

## **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 empíricos. 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.

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.

### **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 MSCIET 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 MSCIET 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.

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

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.

## **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 ha sido 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 ha estrictos criterios psicométricos.

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

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, los 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](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](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%20de%20alumnos.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](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.psiologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/arporras02.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/hlab/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](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](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](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](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/](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>

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&>

## **Anexo**

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.

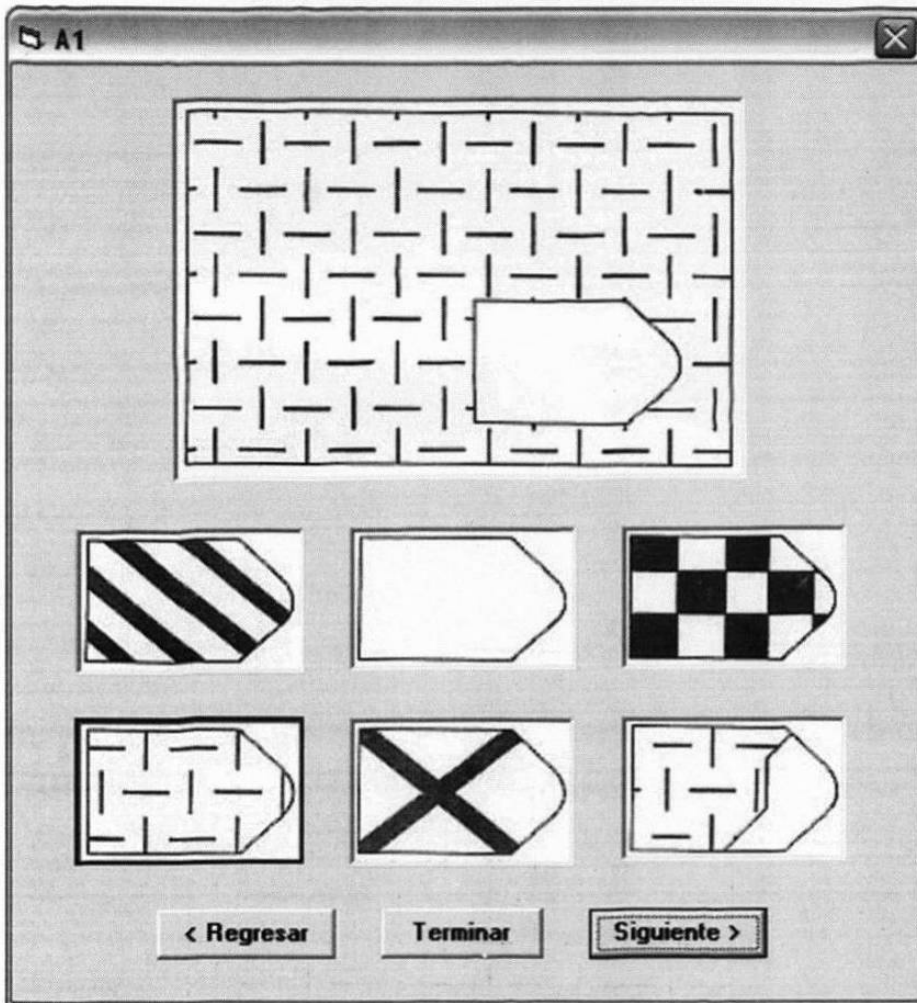
TMMS 24: Preguntas 1 - 8

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

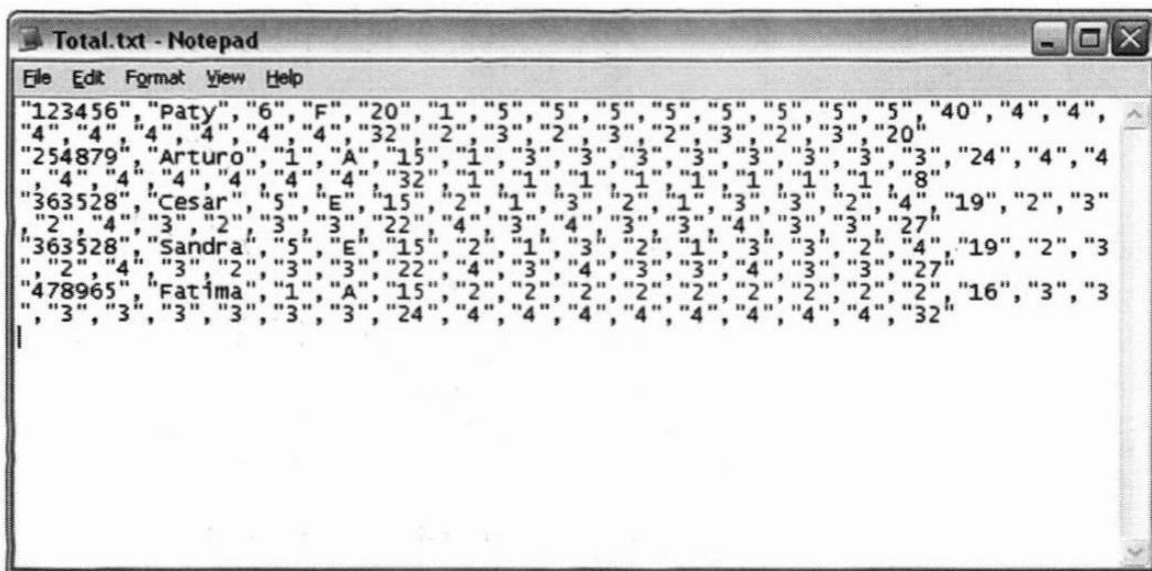
  

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" 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.



Pantalla de la prueba RAVEN en versión electrónica.



Pantalla de ejemplo de salida de datos.



