lo cual puede ayudar explicar esta relación negativa con el Rendimiento Académico.

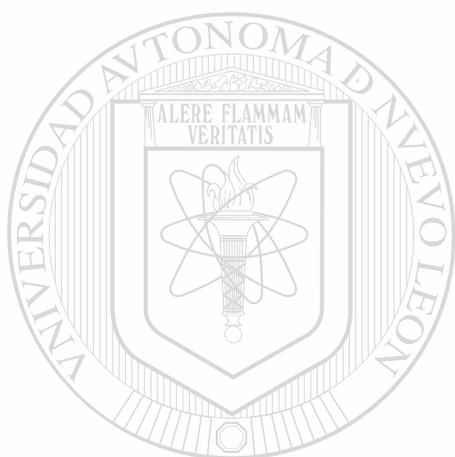
Los factores de Claridad y Reparación de la Inteligencia Emocional en la forma que se miden con el TMMS-24 no tienen una correlación significativa ni positiva ni negativa con el Rendimiento Académico general.

Objetivo 5. Detectar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva.

Los resultados encontrados en la presente investigación apoyan la evidencia de que no existe una relación entre la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva conceptualizada como factor general. Estos hallazgos se incorporan a datos como los encontrados por Ciarrochi et al. (2000) quien trabajó con la relación entre la Inteligencia Emocional medida con el MEIS y con medidas de Inteligencia no verbales en este caso la Prueba de Raven. Así mismo, a los de Chico (1999) quien estudio la relación entre la Inteligencia Emocional medida con una escala de autoreporte realizada por Schutte (1998) y la Inteligencia General medida con dos instrumentos: la prueba de Matrices Progresivas de Raven y la Escala de Cattell. En ninguno de estos estudios se encontraron relaciones entre la Inteligencia Emocional e Inteligencia Cognitiva.

Sin embargo, Fox y Spector (2000) detectaron que el factor de Reparación correlacionaba con la Inteligencia General, a diferencia de los estudios en donde no se detectan estas relaciones, ellos emplearon el Test Wonderlic Personnel.

La relación entre la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva, como factor general no es clara, es motivo para seguir estudiando dicha relación utilizando diferentes instrumentos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Objetivo 6. Identificar la Relación entre la Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico por materias y Rendimiento Académico Global.

Al relacionar la Inteligencia Cognitiva mediante la prueba de Matrices Progresivas General Raven se detectó que solo algunas de las materias tienen una correlación significativa, positiva y de fuerza baja como fue el caso de las materias de Socialización, Métodos en Psicología y Psicología de la Salud. Solo un pequeño porcentaje de la calificación está relacionada con la Inteligencia Cognitiva (estos van desde el 14% hasta 19%).

La materia de Psicobiología la correlación fue con una dirección positiva y altamente significativa, es decir, a mayor Inteligencia Cognitiva mayor calificación lograda en esta materia. Sin embargo solo el 21% de la calificación puede ser atribuido a la Inteligencia Cognitiva.

Un hallazgo de interés fue que una de las materias (Prácticas en Psicología) relacionó en una dirección negativa y fuerza baja, por lo tanto los estudiantes que posean un Coeficiente Intelectual alto van a obtener menor calificación en la materia.

En investigaciones efectuadas en diferentes regiones se han detectado relaciones positivas entre la Inteligencia Cognitiva y el Rendimiento Académico General (Frez, 1995; Bacallao et al., 2004). Otros investigadores como Castro y Casullo (2002) reportaron correlaciones solo con el rendimiento bajo de los alumnos de primer ingreso.

Sin embargo, en el presente estudio cuando se relacionó la Inteligencia Cognitiva con el Rendimiento Académico General, en los alumnos de cuarto semestre, no se detectaron relaciones significativas. Por lo cual debe de considerarse para posteriores investigaciones si esta relacionada con el

Rendimiento Académico General de los primeros semestres o utilizar una batería de pruebas de inteligencia tanto general como específica.

Objetivo 7. Detectar las relaciones entre la Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico por materias y promedio global.

Los datos obtenidos al analizar con las variables de manera conjunta: Inteligencia Emocional con sus Factores de Atención, Claridad y Reparación, Inteligencia Cognitiva factor general y sus relaciones con el Rendimiento Académico General indican que ninguna de ellas es un buen predictor del mismo.

Estos resultados se adhieren a los resultados donde la Inteligencia Emocional no predicen el Rendimiento Académico (Barchard, 2003; Woitaszewski y Aalsma, 2004; Fruh, 2006). Sin embargo, a diferencia del presente estudio, el de Barchard (2003) las Habilidades Cognitivas tradicionales fueron buenos predictores del Rendimiento Escolar, específicamente la habilidad verbal.

En el estudio de Lam y Kirby (2002) sus hallazgos demuestran que la Inteligencia General fue un buen predictor del desempeño escolar, así como también los Factores Percepción y Regulación de Inteligencia Emocional. Sin embargo, el Factor de Compresión no predijo el éxito escolar.

Parker et al. (2004), encontró que las altas puntuaciones en Inteligencia Emocional predecían el éxito escolar en estudiantes de secundaria.

La Inteligencia Emocional es un constructo reciente, motivo por el cual las investigaciones no son concluyentes, podemos encontrar evidencias de

buen predictor de éxito escolar, como resultados que no apoyan dichas predicciones. Todavía hay mucho campo por explorar en este ámbito.

Objetivo 8. Detectar la validez y confiabilidad del instrumento TMMS-24.

La escala del TMMS-24, adaptación castellano de Fernández-Berrocal et al. (2004) y versión electrónica (2005), mostró una estructura factorial, muy similar a la que arrojaron los datos en la validación en Málaga, España. Los ítems tuvieron una reunión igual a la adaptación al castellano en lápiz y papel. Los factores de Atención y Claridad se conformaron con 8 reactivos. Sin embargo, el factor de Reparación constó de 7 reactivos ya que el ítem 23 tuvo una carga menor, por lo que fue eliminado.

La consistencia interna fue adecuada para la investigación (0.857). En comparación con la adaptación al castellano del TMMS existen algunas diferencias en la versión electrónica (2005) los factores de Atención y Claridad fueron menores a 0.90 y el de Reparación fue ligeramente mayor 0.86

Las ligeras diferencias en la versión castellana (lápiz y papel) y la misma versión electrónica del TMMS probablemente se deban a características que particularizan los entornos socioculturales y afectivos de las ciudades y países donde fueron aplicadas.

CAPÍTULO 6

Conclusión y Sugerencias

En los últimos años el constructo de Inteligencia Emocional ha sido objeto de múltiples atribuciones de éxito en la vida profesional, escolar y de salud en las personas. Algunas instituciones laborales, la han retomado e incluyen como característica deseable de los empleados. Así mismo, en instituciones educativas ha llegado a ser considerada como un ideal a implementar que complementan la Inteligencia Cognitiva y favorecen el desarrollo integral del estudiante.

Se ha aceptado que la Inteligencia Emocional es tan importante o más que la Inteligencia Cognitiva para el éxito del individuo en su vida cotidiana, laboral y escolar. Sin embargo, la evidencia empírica reunida no es clara al respecto, debido a que los resultados son contradictorios.

Por un lado se encuentran investigaciones que apoyan que la Inteligencia Emocional es un buen predictor de éxito y que esta relacionado con el buen rendimiento o desempeño del estudiante en la escuela. Por otro lado, buena cantidad de literatura no reporta evidencia de que la Inteligencia Emocional sea predictor de éxito o que esta muestre relaciones significativas con el éxito escolar.

Dentro de los hallazgos en este estudio el perfil de Inteligencia Emocional en los estudiantes de la Carrera de Psicología, no se encontraron indicios de niveles altos de la misma para los factores de Claridad y Reparación. Estos factores se refieren a la comprensión y regulación de las emociones personales y del otro que son tradicionalmente propuestos como relevantes en la formación del estudiante y en la práctica de la profesión de la Psicología.

Estudios antecedentes sobre el Perfil de Inteligencia Emocional de estudiantes de la Carrera de Licenciado en Psicología no fueron encontrados en el país y extranjero. En este sentido, hay un área de oportunidad en investigación sobre el tema para integrar datos que avalen o modifiquen los encontrados en este trabajo y que además contribuyan a su explicación.

La escala TMMS-24 fue estandarizada con sujetos de la misma carrera en España. Este trabajo extiende la estandarización en la Cd. de Monterrey, México. La muestra a la que se aplicó la Escala TMMS-24 fue homogénea: misma carrera de profesional y mismo semestre. Estas características limitan la generalización de los resultados que enmarcan los resultados.

Como una continuación de este proceso se recomienda estandarizarla en otras carreras profesionales para trabajar con muestras más amplias y heterogéneas que permitan diferenciar las características del perfil de Inteligencia Emocional del psicólogo con el de otras carreras.

Al igual que la variable de Inteligencia Emocional, en el estudio se trabajó para identificar los niveles de Inteligencia Cognitiva de los estudiantes participantes, en ella se obtuvo que el 81.7% de la muestra tiene un rango medio a alto de Coeficiente Intelectual, posibilitando a los estudiantes para trabajar con habilidades para descubrir y tratar con relaciones de niveles de complejidad y abstracción diferentes.

Los resultados del presente estudio se adhieren al conjunto de investigaciones que encontraron que las relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico fueron de fuerza baja.

Una posible interpretación de estos datos es que el Rendimiento Académico está poco influenciado por la Inteligencia Emocional, al menos en los estudiantes con los cuales se trabajó.

Otra alternativa explicativa a los hallazgos del estudio es que los resultados pueden deberse a las características del instrumento utilizado. Este es una escala de autoreporte, y evalúa solo tres de las cuatro habilidades que propone Mayer y Salovey (1997), faltando la de uso de las emociones.

En la teoría de Inteligencia Emocional propuesta por Mayer y Salovey el término de Inteligencia se entiende como capacidad de adaptación y solución de problemas. Esta concepción es la misma que predomina en las teorías clásicas de Inteligencia. Sin embargo, el constructo de Inteligencia Emocional se relaciona con la valoración positiva o negativa que se hace del objeto. En el caso de la Inteligencia concebida tradicionalmente, solo se refiere a la presencia, ausencia o manipulación del objeto per se.

Las similitudes y diferencias antes mencionadas han facilitado que la construcción de instrumentos de medición de la Inteligencia Emocional se apegue a estrictos criterios psicométricos.

Ambos instrumentos tienen criterios psicométricos válidos y confiables. Sin embargo, no se obtuvieron relaciones entre la Inteligencia Cognitiva y Emocional.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En este contexto, pudiera cuestionarse si la escala de autoreporte TMMS-24 realmente mide las habilidades de Inteligencia Emocional propuestas por Mayer y Salovey. Por una parte, la escala está constituida solo por tres (percepción, comprensión y regulación) de las cuatro habilidades del planteamiento teórico. La carencia de ítems de evaluación de uso de las emociones pudiera impactar la relación con Inteligencia Cognitiva y posiblemente ocurrió lo mismo con las relaciones con Rendimiento Académico.

Por otra parte, lo instrumentos de Inteligencia Cognitiva, como el test de Matrices Progresivas de Raven se ha considerado buen predictor de éxito académico. Sin embargo, diferentes investigaciones (Frez, 1995; Bacallao et al., 2004; Castro y Casullo, 2002) han detectado solo relaciones bajas y particularizadas a periodos académicos de un nivel educativo.

En este trabajo el test de Raven no manifestó relación con éxito académico general. En las materias en donde se detectaron relaciones estas eran de fuerza baja y en un caso con dirección negativa. Lo anterior cuestiona dicho instrumento como predictor de éxito escolar a nivel superior. Se recomienda que se investigue más sobre este aspecto para confirmar o refutar estos hallazgos.

Un aspecto a destacar es que ninguna de las variables: Inteligencia Emocional o Inteligencia Cognitiva predijo de manera significativa el Rendimiento Académico en los estudiantes de cuarto semestre de la carrera de psicología.

La Inteligencia Emocional es un constructo relativamente nuevo. Están en fase de construcción por lo que los datos de nuevas investigaciones conducen a revisiones permanentes para una mejora continua de la teoría y sus instrumentos de medición.

Se requieren de más estudios, con instrumentos diferentes que permitan ahondar sobre la relación entre las variables de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, para poder realizar aseveraciones de buen predictor de éxito.

Referencias Bibliográficas

Bacallao, J., Parapar, J., Roque, M. y Bacalao, J. (2004). La modelación jerárquica y los efectos de grupo en la predicción del rendimiento académico. *Educ. Med. Super* 18 (2) Recuperado el 11 de octubre de 2005, de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_2_04/ems01204.htm

Barchard, K. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.

Bar-On, R., Granel, D., Denburg, N., Bechara, A. (2003). Exploring the Neurological Substrate of Emotional and Social Intelligence *ProQuest Medical Library*, 28 (8), 1700- 1800. Recuperado el 23 de febrero de 2005, de <http://proquest.umi.com/pqdwb?did=404678131>

Biografías (2002). Recuperado el 23 de Octubre de 2005, de http://www.psicoactiva.com/bio/bio_7.htm

Caruso, D. y Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager*. Jossey (ed.) Recuperado el 22 de agosto de 2004, en <http://www.netlibrary.com>

Castro, A. y Casullo, M. (2002). Predictores del Rendimiento Académico y Militar de Cadetes Argentinos. *Anales de Psicología*, 18 (2), 247-259.

Cherniss, D. (2000). Emotional Intelligence: What is and why it Matters. Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, April 15, 2000. Recuperado el 10 de noviembre de 2004, de <http://www.eiconsortium.org>

Demetriou, A. (2002). Tracing Psychology's Invisible Giant and Its Visible Guards. *The General Factor of Intelligence*. En Stenberg, R. (ed) *How General Is It?* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey.

Emmerlingm, R. y Goleman, D. (2003). Emotional Intelligence: Issues and common misunderstanding. *Issues in Emotional Intelligence - 1(1)* Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Recuperado en 17 de noviembre de 2004, de <http://www.eiconsortium.org>

Estévez, J. (2004). Curso de Adaptación Pedagógica. Universidad de Vigo. Recuperado el 6 de Junio de 2005, de <http://www.monografias.com/trabajos17/leyes-educativas/leyes-educativas.shtml>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia Emocional un Adecuado Predictor del Rendimiento Académico en Estudiantes? III Jornadas de Innovación Pedagógicas. *Inteligencia Emocional Un brújula para el siglo XIX* (pp. 146- 157). Recuperado el 2 de mayo de 2005, de <http://campusvirtual.uma.es/intemo>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional: Métodos de Evaluación en el Aula, *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de abril de 2004, de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/465Extremera.pdf>

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. Mestre, J., Guil, R (2004). Medidas de Evaluación en Inteligencia Emocional. *Revista latinoamericana de Psicología* 36 (2), 209-228.

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). Recuperado el 2 de diciembre de 2004, de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

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), pp. 751 -755. Recuperado el 29 de marzo de 2005 de <http://campusvirtual.uma.es/intemo>

Fernández-Berrocal, P. (2004). Manual de Revisión de la Escala TMMS-24.

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., Extremera, N., (2001). Cultura, Inteligencia Emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. Recuperado el 5 de mayo de 2004. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* (4), pp. 1-15, de <http://reme.uji.es/remesp.html>

Fernández, M., Ongarato, P., Saavedra, E. y Casullo M. (2004). El Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico. *Evaluar* 4 pp.50- 69. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Recuperado el 11 de octubre de 2005, de <http://www.revistaevaluar.com.ar/ravenanalisispsicom.pdf>

Feldman, R. (2002). Inteligencia. *Introducción a la Psicología*. Mc Graw Hill (ed) pp. 308- 339, México.

Fox, S & Spector, P. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: it's not all just 'G'. *Journal of Organizational Behavior*, pp. 203-220. Recuperado el 9 de marzo de 2005, de <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=536091691&sid2&fmt=3&clientId=29028&RQT=309&VName=PQD>

Frez, G. (1995). Aptitudes y predicción del rendimiento en la educación media técnico - profesional (EMTP). Bases para un proceso de selección de alumnos *Revista de Psicología* 5, pp. 5 - 16. Recuperado el 11 de octubre de 2005, de <http://rehue.csociales.uchilecl/psicologia/publica/Aptitudes%20y%20Prediccion%20F3n.pdf>

Frey, M. y Detterman, D. (2003). Scholastic Assessment or g? The Relationship between the Scholastic Assessment Test and General Cognitive Ability. Recuperado el 26 de marzo de 2005, de http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/Reussite_garcons_ang.pdf

Fruh, J. (2006). The Correlation of Emotional Intelligence, Academic Achievement and Clinical Performance in Undergraduate Athletic Training Student. Tesis Doctoral de Educación. Universidad de Virginia Estados Unidos. Recuperado el 13 marzo de 2006 de la base de datos ProQuest.

Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. México: Ediciones B.

Hernández, A., Guerrero, S. y Arjona, J. (2000). Inteligencia Emocional Vs. Inteligencia Social: datos para un estudio con deportistas *Efdeportes Revista Digital* 5 (23). Recuperado el 25 de julio de 2005, de <http://www.efdeportes.com>

Inteligencia (2003). *The Columbia Electronic Encyclopedia*, Sixth Edition Columbia University Press. Licensed from Columbia University Press. Recuperado el 3 de junio de 2005, de <http://www.cc.columbia.edu/cu/cup/>

Intelligence (2002). Thesaurus Houghton Mifflin Company. Recuperado el 3 de junio de 2005. <http://www.answers.com/Intelligence>

Lam, T. y Kirby, S. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 742 (1), 133-143. Recuperado el 27 de febrero de 2005. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=110581476&sid=2&Fmt=&clintId=29028&RQT=309&VName=PQD>

León, Ch. (2004). La Inteligencia Emocional en Estudiantes de Educación Superior Universitaria y no Universitaria de Administración de Empresas. Recuperado el 11 de enero de 2005. <http://www.psiologiaincientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/arpurras02.html>

Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schütz, A. y Sellin, I. (2003). Emotional Intelligence and Social Interaction. Recuperado el 22 de Septiembre de 2004, de <http://research.yale.edu/cgi-bin/cgiwrap/miehot/heblab/publications.cgi>

Manual de calidad de la facultad de psicología de la U.A.N.L (2005). pp6.

Martínez, M. (s.f). Norma de la Prueba Matrices Progresivas de Raven en Escuelas de Nivel Medio Superior. *Universidad Abierta* Recuperado el 16 de octubre de 2005, de <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/M/Martinez%20Mareny-Matrices.htm>

Matthews, G., Zeidener, M. y Roberts, R. (2002). *Emotional Intelligence Science and Myth. Massachusetts Institute of Technology*. Recuperado el 22 de marzo de 2005, de <http://www.netlibrary.com>

Mayer, J., Caruso D. y Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. Recuperado el 4 de noviembre de 2004, de <http://www.eqi.org/fulltxt1.htm#Emotional%20Intelligence%20Meets%20Traditional%20Standards%20for%20an%20Intelligence>

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso D. (2000). Models of Emotional Intelligent. En Sternberg, Handbook of Intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Recuperado el 8 de agosto de 2004, de http://www.unh.edu/emotional_intelligence

Mayer, J., DiPaolo, M. y Salovey, P.(1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, (54), 772-781. Recuperado el 4 de noviembre de 2004, de http://www.unh.edu/emotional_intelligence

Mayer, J., Perkins, D., Caruso, D. y Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Relieve*, 23 (3), 131-137. Recuperado el 22 de marzo de 2005, de http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/shared_mainj

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (eds), *Emotional development and emotional intelligence*, pp. 3-31. New York: Basic Books.

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. Sternberg (ed). *Handbook of Intelligence*, pp. 396 - 419. Recuperado el 1 de julio 2005, de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/index.html

Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Find, and Implications *Psychological Inquiry* 15 (3), 197-215. Recuperado el 23 de septiembre de 2005, de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

Mehrabian, A. (2000). Beyond IQ: Broad-Based Measurement of Individual Success Potential or "Emotional Intelligence". *ProQuest Psychology*, pp.133-239. Recuperado el 9 de marzo de 2005, de <http://proquest.com/pqdweb?did=545696&sid2&Fmt=3&clientId=29028&RQT=309&VName=PQD>

Mester, J., Guil, M. y Gil-Olarte, P. (2005). 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* 6 (16). Recuperado el 25 de septiembre de 2005, de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>

Miller, L (1999). Psychometric and information processing approaches to measuring cognitive abilities: paradigms in military testing. *Canadian Psychology* 40 (3), 241. Recuperado el 28 de octubre de 2005, de <http://proquest.com/pqdweb?did=41312891&sid=48&Fmt=3&clientId=29028&RQT=309&VName=PQD>

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Palmer, B., Walls, M., Burgués, Z. y Stuogh, C. (2001). Emotional Intelligence and effective Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*. Bradford, 22 (1). Recuperado el 28 de agosto de 2005, de <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=115922376&sid=5&Fmt=3&clientId=29028&RQT=309&VName=PQD>

Parra, N., (2000). Motivación, Rendimiento Académico y Laboral. Recuperado el 25 de febrero de 2005, de <http://www.monografias.com/trabajos14/motivacionacadem/motivacionacadem2.shtml#FUNDAM>

Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B. y Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences* 37, pp 1321–1330.

Perry, CH., Ball, I. y Stacey, E., (2004). Emotional Intelligence and Teaching situations: Development of a new measure. *Issues In Educational Research*. Recuperado el 14 de enero de 2005, de [http:// education.curtin.edu.au/iier/iier14/perry.html](http://education.curtin.edu.au/iier/iier14/perry.html)

Raven, J. C., Court, J. y Raven, J. (2000). *Manual de Matrices Progresivas Escala General*. Buenos Aires: Paidós.

Reiff., Hatzes, N., Bramel, M., Gibbon, T., (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 66- 78. Recuperado el 9 de marzo de 2005, de la base de datos ProQuest.

Rodríguez, A. y Arroyo, M. (1999). Un estudio sobre la relación de la autoestima con la inteligencia. Recuperado el 11 de octubre de 2005, de <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsi7/rodriguez>

Rushton, P. y Skuy, M. (2000). Performance on Raven's Matrices by African and White University Students in South Africa. Recuperado el 30 de octubre de 2005, de [http:// www.charlesdarwinsearch.org/Intell00ravens.pdf](http://www.charlesdarwinsearch.org/Intell00ravens.pdf)

Rushton, P. Skuy, M. y Bons, T. (2004). Construct Validity of Raven's Advanced Progressive Matrices for African and Non-African Engineering Students in South Africa. *International Journal of Selection and Assessment*, 12 (3), 220 – 229.

Salovey, P., Mayer, J. y Caruso, D. (2002). The Positive Psychology of Emotional Intelligence. Recuperado el 4 de mayo de 2004, de <http://research.yale.edu/cgi-bin/cgiwrap/miehota/heblab/publications.cgi>

Salovey, P. Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta - Mood Scale. En Pennebaker J.W (ed) *Emotion, Disclosure and Health* Washington, pp.125-154.

Schutte, N., Schuettpelez, E., Maluff, J. (2002). Emotional Intelligence and Task Performance. *Imagination, Cognition and Personality. Academic Research Library* 20 (4), 347- 354. Recuperado el 9 de marzo de 2005, de <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=60948791&sid=2&Fmt=&clintId=2928&RQT=309&VName=PQD>

Shaffer, D. (2000). Desarrollo cognoscitivo: la teoría de Piaget. *Psicología del desarrollo* Infancia y adolescencia. International Thomson Editores, pp. 229

Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona Paidós.

Teng, F. y Keng, H. (2003). Emotional Intelligence of Foreign and Local University Students in Singapore: Implication for Managers. *Journal of Business and Psychology*, 17 (3), 345-367. Recuperado el 27 de febrero de 2005, de la base de datos ProQuest.

Van Der Zee, K., Thies, M. y Schakel, L (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality* 16, 103–125.

Williams, F., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos-Díaz, N. y Joiner, T. (2004). Mood Regulation Skill and the Symptoms of Endogenous and hopelessness Depression in Spanish High School Students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (4), 233 – 240. Recuperado el 8 de agosto de 2005, de <http://campusvirtual.uma.es/intemo>

Woitaszewski, S. y Aalsma, M., (2004). The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale - Adolescent Version. *Roeper Review* 27(1), 25- 30. Recuperado el 22 de febrero de 2005, de

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=724580191&sid=2&Fmt=&clintId=29028&RQT=309&>

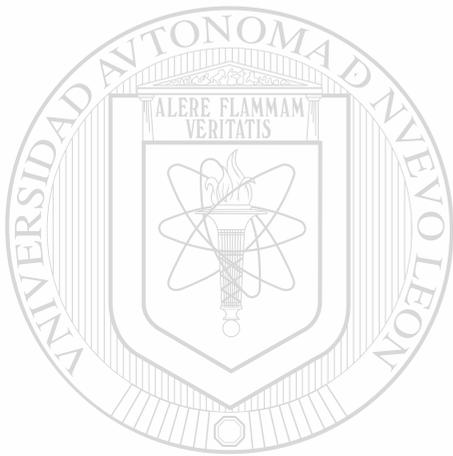


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Anexo UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

TMMS 24 - Datos Personales

Por favor Introduce los siguientes datos

Nombre :

Matricula : Semestre : Grupo :

Sexo : Masculino Femenino Edad :

Pantalla de captura de datos personales

TMMS 24 - Instrucciones

Instrucciones :

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.
No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

Pantalla de Instrucciones.

TMMS 24: Preguntas 1 - 8

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Normalmente me preocupa mucho por lo que siento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Pantalla de la prueba TMMS-24 en versión electrónica.

